

Teilnehmende in der Weiterbildung

**Voraussetzungen für und Erwartungen an
Unterstützungsleistungen in organisierten Lehr-
Lernprozessen Erwachsener.**

**Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde durch den
Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen**

vorgelegt von
Dipl. Päd. Sina Wagner
Hildesheim, den 20.10.2010

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen als Dissertation vor.

- Gutachterin: PD Dr. Monika Kil
- Gutachter: Prof. Dr. Erhard Schlutz

Das Kolloquium fand am 03. Juni 2011 statt.

Inhaltsverzeichnis

<u>VORWORT</u>	6
<u>EINLEITUNG</u>	7
<u>1. WEITERBILDUNGSTEILNEHMENDE UND RAHMENBEDINGUNGEN VON LERNEN</u>	16
1.1 TEILNEHMENDENFORSCHUNG IM WANDEL DER ZEIT	16
1.2 EVALUATION ALS ELEMENT VON QUALITÄTSSICHERUNGSSYSTEMEN IN DER WEITERBILDUNG	24
1.3 DER LERNBEGRIFF IN DER WEITERBILDUNG	35
1.3.1 LERNEN – AUS UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN	35
1.3.2 ORGANISIERTES LERNEN IM KONTEXT VON UMGEBUNGSBEDINGUNGEN	38
1.4 PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND ÜBERSCHNEIDUNGEN ZUR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG	40
1.4.1 PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE ODER PSYCHOLOGISCHE PÄDAGOGIK?	41
1.4.2 PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND DAS LERNEN	43
<u>2. HANDLUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNGEN UND UNTERSUCHUNGSDESIGN</u>	48
2.1 ZIELE DER UNTERSUCHUNG UND METHODISCHES VORGEHEN	48
2.2 DAS [ORTE] KONZEPT	52
2.2.1 DAS UNTERSUCHUNGSDESIGN	55
2.2.2 DER PRETEST DES FRAGEBOGENS	57
2.2.3 AUSGANGSOPERATIONALISIERUNG	62
2.2.4 ANTWORTSKALIERUNG	74
2.2.5 OBJEKTIVITÄT	77
2.3 EINSATZ DES [ORTE]	78
2.3.1 AUSWAHL DER STICHPROBE	79
2.3.2 KURSE/VERANSTALTUNGEN	80
2.3.3 ZUMUTBARKEIT	82
2.4 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	84
2.4.1 DIE UNTERSUCHTEN WEITERBILDUNGSANBIETER	84

2.4.2 DIE UNTERSUCHTEN VERANSTALTUNGEN.....	89
2.4.3 SOZIO-DEMOGRAPHISCHE VERTEILUNG.....	93
<u>ERGEBNISTEIL 1: ZUM INSTRUMENT</u>	98
<u>3. KONSTRUKTE DES [ORTE] UND ZUSAMMENHÄNGE</u>	98
3.1 PERSONALE FAKTOREN.....	103
3.1.1 PERSONALE LERNVORAUSSETZUNGEN.....	105
3.1.2 TEILNAHMEMOTIVE	113
3.1.3 ERWARTUNGSBILANZ.....	119
3.2 ERWARTUNGEN AN DIE LEHR-LERNSITUATION	120
3.3 EINFLUSS PERSONALER FAKTOREN AUF ERWARTUNGEN AN UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN IM LEHR-LERNPROZESS – ZUR STRUKTUR DES INSTRUMENTS.....	129
3.3.1 ZUSAMMENHÄNGE MIT TEILNAHMEMOTIVEN	131
3.3.2 ZUSAMMENHÄNGE MIT ERWARTUNGEN AN DIE LEHR-LERNSITUATION.....	134
3.3.3 ZUSAMMENHÄNGE MIT DER ERWARTUNGSBILANZ	140
3.4 ZUSAMMENFASSUNG DER GÜTE UND KONSEQUENZEN FÜR DAS [ORTE] MODELL.....	143
<u>ERGEBNISTEIL 2: UNTERSCHIEDUNGEN DER TEILNEHMENDEN NACH PERSONALEN UND ORGANISATIONALEN MERKMALEN</u>	150
<u>4. HETEROGENE ERWARTUNGEN AN DIE LEHR-LERNSITUATION .</u>	150
4.1 UNTERSCHIEDE IN DEN LERNVORAUSSETZUNGEN UND ERWARTUNGSSTRUKTUREN NACH SOZIODEMOGRAPHISCHEN FAKTOREN	161
4.1.1 GESCHLECHT	161
4.1.2 ALTER.....	164
4.1.3 BILDUNGSABSCHLUSS.....	170
4.1.4 BERUFSTÄTIGKEIT	174
4.1.5 VORWISSEN.....	177
4.2 IDENTIFIZIERUNG VON LERNVORAUSSETZUNGSTYPEN: HETEROGENE LERNVORAUSSETZUNGEN UND ERWARTUNGSSTRUKTUREN	179

4.3 EINFLUSS VON PERSONALEN FAKTOREN UND ERWARTUNGSSTRUKTUREN AUF DAS ZUSTANDEKOMMEN VON ZUFRIEDENHEIT	188
4.4 WEITERBILDUNGSDOMÄNENSPEZIFISCHE ERWARTUNGEN AN LEHR- LERNLEISTUNGEN	193
4.5 ZUSAMMENFASSUNG RELEVANTER EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS ZUSTANDEKOMMEN VON ERWARTUNGEN AN DIE LEHR-LERNSITUATION	204
4.5.1 EINFLUSS SOZIO-DEMOGRAPHISCHER FAKTOREN	205
4.5.2 EINFLUSS PERSONALER DISPOSITIONEN UND VON TEILNAHMEMOTIVEN	207
4.5.3 EINFLUSS ORGANISATIONALER VARIABLEN	210
<u>5. BEDEUTUNG FÜR THEORIE UND PRAXIS.....</u>	<u>212</u>
5.1 WEITERE ARBEITEN MIT DEM [ORTE]	217
5.2 RELEVANZ FÜR DIE WEITERBILDUNGSPRAXIS.....	220
5.3 BEDEUTUNG FÜR DIE EVALUATION IN DER WEITERBILDUNG	222
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>226</u>
<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>227</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>229</u>
<u>ANHANG A: STATISTISCHES GLOSSAR.....</u>	<u>243</u>
<u>ANHANG B: FORSCHUNGSSYNOPISEN.....</u>	<u>248</u>
<u>ANHANG C: [ORTE]</u>	<u>262</u>
<u>ANHANG D: ITEMLISTE</u>	<u>275</u>
<u>ANHANG E: AUSWERTUNGEN</u>	<u>278</u>

VORWORT

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt und beraten haben.

Mein Dank gilt besonders PD Dr. Monika Kil und Prof. Dr. Erhard Schlutz, die als Projektleitende des DFG-geförderten Projektes „Dienstleistung ‚Weiterbildung‘ - Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“ an der Universität Bremen mir diese Arbeit überhaupt erst ermöglicht haben und mich bei Konzeption, Operationalisierung und Auswertung der Teilnehmendenbefragung [OrTe] umfassend beraten und unterstützt haben.

Ebenso möchte ich mich bei den weiteren Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern Horst Rippien, Maren Büschking Marina Feldmann, Julia Rothenberg, Sebastian Wachs und Ilka Koppel für ihre Unterstützung bedanken.

Für statistische Beratungen geht mein Dank an Prof. Dr. Hellmuth Metz Göckel von der Universität Dortmund.

Für Korrekturen, Diskussionen und Geduld möchte ich Manu Evers, Hella Wagner und Cedric Liebrum Danke sagen.

Sina Wagner

Hildesheim, den 20.10.2010

EINLEITUNG

Seit einigen Jahren wird der Stand der empirischen Forschung in der Disziplin Erwachsenenbildung¹ als eher unbefriedigend eingeschätzt. Zum einen lagen bis zur Jahrtausendwende wenige quantitative empirische Forschungsergebnisse vor und zum anderen wurden diese nicht ausreichend rezipiert, bzw. fanden kaum Eingang in die Praxis (Schrader/Berzbach 2005 und 2006, Nuissl 2002, Schlutz 1992). Letzteres gilt besonders für quantitative Erhebungen aus der pädagogischen Psychologie, die bislang nicht Teil der Forschungskultur der Weiterbildungempirie waren, in der eher qualitative Untersuchungen (hier v. a. die Biographieforschung) dominierten.

Dennoch gibt es etwa seit Beginn des 21. Jahrhunderts in der Weiterbildungsforschung Bestrebungen, lehr-lernrelevante Forschungsthemen vermehrt auch mittels quantitativer Methoden zu bearbeiten (vgl. auch Kapitel 1.1), wenn auch vornehmlich auf makrodidaktischer- als auf mikrodidaktischer Ebene. Dabei erweist sich die Vielzahl qualitativer Untersuchungen als hilfreich, da bei der Erstellung quantitativer Instrumente auf bereits als relevant identifizierte Aspekte zurückgegriffen werden kann.

Inhaltliche Aufgaben innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung identifiziert das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung aus dem Jahr 2000 (Arnold et al.) im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und benennt unterschiedliche Schwerpunkte sowie notwendige Fragestellungen eines an Bedeutsamkeit zunehmenden Segments der Bildungsforschung.

Eine der im Forschungsmemorandum genannten empirischen Forschungsnotwendigkeiten bezieht sich auf das Lernen Erwachsener, genauer gesagt das Lernen in organisierten und institutionalisierten Kontexten: *„Lernforschung für Erwachsenenbildung will nicht nur einem allgemeinen Erkenntnisgewinn über Lerneigenarten erwachsener Menschen dienen, sondern grundlegendes Wissen über das Lernen unter heutigen Bedingungen seiner*

¹ Die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung werden im Folgenden synonym gebraucht.

Institutionalisierung und im Hinblick auf erforderliche professionelle Kompetenzen hervorbringen.“ (ebd.)

Die hier von den Autoren assoziierten Forschungsfragen sind, unter welchen Bedingungen die persönliche Unterstützung von Lernen nachgefragt werde, wie es Menschen gelingen könne, von Lehrangeboten unterschiedlicher Art zu profitieren und welche Kompetenzen nötig seien, um sich erfolgreich unterrichten zu lassen. Desweiteren, ob man professionelle und institutionelle Unterstützungsformen identifizieren könne, die bei gegebenen Lernproblemen und Zielgruppen als besonders hilfreich empfunden werden.

Hierbei werden auf der einen Seite Forschungsdesiderata aufgeführt, die aber auf der anderen Seite auch konkrete Fragen der Bildungspraxis darstellen. Die Relevanz für die Weiterbildungspraxis bezieht sich v. a. auf die inzwischen obligatorischen Lehr-Lernevaluationen, welche vermehrt auch in umfassende Qualitätssicherungssysteme eingebettet sind. Diese haben, von produktionsbasierten Wirtschaftsbereichen ausgehend, in angepasster Form, seit einigen Jahren bereits ihren festen Platz im Bildungssektor gefunden (vgl. Feuchthofen/Severing, 1995).

Die Ergebnisse von Lehrevaluationen finden zum Teil als wichtige Kennzahlen Eingang in alle relevanten Bereiche der Organisation, dabei u. a. in Finanzierungsentscheidungen der Einrichtung, die Personalentwicklung sowie Angebotsentwicklung und Qualitätssicherung.

Voraussetzung sollte sein, dass die Instrumente zur Generierung solch wichtiger Kennzahlen allgemeingültigen Gütekriterien und dem neuesten Stand der Lehr-Lernforschung entsprechen. Umso mehr überrascht es, dass Evaluationsinstrumente in der Regel von jeder Weiterbildungseinrichtung und jedem Träger in Eigenregie gestaltet werden, wobei die Einrichtungen zumeist weder über die notwendigen Ressourcen noch über das entsprechende Fachwissen verfügen (können), um konsistente, valide und den neuesten Forschungsstand berücksichtigende Fragebögen zu entwickeln. Für die Weiterbildungsforschung stellt sich die Aufgabe, relevante Faktoren für das Zustandekommen von Zufriedenheit mit der Lehr-Lernsituation, auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen und Lernvoraussetzungen,

empirisch zu eruieren und diese Informationen Bildungseinrichtungen zugänglich zu machen. Des Weiteren fehlt im nächsten Schritt der Anschluss der Ergebnisse aus der Lehrevaluation an die konkrete Gestaltung einer Lehr-Lernsituation. Die zentrale Frage dabei sollte sein, welche Dienstleistungen erwarten erwachsene Lernende von Weiterbildungsorganisationen und wie lässt sich dies in Zusammenhang mit der makro- und mikrodidaktischen Gestaltung der Lernsequenzen bringen?

Im Rahmen der Vorarbeiten zum DFG-geförderten Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“² (Kil/Schlutz 2009) an der Universität Bremen wurden zum Zweck der Recherche zu gängigen Evaluationsverfahren in der Weiterbildung 72 Evaluationsfragebögen unterschiedlicher Weiterbildungsanbieter ausgewertet (vgl. Kil/Wagner 2006). Dabei wurde deutlich, dass keine Einigkeit darüber zu herrschen scheint, auf welche Aspekte es beim Zustandekommen von Zufriedenheit ankommt, noch wurden personale Faktoren, deren motivationale Wirksamkeit empirisch belegt ist, als Teil der Lehrevaluation erhoben. Zumeist handelte es sich bei diesen „Happyness Sheets“ um Fragebögen, deren Fokus auf der Bewertung und Benotung des lehrenden Personals und des von ihr/ihm gestalteten Unterrichts lag. In der Lernmotivationsforschung existieren allerdings bereits seit einigen Jahren Befunde dazu, dass nicht allein der Lehrende und der Aufbau des Unterrichts für das Zustandekommen von Zufriedenheit der Lernenden verantwortlich ist, sondern ein systematisches Zusammenspiel unterschiedlichster Aspekte, die ggf. nicht in der Handlungsoption von Lehrenden liegen (wie bspw. Dauer der Teilnahme, Interesse am Thema, Freiwilligkeit, Vorwissen, vgl. Mutz 2003, Berger/Schleußner 2003). Es werden zudem generalistische Annahmen über die Wichtigkeit bestimmter Aspekte in der Lehr-Lernsituation getroffen, die es zunächst einmal in Frage zu stellen und auf ihre tatsächliche Relevanz zu untersuchen gilt.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Verbesserung der Datenlage im Bereich der Weiterbildung leisten und dabei die Forschungsfrage zu Lernen in organisierten und institutionalisierten Kontexten empirisch untersuchen. Des

² Kil/Schlutz: „Dienstleistung „Weiterbildung“ Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum, Universität Bremen (KI 848/2-1)

Weiteren soll dabei die Diskussion um die Evaluation und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung von einer neuen Seite aus, bezogen auf die Konsequenzen für die Organisation von Lernen, beleuchtet werden.

Mit dem Fragebogen „[OrTe] – Organisation und Teilnehmende“ wurde ein Instrument entwickelt, welches, der Evaluation vorgelagert, Informationen zur Relevanz bestimmter Teilaspekte bezogen auf das Lehr-Lerngeschehen liefert. Erst auf dieser Basis kann man die jeweilige Zufriedenheit, die in der eigentlichen Lehrevaluation geäußert wird, in einen Kontext setzen und entsprechend einschätzen. Die Erkenntnisse können dann genutzt werden, um auf dieser Basis Veranstaltungen zu konzipieren bzw. diese an die Erwartungen der Teilnehmenden anzupassen und/oder Feedbackprozesse mit Kursleitenden/Trainer/-innen in Gang zu setzen. Die Ergebnisse des [OrTe], die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Einzelnen vorgestellt werden, zeigen deutlich, dass nicht alle Aspekte im Lehr-Lerngeschehen für alle Zielgruppen und für alle Weiterbildungsbereiche gleich wichtig sind.

Bei den Untersuchungen mit dem [OrTe] geht es dabei nicht um die Frage des Lernerfolgs, sondern es werden die jeweiligen Erwartungen der Teilnehmenden an Lehrende, den didaktischen Aufbau des Unterrichts und Rahmenbedingungen der Weiterbildungseinrichtung als Referenzpunkte genutzt, zusammen mit den in der Lehr-Lernforschung als relevant für das Zustandekommen von Lernmotivation erachteten personalen Aspekte, wie u. a. Vorwissen, Interesse, Selbstwirksamkeit und Misserfolgsbefürchtungen. Da es sich beim Lernen um einen stark motivational gesteuerten Prozess handelt, spielt die Zufriedenheit und Erwartungserfüllung im Lernprozess auch für die Erreichung der Lernziele eine wichtige Rolle. Zudem soll in dieser Arbeit untersucht werden, ob ein „passendes“ didaktisches Konzept und eine Vorstellung von „guter Lehre“ existieren („one fits all“), oder ob sich diese je nach Lernertyp und Art der Weiterbildung unterscheiden können.

Die Teilnehmenden in ihren Erwartungen und Belangen ernst zu nehmen ist nur konsequent, will man teilnehmerorientiert arbeiten. Vor allem in wirtschaftlich schwierigen Zeiten ist Weiterbildung, sowohl bei Unternehmen als auch bei Privatpersonen, einer der ersten Bereiche, in denen Einsparungen vorgenommen

werden, was die Konkurrenz zwischen Weiterbildungsanbietern noch verschärft und wirkliche Qualität und Kundenorientierung mehr in den Vordergrund stellt.

Thiele (2004, S.83) bemerkt dazu, dass eine Steigerung der Qualität durch konsequente Kundenorientierung nur erreicht werden kann, wenn die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden bekannt sind. Als Konsequenz daraus kommt es darauf an, über Zufriedenheitsanalysen den Erfüllungsgrad der Erwartungen von Teilnehmenden zu erfassen und Bedingungen für einen gelungenen Lernprozess auszuloten.

Nimmt man die über Lehrevaluationen generierten Kennzahlen ernst und will sie als Steuerungsinstrumente sowohl für Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung nutzen, müssen die summativen Aussagen von Evaluationen (vgl. Kuper 2005, S. 20f) in einen Kontext von relevanten Informationen gebracht werden, um eine professionelle Einschätzung der vorliegenden Aussagen vornehmen zu können.

In den letzten Jahren stand als eines der wichtigsten Forschungsthemen in der Weiterbildung die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des selbstgesteuerten Lernens (siehe auch Kapitel 1.1) im Vordergrund (u. a. Arnold/Lehmann 1998; Forneck et al., 2005; Nuissl 1999), wobei die Beschäftigung mit dem organisierten Lernen etwas in den Hintergrund geriet (vgl. auch Mandl/Kopp/Dvorak 2004). Dabei ist Weiterbildung nicht vollständig zu individualisieren, allerdings aufgrund der hohen Eigenleistung, die Lernende zu erbringen haben, auch nicht gänzlich zu standardisieren (Schlutz 2006, 20ff). Daher sollte die organisierte Weiterbildung, auch mit den Entlastungen, die sie für den Teilnehmenden bedeutet, nicht aus dem Forschungsfokus verschwinden.

Bezug nehmend auf die vorangegangenen Vorüberlegungen lassen sich die Ziele dieser Arbeit wie folgt zusammenfassen:

- ➔ Die organisierte Weiterbildung und ihre Möglichkeiten und Vorteile (aber auch Grenzen) sollen allgemein wieder mehr in den Fokus gerückt werden.

- Heterogene Erwartungsstrukturen in Bezug auf Lerntypen mit unterschiedlichen Lernvorerfahrungen (Personale Variablen) als Beitrag für die Lehr-Lernforschung und die didaktische Gestaltung organisierten Lernens sollen verdeutlicht werden (Kapitel 4.1 und 4.2).
- Ein Zusammenhang zwischen personalen Faktoren und dem Zustandekommen von Zufriedenheit soll dargestellt und somit die Grenzen bei der Aussagekraft von Kundenzufriedenheit aufgezeigt werden (Kapitel 4.3).
- Weiterbildungsdomänenspezifische Unterschiede bei Erwartungen an Lernunterstützungsleistungen und Erwartungsbilanzen als Beitrag für die Weiterbildungspraxis sollen aufgezeigt werden (Kapitel 4.4).
- Die Möglichkeiten eines Einsatzes des [OrTe] als ein der Evaluation vorgelagertes Korrektiv in der Weiterbildungspraxis sollen angesprochen werden,
 - um die Ergebnisse von Lehrevaluationen besser einordnen zu können.
 - um Hinweise auf didaktische Gestaltung des Unterrichts je nach Zielgruppe zu erhalten.
 - um ein effektives Qualitätsmanagement im Sinne von Kundenzufriedenheit zu erreichen und eine Einschätzung der Qualität intern von temporären Organisationsmitgliedern, nämlich den Lernenden, zu erhalten und nicht (nur) über externe Auditoren (Kapitel 5.3).
- Im Sinne einer besseren Personalentwicklung und Angebotsgestaltung können relevante Kennzahlen in der Weiterbildungspraxis Verwendung finden (Kapitel 5.3).
- Weiterbildungseinrichtungen soll eine tiefere Kenntnis ihrer Teilnehmerschaft ermöglicht werden, um so für marketingstrategische Ziele, das Angebot besser auf die eigene Zielgruppe ausrichten und langfristige Kunden binden zu können (Kapitel 5.3).

Nicht zuletzt geht es aber auch darum, die Weiterbildungsforschung und hier die Teilnehmendenforschung im Speziellen durch empirische Befunde zu verbessern

und neue, weiterführende Fragestellungen in Bereich der Teilnehmendenforschung aufzuzeigen.

Darüber hinaus sollen Konstrukte, die sich in der pädagogischen Psychologie bewährt haben, wie beispielsweise Interesse, Vorwissen und Misserfolgsbefürchtungen, verknüpft werden mit genuin erwachsenenbildungsbezogenen Fragestellungen. Dies sind zwar keine neuen Begriffe in der Weiterbildung, doch fehlt ihnen die empirische Einbindung in die Forschungsdisziplin. So bemerkt Achtenhagen (2004, S.89), dass der Bereich der Weiterbildung sich seit Jahren vor allem dadurch auszeichne, dass Begrifflichkeiten variierten, neu definiert oder gar als neu deklariert würden, allerdings die notwendige Weiterentwicklung von Inhalten und Methoden, v.a. durch empirische Daten, kaum noch gegeben sei.

Für die vorliegenden Untersuchungen wurden im Rahmen des von der DFG-geförderten Projektes „Dienstleistung Weiterbildung“ an der Universität Bremen (Kil/Schlutz 2004) innerhalb der dabei vorgesehenen Organisationsanalysen 1.710 gültige Teilnehmendenbefragungen bei 22 Weiterbildungsanbietern in 182 unterschiedlichen Veranstaltungen durchgeführt. Das Anbieterfeld reicht von klassischen öffentlich-geförderten Volkshochschulen über profitorientierte Anbieter im preislichen „high-end“-Bereich hin zu Weiterbildungsuniversitäten und E-Learning-Anbietern sowie betrieblicher Weiterbildung.

Vor dem Einsatz in der Hauptuntersuchung wurde der Fragebogen im Rahmen meiner Diplomarbeit einem Pretest unterzogen (N=238) und entsprechend angepasst (Wagner 2005).

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst das Instrument und die Güte der verwendeten Kategorien vorgestellt, wobei nur die konstruktvaliden und konsistenten Konstrukte in weiterführende Berechnungen einbezogen wurden.

Für die Bearbeitung der grundlegenden Fragen dieser Arbeit werden regressionsanalytische Berechnungen, zweifaktorielle-Varianzanalysen und zur Definition von Lernvoraussetzungstypen Clusterzentrenanalysen mit dem Statistikprogramm SPSS zugrunde gelegt.

Der [OrTe] Fragebogen als Instrument gliedert sich in drei Metakategorien, die auch unabhängig voneinander eingesetzt werden könnten:

- a) Erfassung relevanter personaler Variablen, wenn man die motivational wichtigen Aspekte der Teilnehmenden erheben will,
- b) Teilnahmemotive und
- c) Erwartungsstrukturen.

Diese Teile werden komplettiert durch ein weiteres Konstrukt, welches Zufriedenheit, Commitment und eine subjektive Einschätzung des eigenen Lernerfolges beinhaltet.

Ergänzend werden jeweils sozio-demographische und organisationale/institutionelle Angaben mit erfasst. Diese werden für entsprechende Regressionsberechnungen zu Zusammenhängen zwischen personalen, sozio-demographischen und organisationalen Aspekten und den jeweiligen Erwartungen sowie für Mittelwertvergleiche verwendet. Hierdurch lassen sich Aussagen zu lerntypenspezifischen sowie domänenspezifischen Erwartungen an die Lehr-Lernsituation machen.

Die vorliegende Arbeit ist so aufgebaut, dass, nach einer Einführung in die Teilnehmendenforschung in der Erwachsenenbildung, die erkenntnisleitenden Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst und das Instrument [OrTe] sowie die Rahmenbedingungen der Erhebung vorgestellt werden.

Bei der Einleitung zu einzelnen Fragebogenkonstrukten wird jeweils eine kurze Einführung in die entsprechende Thematik gegeben. In Anhang B findet sich darüber hinaus zu relevanten Themenkomplexen Synopsen empirischer Untersuchungen oder Tests, welche die Fragestellung des [OrTe] im jeweiligen Bereich inhaltlich streifen. Die Darstellung der quantitativen Studien erfolgt in verkürzter, tabellarischer Form, um der Leserin/dem Leser einen Überblick über die entsprechenden Studien zu verschaffen, welche theoretische Fragestellung ihnen zugrunde gelegt wird und, wenn angegeben, Informationen zur Güte des jeweiligen Instruments. Die Darstellung der Gütekriterien fällt jedoch zum Teil

sehr unterschiedlich aus, da nicht immer vollständige Angaben zu Konstruktgüte, Reliabilität und Validität gegeben sind. So betont auch Kersting (2006) die Schwierigkeit, quantitative Studien aufgrund der jeweiligen Veröffentlichungen und Rezensionen darzustellen, da zum einen „der Markt“ an Tests intransparent und es zudem schwierig ist, die Qualität der Instrumente festzustellen, da die Veröffentlichungen oftmals unsystematisch aufbereitet sind und nicht immer Auskunft geben über die Güte des Verfahrens. Eine annähernd vollständige Darstellung hier bedürfte einer eigenständigen Arbeit.

Zunächst soll eine theoretische Einführung in den Themenkomplex Teilnehmendenforschung, Evaluation und Qualitätssicherung in der Weiterbildung gegeben werden, bevor im ersten Ergebnisteil das Instrument vorgestellt und im zweiten Ergebnisteil auf die eigentlichen Befunde zu Zusammenhängen zwischen personalen Faktoren, Erwartungen und Erwartungsbilanzen eingegangen wird.

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Befunde der Untersuchungen mit dem Instrument [OrTe] findet sich in Kapitel 4.5. In Kapitel 5. wird abschließend die Bedeutung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse für Theorie und Praxis thematisiert.

1. WEITERBILDUNGSTEILNEHMENDE UND RAHMENBEDINGUNGEN VON LERNEN

1.1 TEILNEHMENDENFORSCHUNG IM WANDEL DER ZEIT

Der Begriff Teilnehmer, bzw. Teilnehmerin ist weiterbildungsspezifisch und entspricht den Begriffen Schüler und Schülerin in der Schule oder auch Student, bzw. Studentin an der Hochschule, *„ohne jedoch die jeweils mit Schule und Hochschule verbundenen Vorstellungen hervorzurufen, die sich auf das dort traditionellerweise an den Tag gelegte Lernverhalten und das dort vorherrschende Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden beziehen.“* (Diemer/Peters 1998, S. 145).

Während nach dem 2. Weltkrieg noch lange der Begriff „Hörer“ gebräuchlich war, was wegen der passiven Konnotation als nicht mehr adäquat empfunden wurde, soll der Begriff „Teilnehmende“ auf eine aktivere Stellung des Lernenden im Lehr-Lerngeschehen und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verweisen.

Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang Verwendung findet, ist z.B. „Adressat“, welcher der Kommunikationstheorie entnommen ist und der Vorstellung entspricht, dass der/die Lehrende etwas „sendet“ was der Teilnehmende „empfängt“. Dieser Begriff ist vor allem in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts bei Lernmodellen, die sich an der Kybernetik orientieren (bspw. das „programmierte Lernen“), populär geworden. Allerdings wird der Begriff heute in der Regel nur bei der Planung und Forschung verwendet und im Umgang mit den entsprechenden Personen „Teilnehmende“ vorgezogen. (ebd.)

Was ihre Rolle betrifft, so sind Teilnehmende nach Diemer und Peters (1998) Personen, die sich in der Regel mehr oder weniger aus freien Stücken zur Teilnahme entschieden haben (weniger im Sinne bspw. von beruflicher Notwendigkeit) und bereit sind, ggf. Geld, sicher aber Zeit und persönlichen Einsatz zu investieren. Eine hohe Lernmotivation und eine positive Einstellung zur Weiterbildung, bzw. zum Lernen allgemein sollten dabei ebenfalls gegeben sein, zumindest, wenn ernsthaft das Ziel verfolgt wird, die Weiterbildungsmaßnahme erfolgreich abzuschließen.

Die Gruppe der Teilnehmenden ist als Ganzes gesehen nicht homogen, oftmals selbst nicht innerhalb eines Kurses, und unterscheidet sich sehr stark nach Vorbildung, Alter, Zielen und Interesse.

Die Frage danach, warum erwachsene Menschen an organisierter Weiterbildung (im Gegensatz zu selbstorganisierten Formen des Lernens) teilnehmen und welche Erwartungen sie mitbringen, beschäftigte die Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung schon lange vor der Wende zur sogenannten „Teilnehmerorientierung“ oder „Lebensweltorientierung“ in den 1970ern.

Das liegt daran, dass man, will man Bildung erfolgreich organisieren, Kenntnis darüber haben muss, wer die Teilnehmenden sind, was sie ausmacht und wie sie angesprochen werden müssen, um Ihnen eine jeweils individuell optimierte Lernumgebung und Lernbedingungen bieten zu können. Bildungsanbieter können, anders als die meisten anderen Anbieter von Dienstleistungen, lediglich Möglichkeiten und Rahmenbedingungen vorgeben. Umsetzen, also lernen, müssen die Teilnehmenden selbst. Dies macht eine genaue Kenntnis der Zielgruppe für die Bereitstellung einer erfolgreichen Lerndienstleistung so wichtig.

Allerdings darf, wie Born (1999, S.329) feststellt, zu Beginn der frühen Formen der Erwachsenenbildung - der Volksbildung - eine Kenntnis dieser Notwendigkeit nicht vorausgesetzt werden, da eine solche Einschätzung sich erst langsam durchgesetzt hat. Zwar wurden rückblickend beispielsweise bereits bei Vorformen der institutionellen Erwachsenenbildung, den Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert, soziologische Studien erhoben (Olbrich 2001, S.43) ,die den gesellschaftlichen Stand der Hörer und damit auch Informationen zu deren Bildungshintergrund beleuchteten. Allerdings kam es zu systematischen oder gar wissenschaftlichen Analysen erst später. *„Voraussetzung dafür war, daß man neben pragmatischen Gründen auch den theoretischen Bezugsrahmen, durch Denk- und Erklärungsmuster die Grundlage für eine Sensibilität gegenüber Fragekomplexen schuf, die nur mit Hilfe empirischer Forschung zu lösen sind.“* (Born 1999, S.329) Das primäre Forschungsinteresse bestand zu Beginn auch eher darin, mehr über die Teilnehmenden zu erfahren und nicht so sehr, welche Auswirkungen dies auf die didaktische Konzeption von Unterricht haben könnte.

Zum Ende des 19. Jahrhunderts rückten im deutschsprachigen Raum die Teilnehmenden im quartären Bildungsbereich in den Fokus des wissenschaftlichen Forschungsinteresses. So wurde 1895 erstmalig die Hörerschaft systematisch durch einen Geschäftsführer des Wiener Ausschusses für volkstümliche Universitätsvorträge namens Ludo Hartmann erfasst. Ziel dieser Untersuchung war zum einen eine Legitimation der geleisteten Bildungsarbeit für die politischen Entscheidungsgremien zur zukünftigen finanziellen Absicherung und zum anderen wollte er seine Angebote an den Teilnehmenden ausrichten, was für die damalige Zeit eine eher untypische Herangehensweise war. Diese erste Hörerstatistik erfasste daher neben demographischen Variablen wie Geschlecht, Alter, Vorbildung und Berufszweig vor allem auch Teilnahmemotive sowie erwarteten Nutzen. (Born 1999, S.330)

Weitere, ähnlich konzipierte Studien wurden im Folgenden im Zuge der Universitätsausdehnungsbewegung u. a. in Wien, Hamburg und Berlin durchgeführt mit dem Ziel, mit Hilfe von Teilnehmendenstatistiken Aufschluss über die Sozialstruktur der Hochschulkurse zu erhalten.

In der Weimarer Zeit wurden im Rahmen von Professionalisierungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung kontinuierlich statistische Erhebungen als Entscheidungsgrundlage didaktischer Entscheidungen verwendet. (Olbrich 2001, S. 148) Bekannt wurden hierbei vor allem die Unterschiede der sozialistischen VHS in Leipzig und der eher bürgerlichen VHS in Dresden. (vgl. Siebert 2004)

Um 1910 wurden durch Walter Hofmann, der damals im Bereich Bibliothekswesen tätig war, die Erweiterung und qualitative Verbesserung der empirischen Bemühungen um die Teilnehmenden gefordert, wobei es seiner Auffassung nach vor allem zwei Fragen zu beantworten gelte: Wie sieht die Teilnehmerschaft aus, an die sich die Einrichtungen mit ihrem Angebot wenden und wohin sollen diese Menschen geführt werden? (Born 1999, S.331) Zur Konzeption von Erwachsenenbildung sollte damit der Frage nach personalen Faktoren nachgegangen werden, die für das Lernen als relevant erachtet wurden und zudem konkrete Lernziele definiert werden. Hofmann nutzte als empirische Untersuchungsmethode die Ausleihstatistiken in Bibliotheken, zu denen er durch seine Tätigkeit Zugang hatte. Ergebnis der Untersuchungen war, dass

Teilnehmende auch innerhalb des bürgerlichen oder proletarischen Spektrums alles andere als eine homogene Gruppe darstellten und dass jeweils individuelle Interessen im Vordergrund standen. (ebd.)

Das wissenschaftliche Interesse an Teilnehmenden verstärkte sich in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, wobei es v. a. darum ging, die Weiterbildungspopulation mit empirischen Methoden transparent zu machen. Bekannt geworden sind v.a. die „klassischen“ soziologischen Leitstudien von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966) (Hildesheim- und Göttinger-Studie). Hier wurde erstmals systematisch die Teilnahmemotivation und das Bildungsverständnis der Teilnehmenden erfasst. Methodisch wurde bei dieser Studie eine Triangulation aus quantitativer Befragung, Diskussion und Interview angewandt, um die quantitativen Daten besser interpretieren zu können. Untersucht wurden Bildungsvorstellung und -bewusstsein der Bevölkerung in Westdeutschland, sowie Einflussfaktoren der sozialen Lage und des formalen Bildungsstandes auf das Bildungsverhalten. Die Ergebnisse der Studie trugen maßgeblich dazu bei, was als „Realistische Wende“ in der Erwachsenenbildung bezeichnet wurde. Schulenberg führte eine Neuauflage der umfassenden Studie von 1966 gut zehn Jahre später mit dem Titel „Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener“ (1978, Oldenburger-Studie) durch, welche die Veränderungen zu den Befunden der vorangegangenen Studie dokumentieren sollte und wo wichtige Befunde der ersten Studie von 1966 bestätigt werden konnten (vgl. Schlutz, 1992 ; Grell 2006, S. 42ff).

Auch in Ostdeutschland interessierte man sich für die Frage, wie sich eigentlich die klassische Teilnehmerschaft zusammensetzt und welche Motive hinter der Teilnahme stehen. In der ehemaligen DDR wurden entsprechende Studien zur sozialistischen Erwachsenenbildung durchgeführt und vorgestellt. In der Studie, die Harke (1993) im Rahmen seiner Doktorarbeit 1964 verfasste, wurde so beispielsweise die Frage gestellt, „*was der Teilnehmer an Geformtheit mitbringt, womit wir also zu rechnen haben, wenn die Unterrichtsarbeit geplant und verwirklicht werden soll.*“ (ebd., S. 74)

In den 70ern nahm das Interesse an der Teilnehmendenforschung etwas ab und es ging in der Weiterbildungsforschung vermehrt um konzeptionelle Klärung der Zielgruppen. Hintergrund dieser Bemühungen war der Versuch, v. a. benachteiligte Gruppen an Bildung heranzuführen und zu integrieren. Allerdings zeigte Mader (1982), dass die Beschäftigung mit den Zielgruppen eher die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen verstärkten und die Sonderstellung von Randgruppen zementierten, weswegen er für weniger institutionalisierte Weiterbildung plädierte (ebd., S.99).

In diese Zeit fällt die Teilnehmerorientierung als Leitprinzip der Erwachsenenbildung - auch „Lebensweltorientierung“ genannt - wobei das Augenmerk auf der sozialen Wirklichkeit der Teilnehmenden liegt und diese Lebenswelt als Quelle für Deutungen herangezogen werden soll (vgl. auch Romberg 1992). Für Barz und Tippelt (1999, S.122) impliziert dies, dass eine Spezifizierung in unterschiedliche Lernbereiche bei der didaktischen Konzeption stattfindet, denn ein EDV-Kurs verlange andere didaktische Vorentscheidungen als kulturelle Bildung oder aber Sprachkurse.

Hier spielen dann im Forschungsinteresse besonders die personalen Ausgangssituationen der Teilnehmenden eine Rolle, um deren Lebenswelten erfassen und als Grundlage der Planung von Bildung mit einbeziehen zu können. Vielbeachtet, so Siebert (2004, S.10f), war ein 1974 von der „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ durchgeführtes Kolloquium, welches die Frage nach der Weiterbildungsbeteiligung in den lebensweltlichen Kontext einordnete.

Born (1999) sieht in den 1970ern den Beginn der thematischen Auffächerung in der Erwachsenenbildungsforschung und während zuvor noch die Soziologie Hauptbezugswissenschaft war, wurde diese nun von der Psychologie abgelöst. Das brachte vor allem Fragen nach Motivation und Persönlichkeitsmerkmalen im Zusammenhang mit dem Lernen Erwachsener in den Fokus. Zudem beschäftigte sich die Forschung fortan mehr mit Sinn und Deutung im Bereich der Erwachsenenbildung, was neuer methodischer Zugangsformen bedurfte. Qualitative Forschungen dominierten im Folgenden und brachten neue Herangehensweisen der Erkenntnisgewinnung in Bezug auf die Teilnehmenden, wie bspw. die Biographieforschung, hervor.

Zwar werden inzwischen regelmäßig große Untersuchungen zur Zusammensetzungen und zu Interessen von Teilnehmenden in der Weiterbildung durchgeführt, Siebert (2004, S.11f) bemerkt hierzu jedoch, dass diese weniger didaktisch als eher ökonomisch motiviert seien und dabei besonderes Augenmerk auf die berufliche Weiterbildung gelegt werde. Damit werde Weiterbildung nicht mehr vornehmlich als Persönlichkeitsbildung, sondern vielmehr als „Bestandteil sozialer Exklusions- und Inklusionsprozesse“ verstanden.

Einige großangelegte empirische Untersuchungen von Teilnehmenden in der Weiterbildung aus der Erwachsenenbildungsforschung der letzten Jahre sind im Folgenden kurz aufgeführt.

- ➔ Die großangelegte **Milieustudie** von Barz/Tippelt (2004), die sich v.a. mit Millieumarketing beschäftigt und davon ausgeht, dass Teilnahmequoten, Teilnahmeinteressen und -motive sich nicht nur hinsichtlich zentraler soziodemographischer Merkmale unterscheiden, sondern auch im Hinblick auf die jeweilige Millieuzugehörigkeit divergieren.
- ➔ DIE-Projekt **SeGeL**, dessen Ziel es ist, die Etablierung selbstgesteuerter Lernformen als neue Lernkultur zu unterstützen. Daher sollen in dem Projekt die Fragen nach geeignetem Lernumfeld, Qualifizierung der Lehrenden, Rolle der Institution und geeignete Methoden und Medien erörtert werden. (Dietrich 2001)
- ➔ DIE-Projekt **SELBER** (Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen), bei dem 17 Weiterbildungseinrichtungen auf innovative Angebote im Bereich selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens sowie auf neue Angebotsformen hin untersucht wurden. (Dietrich 2001)
- ➔ Projekt „**Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel**“ (Arnold et al. 2003), welches u. a. Fragen zu veränderten Kompetenzanforderungen, konzeptionellen Neuerungen und die Rolle der Lernenden und Lehrenden im Prozess des selbstgesteuerten Lernens bearbeitet. Im Rahmen dieses Projektes wurden auch Teilnehmende zu ihren Erwartungen bezogen auf die Rolle des Lehrenden und die didaktische Gestaltung des Lernarrangements befragt.

- Studie „**Selbstorganisiertes Lernen in Verwaltungen**“ (Wiesner 1998), die eine schriftliche Vollerhebung auch zu Erwartungen an die Weiterbildung beinhaltet.
- **Lebenslanges Lernen**: Erfahrungen und Einstellungen der deutschen Bevölkerung. Hierbei handelt es sich um eine repräsentative Studie in Deutschland, durchgeführt vom Soziologischen Institut in Göttingen (SOFI), einer Forschergruppe des Brandenburg-Berliner Instituts für Sozialwissenschaftliche Studien und des Lehrstuhls für Weiterbildung an der Universität Heidelberg mit dem Schwerpunkt auf selbstgesteuertem Lernen. Diese Befragung wurde als computergestützte mündliche Befragung von Infratest Burke durchgeführt. (Schiersmann 2004; 2006b)
- Das Projekt **Variation von Lernumgebung (VaLe)** (Hohmann 2007) wurde zwischen 2003 und 2007 durchgeführt, mit der These, dass es entscheidend für Lernerfolg sei, dass der Lernende auf eine seinem Lernertyp angemessene Lernumgebung trifft. Hierzu wurden Teilnehmende bezüglich ihrer Persönlichkeitsfaktoren, wie zum Beispiel Informationsaufnahme und -verarbeitung, Attributionsmuster oder Gerechtigkeitsvorstellung, unterschiedlichen Lernertypen zugeordnet. Diese personalen Variablen wurden anschließend mit beobachtbaren Lehr-Lernarrangements und Lernerfolg auf mögliche Zusammenhänge hin untersucht (Projekt **Lernerfolg und Lernkontrolle**, Kaiser 2007).
- Eine aktuelle und aussagekräftige Quelle, will man etwas über Teilnehmende der Weiterbildung erfahren, ist das **Berichtssystem Weiterbildung**, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, welches seit 1979 auf repräsentativer Basis in regelmäßigen Abständen von drei Jahren eine Befragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland durchführt (vgl. Kuwan et al. 2006)³. Zwar bildet auch bei der aktuellen Auflage der Bereich „organisierte Weiterbildung“ den Hauptteil der Daten, doch durch steigende Nachfrage werden vermehrt

³ Weitere Übersichten zum Stand der Weiterbildung sind u. a. zu finden in der „DIE Trendanalyse 2008 - Trends in der Weiterbildung“ (Ambos 2008), „Bildung in Deutschland“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008), „Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa“ (Grünewald/Moraal/Schönefeld 2003), „IAB-Kompendium – Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (Kleinhenz 2002), „Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung“ (Weiß 2003)

auch die Bereiche Selbstlernen und informelles berufliches Lernen ausgebaut.

Zu nennen wären an dieser Stelle noch die vielfältigen qualitativen Studien, die aus der Erwachsenenbildungsforschung heraus in den letzten Jahren angefertigt wurden und die als Basisarbeit zu Erstellung quantitativer Studien unerlässlich sind. Eine Zusammenstellung qualitativer (wie auch quantitativer) Studien in der Erwachsenenbildung findet sich beispielsweise bei Schrader/Berzbach (2005).

An dieser Stelle sei noch auf die Sonderstellung Lernender als Untersuchungsgegenstand in einer empirischen Untersuchung hingewiesen: Der Teilnehmende nimmt eine besondere Rolle ein, da er zum einen Kunde und somit Dienstleistungsempfänger ist, auf der anderen Seite aber selbst mit seiner Teilnahme- und Lernmotivation sowie weiteren personellen Bedingungen den Fortgang und das Ergebnis der von ihm angefragten Dienstleistung maßgeblich beeinflusst.

Doch nicht nur die Teilnehmenden in der Weiterbildung sind in den vergangenen Jahren Gegenstand der Teilnehmendenforschung. Vermehrt werden nun Nicht-Teilnehmende in den Fokus genommen, nachdem lange die Frage empirisch unbeantwortet blieb, welche Motive Menschen von der Teilnahme an Weiterbildung abhalten. Hier sei exemplarisch die Untersuchung von Schröder/Schiel/Folkert (2004) genannt, die dieser Frage für den Bereich der beruflichen Bildung nachgeht, sowie die Ausführung zu diesem Thema von Siebert (2006, S.133ff). Auch aus den Ursachen für die Nicht-Teilnahme ist für die Weiterbildung ein hoher Nutzen in Bezug auf Konzeption und Marketing zu ziehen.

Einige Studien, die kaum Eingang in die Erwachsenenbildung gefunden haben, sind empirische Erhebungen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie zu Bedingungsfaktoren, Motivation und dem Einfluss auf Lernen. Während die Psychologie in diesem Bereich auf Begriffe und Voruntersuchungen der

Pädagogik zurückgreift, so werden die Ergebnisse der pädagogischen Psychologie in den Erziehungswissenschaften eher wenig rezipiert.

Für Weiterbildungseinrichtungen hat eine Komponente der Teilnehmendenforschung, nämlich die Frage nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den notwendigerweise damit verbundenen Erwartungen an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, besondere Bedeutung. Diese Fragestellungen sind als Lehrevaluation häufig eingebettet in Qualitätssicherungssysteme innerhalb der Organisation. Daher soll im Folgenden der Stand der Qualitätssicherung in der Weiterbildung im Allgemeinen und der Lehrevaluation – eingebettet in ein solches QM-System oder als eigenständiges Instrument - im Speziellen, eingegangen werden.

1.2 EVALUATION ALS ELEMENT VON QUALITÄTSSICHERUNGSSYSTEMEN IN DER WEITERBILDUNG

Qualitätsmanagementverfahren im Weiterbildungsbereich haben die Aufgabe, eine gewisse Güte der angebotenen Dienstleistungen herzustellen und im Folgenden aufrecht zu erhalten. Die Beschäftigung mit Qualitätssicherung, Evaluation und Wettbewerb ist dabei eine ebenso vom Zeitgeist geprägte Erscheinung wie die Teilnehmerorientierung in den 1970ern und unterstreicht die aktuelle Relevanz von Effektivität, Wettbewerb und Wettbewerbsvorteilen auch im Bildungssektor. (vgl. hierzu auch Galiläer 2005 S. 9ff)

In der Weiterbildung haben sich seit vielen Jahren Qualitätsmanagementverfahren im operativen Geschäft etabliert, so dass man inzwischen nicht mehr von einer neuen Entwicklung in der Weiterbildungspraxis sprechen kann. Weiterbildungsqualität als Problem sei über die Fachöffentlichkeit hinaus, so Galiläer (S. 155), im Zuge der Qualifizierungs- und Umschulungsoffensive in Ostdeutschland, offenbar geworden. Durch den staatlich initiierten Weiterbildungsboom der AFG-geförderten Maßnahmen sei es als Folge zu erheblichen Qualitätseinbußen im Weiterbildungssektor gekommen.

Um dieser Entwicklung gegenzusteuern und auch um die Teilnehmenden vor unseriösen Angeboten zu schützen, wurde Qualitätsmanagement im Weiterbildungsbereich zum wichtigen Schlagwort.

Inzwischen haben sich eine Vielzahl von QM-Systemen im Weiterbildungsmarkt etabliert, die jedoch sowohl was Zielrichtung als auch was den Umfang anbetrifft, differieren. Bis dato konnte sich in der Weiterbildungspraxis kein einheitliches Qualitätssicherungssystem durchsetzen, auch wenn die Relevanz von Total Quality Management (TQM), European Foundation for Quality Management (EFQM) und DIN ISO-Zertifizierung für Bildungsdienstleistungen immer mehr in Frage gestellt werden. Dies hat zur Folge, dass Qualitätsmanagement im Weiterbildungssektor sehr heterogen ist und sich für potenzielle Teilnehmende dadurch gleichermaßen intransparent gibt.

Primär aus der Wirtschaft und somit aus dem produzierenden Bereich abgeleitete Verfahren wie DIN EN ISO 9000 ff., TQM (Total Quality Management) oder EFQM richten ihren Blick vor allem auf die Durchführungs- und Ablaufprozesse im Hinblick auf das jeweilige Produkt oder die Dienstleistung (Sauter 2004). Das herangezogene Kriterium, der Prozessablauf, wird damit begründet, dass optimale Prozesse auch der eigentlichen Dienstleistung – hier der Vermittlung von Lerninhalten – zugutekommen, vielmehr notwendig (wenn auch sicher nicht immer hinreichend!) sind.

EFQM wurde von 14 führenden europäischen Unternehmen entwickelt und orientiert sich an europäischen Anforderungen. Während es bei der ISO Normenfamilie um die Erfüllung vorab festgelegter Kriterien geht und das Hauptaugenmerk auf der Dokumentation der Prozesse liegt, ist EFQM wettbewerbsorientiert und definiert das Ziel mit der Exzellenz in allen Bereichen im Vergleich zur Konkurrenz. Zudem ist es vor allem ein Selbstbewertungsmodell, auch wenn eine Zertifizierung durch einen externen Auditor möglich ist.

Diese QM-Systeme sind in der Regel für die Einrichtungen sehr arbeits- und kostenintensiv und suggerieren dem fachkundigen Kunden, dass hier die Unterrichtsqualität geprüft würde und nicht etwa die organisationsinternen Prozessabläufe und Dokumentationen. Jedoch sehen auch solche eher

prozessorientierten Verfahren Kundenzufriedenheit als wichtigen Parameter an, so dass Kundenbefragung, bzw. weiterbildungsspezifische Lehrevaluationen zur Erfassung der Zufriedenheit mit der angebotenen Dienstleistung obligatorisch sind.

Wenn man Qualitätssicherung nicht ausschließlich als Selbstkontrolle der Weiterbildungsanbieter betrachtet, wäre hier von staatlicher Seite z. B. die Anerkennung von Anbietern nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder, aber auch die Anerkennung nach dem ESF (Europäischer Sozialfonds) zu nennen. Darüber hinaus lässt sich Qualitätssicherung auch als Teil des Verbraucherschutzes betrachten (die Notwendigkeit entstand hier zum Beispiel im Zuge der intransparenten und nicht immer seriös arbeitenden Trägerszene sowie im Bereich des Fernstudiums) wie die Stiftung Bildungstest. Dieser vergleichende Bildungstest der „Stiftung Warentest“, die als Maßnahme zu Verbraucherschutz verstanden werden kann, bezieht sich dabei nicht auf den Lernerfolg oder die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem genutzten Angebot, sondern vergleicht eher allgemeine Kenngrößen der Einrichtung, wie Ausstattung, Gruppengröße, Feedbackoptionen und Beratungsqualität (Galiläer 2005, S. 174f).

Explizit an den Weiterbildungssektor richtet sich die Qualitätstestierung von ©Artset, die mit LQW® („Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“) ein eigenes QM-System für Weiterbildungseinrichtungen anbietet. LQW geht aus einer vergleichenden Untersuchung der Bund-Länder-Kommission „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ aus dem Jahr 2000 hervor und erfüllt die Anforderungen auf Anerkennung im Sinne des Sozialgesetzbuches III für arbeitsamtsgeförderte Weiterbildung (Bülow-Schramm, 2006).

Mit LQW sind im deutschsprachigen Raum bereits mehrere hundert Weiterbildungseinrichtungen zertifiziert worden und nach Angaben von Artset® handelt es sich dabei um das marktführende Qualitätsmodell in Deutschland und Österreich.

Alle QM-Systeme haben gemein, dass sie mit einem ressourcenaufwendigen Implementierungs- und Zertifizierungsprozess verbunden sind. Hier stellt sich die Frage, welchen Nutzen Weiterbildungsanbieter aus solch einer Implementierung ziehen.

Den Einrichtungen ermöglicht die Implementierung eines QM-Systems zunächst die Beschäftigung mit der Frage, was man unter Bildungsqualität versteht und welche Ziele man mit der und für die eigene Organisation erreichen möchte. Es bietet die Möglichkeit zur Reflexion des bisherigen Leitbildes sowie der Arbeitsweisen und wird in den Einrichtungen vom Personal häufig als Zäsur empfunden. Für solche **grundsätzlichen Reflexionen** der eigenen Ziele und des Arbeitsverständnisses fehlt häufig im operativen Berufsalltag die Zeit. Eine solche, von der Leitung gewollte und geförderte, Beschäftigung mit grundsätzlichen Fragen im Rahmen der QM-Implementierung bietet ungewohnte Freiräume, um sich grundsätzlich die eigene Arbeit und das eigene Arbeiten bewusst zu machen.

Der Nutzen für die Einrichtung sowie für das leitende und planende Personal liegt aber selbstverständlich nicht nur in der Beschäftigung mit sich selbst, sondern in der Schaffung eines **systemischen Controllinginstruments**, mit dessen Hilfe die Einrichtung leichter im Sinne der festgelegten Ziele gesteuert werden kann. Neben Prozessdefinitionen und Prozessbeschreibungen können hier vor allem regelmäßige Mitarbeitergespräche und Lehrevaluationen Mittel zur Personalsteuerung sein.

Ein weiterer wichtiger Nutzen für Weiterbildungseinrichtungen durch die Implementierung von QM-Systemen ist finanzieller Natur. Um Aufträge aus der freien Wirtschaft zu erhalten, ist das Vorweisen einer anerkannten Zertifizierung, je nach Branche, obligatorisch. Besonders durch die Arbeitsmarktreform ergeben sich Zertifizierungsnotwendigkeiten für Weiterbildungsanbieter, da **Drittmittelvergabe** bei den arbeitsamtsgeförderten Maßnahmen an eine Zertifizierung der Einrichtung gekoppelt ist. (vgl. Thiele 2004; Passens 2003)

Darüber hinaus dient das Qualitätssiegel auch gegenüber privaten Kunden als wichtiges **Marketinginstrument**, zeigt man doch damit, dass man sich (je nachdem, wo das jeweilige QM-System seine Schwerpunkte setzt) an gewisse

Mindeststandards hält und bereit ist, in die Qualität zu investieren. Jedoch ist für einen Teil der Interessenten und Kunden kaum transparent, was nun einer Qualitätsprüfung unterzogen wurde und eine Garantie auf ein qualitativ hochwertiges Lehrangebot ist mit einem QM-Siegel in der Regel auch nicht verbunden. Dennoch ist die Außenwirkung einer Qualitätszertifizierung groß und so versäumt kein Anbieter, in Broschüren, Webauftritten und Programmheften an prominenter Stelle damit zu werben.

Zusammenfassend lässt sich der Nutzen der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems für die Weiterbildungsorganisation wie folgt definieren:

- Reflexion der eigenen Ziele, Qualitätsansprüche und Definierung eines Leitbildes
- Entwicklung/Einführung von Steuerungsinstrumenten für die Leitung
- Vereinfachung der Kooperation mit Industriepartnern
- Zugang zu öffentlichen Geldern
- Marketingvorteil

Was den Prozess der Implementierung betrifft, so integriert dieser idealiter alle relevanten Gruppen einer Organisation, die am Zustandekommen des Produktes/der Dienstleistung einen Anteil haben. Ein Nachteil eines solchen Implementierungsprozesses in der Weiterbildung, der in der Besonderheit von Weiterbildungsorganisationen begründet ist, liegt darin, dass temporäre Mitglieder in die Qualitätsdiskussion sowie die Ausgestaltung eines QM-Systems eher nicht aktiv eingebunden werden. Bei Bildungseinrichtungen betrifft dies v. a. die Gruppe der Lehrenden, die zwar maßgeblich zum Gelingen des Lernprozesses beitragen, aber in planerische Prozesse in der Regel nicht eingebunden sind und die Anbindung an die Einrichtung vergleichsweise lose ist.

Im Rahmen von QM-Systemen dienen verschiedene Kennzahlen dazu, sich der Beantwortung der Fragen nach der Güte einer erbrachten Dienstleistung zu nähern. Für den Bildungsbereich stellt hier die Evaluation der Bildungsveranstaltung eines der wichtigsten Instrumente dar und so ist die Evaluation ein fester Bestandteil aller gängigen Qualitätssicherungssysteme, die

in die Weiterbildung Eingang gefunden haben, von TQM über EFQM und ISO 9001 bis hin zu LQW, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung.

Unter dem Begriff der Evaluation wird in der Regel die „Lehreevaluation“ und keine Kontrolle der Lernzielerreichung verstanden. Wenn im Folgenden von Evaluationen die Rede ist, bezieht sich dies immer auf eine Bewertung des Lehr-Lernprozesses, auch wenn einige Instrumente eine subjektive Einschätzung des Lernerfolges integrieren. Evaluationen bilden somit eher eine Kundenzufriedenheit ab, als dass sie Lernerfolg dokumentieren.

Evaluationen existieren selbstverständlich auch als „stand-alone“-Instrumente in Weiterbildungseinrichtungen und haben sich im Bildungsbereich wesentlich früher etabliert als QM-Systeme.

Eine Besonderheit gibt es bei der Kundenevaluation im Weiterbildungsbereich im Gegensatz zu den meisten anderen Dienstleistungsbereichen: der Kunde ist als „Mitproduzent“ des Lernerfolges ausschlaggebend verantwortlich für das Gelingen (vgl. Schlutz 1999).

Im Rahmen der Einführung eines QM-Systems an der Technischen Universität Berlin wird die Besonderheit der Lernenden als Dienstleistungsempfänger beschrieben. *„Unter den Stakeholdern nehmen die Studierenden eine besondere Stellung ein. Sie sind nicht nur die wichtigsten Kunden des Prozesses, sondern darüber hinaus:*

- ➔ *„Rohmaterial“,*
 - ➔ *„Endprodukt“,*
 - ➔ *Zeugen und Mitwirkende im Prozess und*
 - ➔ *nehmen Teile des Systems (Infrastruktur) der Hochschule wahr.“*
- (Herrmann 2009)

Ohne den Einsatz des Kunden kann kein zufriedenstellender Lernerfolg zustande kommen, unabhängig davon, wie exzellent die Einrichtung arbeitet und unabhängig von der Kompetenz und Vermittlungsfähigkeit des Lehrenden. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Erwartungen an die Weiterbildungsdienstleistungen hegen und verschiedener Hilfestellungen beim Lernen bedürfen. Diese individuellen Lernvoraussetzungen (wie Alter,

Bildungshintergrund, Interesse, Vorwissen, grundlegende Einstellungen und Erwartungen) sowie das Eigenengagement der Teilnehmenden werden bei der Interpretation und bei Zufriedenheitsbekundungen häufig gar nicht, zumindest aber nicht systematisch, mitgedacht. Dadurch können sich Fehlinterpretationen und systematische Messfehler bei der Bewertung der Evaluationsergebnisse ergeben. Dies kann sich dann auf alle weiteren Bereiche, in denen die Kennzahlen der Kundenzufriedenheit eine Anwendung finden, fortsetzen.

Die Funktionen und Auswirkungen der Evaluation sind vielfältiger Art: zunächst einmal haben Daten aus Evaluationen für die jeweiligen Einrichtungen eine **Erkenntnisfunktion**. Sie dienen dazu, den Verantwortlichen Rückmeldung zu geben über die Zufriedenheit der Kundschaft (in diesem Fall der Lernenden) mit der angebotenen Dienstleistung und der Durchführungsorganisation des Angebotsprogramms. Es findet dabei zumeist eine summative, „goal-free“ (nicht-zielgerichtete) Evaluation statt (vgl. Kuper 2005, S. 20f).

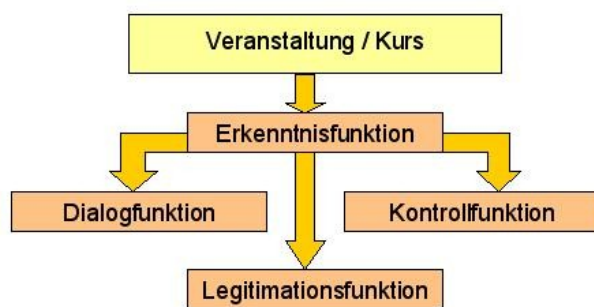


Abbildung 1: Zielfunktionen von Evaluation (nach Stockmann 2002b)

Darüber hinaus wird die Evaluation auch als Instrument zur **Kontrolle** verwendet, wenn es um die Angebotssteuerung und weitere Planung der angebotenen Dienstleistung geht. Für Stockmann (2002a) fallen hierunter auch entsprechende personelle Anpassungen, wenn die Evaluation zur Überprüfung genutzt wird, ob alle am Prozess beteiligten Personen ihre Aufgaben erwartungsgemäß erfüllt haben. Hier können allerdings nur die Erwartungen der Einrichtung selbst gemeint sein, denn ansonsten müsste man eine Vorabfassung der Erwartungsstrukturen der Teilnehmenden voraussetzen.

Evaluationsergebnisse werden zudem als **Dialoginstrument** und Basis für wichtige Personalentscheidungen genutzt, v.a. in Bezug auf Lehrende, und die

Personalentwicklung im Allgemeinen. Schlechte Evaluationsergebnisse können für das lehrend-tätige Personal weitreichende Konsequenzen haben, da sie zumeist als „neue Selbstständige“ nur eine lose Anbindung an die Organisation haben und oftmals nur für bestimmte Kurse gebucht werden. Die Daten dienen aber auch als konstruktive Basis für Personalentwicklungsgespräche und Verbesserungen in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts.

Evaluationsergebnisse werden zudem als **Legitimation** vergangener und zukünftiger Kosten herangezogen. Stockmann (2002b) weist auf den taktischen Nutzen von Evaluationen hin: *„Sehr oft werden Evaluationen auch "taktische" Funktionen zugeschrieben. Davon wird dann gesprochen, wenn die Ergebnisse von Evaluationen nur dazu verwendet werden sollen, um lediglich bestimmte politische Entscheidungen (manchmal sogar nachträglich) zu legitimieren, z.B. weil ein Programm weitergeführt oder im Gegenteil eingestellt werden soll.“* (ebd., S.4)

Aus wirtschaftlicher Sicht kann festgestellt werden, dass viele Ressourcen für die Lehrevaluation und die damit verbundenen Entscheidungen aufgewendet werden:

- Lernende wenden ihre zum Teil selbst bezahlte Veranstaltungszeit zur Bearbeitung der Fragebögen auf.
- Lehrende stellen in den Veranstaltungen entsprechend Zeit zur Verfügung, in der sie keinen Lehrinhalt vermitteln.
- Verwaltungspersonal wird für die Pflege und Auswertung der Fragebögen benötigt.
- Entweder werden fertige Instrumente eingekauft oder aber pädagogisch-planerisches Personal ist mit der Erstellung und Anpassung einer Lehrevaluation befasst.
- Leitungspersonal interpretiert die Ergebnisse und lässt sie in strategische Entscheidungen einfließen.
- Hinzu kommen Sachkosten für die Fragebögen.

In Summe und unter Berücksichtigung der Menge an Kursen, die eine Weiterbildungseinrichtung im Verhältnis zum festangestellten Personal hat, ist der personelle wie finanzielle Aufwand für Lehrevaluationen groß.

Dieser Aufwand sowie die Konsequenzen der Evaluationsergebnisse für personelle, organisatorische und programmatische Entscheidungen sollten eigentlich voraussetzen, dass sich längst einheitliche, valide und getestete Instrumente in der Weiterbildungspraxis durchgesetzt hätten. Wie bereits einleitend erwähnt, scheint dies jedoch nicht der Fall zu sein. Im Rahmen der Voruntersuchungen des DFG-geförderten Projektes, in dem die Teilnehmendenbefragung mit dem Instrument [OrTe] eingebunden war, wurden 71 Evaluationsbögen unterschiedlichster Weiterbildungseinrichtungen daraufhin untersucht (Kil/Wagner 2006).

Es erscheint sinnvoll, valide Instrumente als Teil der Qualitätssicherungssysteme den Einrichtungen zur Anwendung mit zu liefern. Das Problem dabei ist jedoch, dass Zertifizierungen wie ISO 9000 ff zwar eine gesonderte Version für Dienstleistungen anbieten, die Vorgabe einer Kundenevaluation für den Dienstleistungsbereich wegen der Heterogenität des Feldes allerdings wenig sinnvoll wäre. Von QM-Verfahren, die sich nicht explizit auf Bildungsprozesse beziehen, können daher kaum Unterstützung bei der Erstellung oder gar Vorgaben zur Lehrevaluation erwartet werden. Zudem richten sich diese Konzepte an eine sehr breite Palette von Dienstleistungsanbietern, was explizite Operationalisierungsvorgaben bezüglich der Kundenzufriedenheit mit dem Dienstleistungsprozess und dem Lernzielergebnis wenig sinnvoll erscheinen lässt.

Anders verhält es sich mit Qualitätssicherungsverfahren, die speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelt wurden. Hier wäre die Möglichkeit gegeben, die Besonderheiten der Kunden als Co-Produzenten sowie die Relevanz unterschiedlicher personeller Lernvoraussetzungen für den Erfolg einer Weiterbildung bei der Ermittlung von Kundenzufriedenheit mit zu berücksichtigen.

Zwar werden beispielsweise im Rahmen der LQW-Zertifizierung von der Zertifizierungsgesellschaft ©ArtSet Hilfestellungen (©ArtSet 2007a) und Vorschläge zur Konzeption (©Artset 2007b) eines Evaluationsbogens geliefert. Es finden sich allerdings keine Hinweise auf valide Konstrukte und Erkenntnisse

aus der pädagogischen Psychologie zu relevanten Einflussfaktoren auf Lernen wieder, noch gibt es Vorschläge zur Operationalisierung.

©ArtSet wirbt für sein Qualitätssicherungssystem für die Weiterbildung damit, dass LQW „das einzige aus der Weiterbildung für die Weiterbildung entwickelte Qualitätsentwicklungsverfahren (ist,) bei dem die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Das heißt: Die gesamte Qualität der Organisation wird auf die Lernenden ausgerichtet.“ (©ArtSet 2008).

Bei den Anmerkungen von LQW zur Erstellung eines Instruments wird jedoch deutlich, dass sich die Evaluationsziele an den Organisationszielen ausrichten und nicht an den Anforderungen der Teilnehmenden (vgl. Tabelle 1). Die Einrichtung legt fest, welche Ziele erreicht werden sollen und wann eine Weiterbildung als gelungen bezeichnet werden kann.

Phasen:					
Ideal/Vision	Grobziel	Feinziele	Indikatoren „Der TN kann.“	Didaktische Operationalisierung	Evaluierbare Fragestellung
Methoden:					
Ausdifferenzieren	Aufschreiben	Sammeln/ Brainstorming	Sortieren/ Zusammenfassen z.B. Mindmap	Lernergebnisse ausdifferenzieren, z.B. in Wissen, Können, Einstellungen usw.	Übertragen auf Evaluationsform; anschließend Pretest
Beispiel:					
Selbstbestimmung, das Lernen lernen, Selbstgesteuert lernen	Formen selbstgesteuerten Lernens lernen	Eigene Lernvorhaben entwickeln; Lerntechniken beherrschen; Medien organisieren; Umgang mit Selbstlernprogramm XY	Eigene Lernziele formulieren; Lernschritte gliedern; seinen Lernprozess organisieren; Software XY bedienen; Lernschritte überprüfen	Phasen der Eigenaktivität in Kurse einbauen; Metareflexion zum Lernprozess, Umgang mit Medien trainieren; Partizipation am Kursgeschehen	„Der Kurs bot Raum für Eigenaktivität...“ „Im Kurs wurde über den Lernprozess gesprochen...“ „Ich beherrsche jetzt die Software XY...“

Tabelle 1: Operationalisierung von Evaluationszielen nach LQW (©ArtSet 2007b, S. 3)

Es ist selbstverständlich wichtig für eine Einrichtung zu wissen, ob die angebotene Dienstleistung den organisationsinternen Vorstellungen von Qualität entspricht. In den von der Organisation definierten Zielen bildet sich natürlich auch das Wissen der Einrichtung über die eigenen Kunden ab und eine Weiterbildungseinrichtung kennt in der Regel „ihre“ Teilnehmenden; wer einige Jahre als Lehrende/r oder Planende/r in der Erwachsenenbildung tätig war, weiß sehr genau, mit welchen Teilnehmendenerwartungen er/sie bei unterschiedlichen

Veranstaltungstypen konfrontiert wird. Doch bleibt dieses Wissen oftmals ein „geheimes Wissen“ für Insider der Organisation und verhindert eine transparente und nachvollziehbare Evaluationen.

Um eine Passung zwischen Kundenerwartungen auf der einen Seite und Organisationsvorstellungen und Umsetzungsmöglichkeiten auf der anderen Seite zu ermöglichen, bedarf es genauer Kenntnis der Erwartungsstrukturen der Teilnehmendenseite. Für eine Lehrevaluation, die tatsächlich den Lernenden in das Zentrum stellt, wäre es notwendig, die Teilnehmenden selbst zu fragen, welche Erwartungen sie haben und welche Unterstützungsleistungen sie sich wünschen. Zudem müssten Kriterien, die auf Lernerfolg nachweislich einen Einfluss haben, in den Lehrevaluationen operationalisiert werden. Erst dann erhält man ein stimmiges und vollständiges Bild von der erbrachten Lehr-Lernleistung, misst diese an den Kundenwünschen und ermöglicht die bessere Interpretation der Evaluationsergebnisse vor dem Hintergrund der personellen Lernvoraussetzungen.

Hiermit soll keine grundsätzliche Kritik an der LQW-Testierung formuliert werden. Dieses Verfahren hat es vielen Weiterbildungsanbietern erleichtert, ein QM-System aufzubauen, da es auf die Spezifika der Branche eingeht und diese berücksichtigt. Es soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass eine systematische Teilnehmendenorientierung im Sinne eines Ernstnehmens der Personen, ihrer Erwartungen und Bedürfnisse noch stets keinen Eingang in die Weiterbildungspraxis gefunden hat. Bei den Ausführungen von LQW findet sich dabei der entscheidende Ansatz: *„Für die Weiterbildungsorganisationen ist die Zufriedenheits- und Erfolgsbewertung ein wichtiger Indikator, ob die Adressaten erreicht und ihre Erwartungen erfüllt wurden. Hier ist die abschließende (summative) Evaluation zum Ende der Veranstaltung unerlässlich.“* (Artset 2007b, S. 1). Die Ziele, bzw. Soll-Zustände, die es zu überprüfen gilt, werden jedoch vonseiten der Einrichtung definiert und nicht auf Basis der Erwartungen der Teilnehmenden.

Es wird also zum einen eine generalistische Annahme über die Erwartungen aller Teilnehmenden an das Lehr-Lerngeschehen gemacht und zum anderen werden

für die Festlegung der Soll-Zustände diejenigen des Anbieters, nicht der Teilnehmenden übernommen. Es geht aber darum, die Erwartungen systematisch auch aus Teilnehmendensicht zu erfassen und eine Legitimation sowie stabile Basis für die Konzeption und Planung der Veranstaltung zu haben ebenso wie weitere Transparenz und Professionalität in die Weiterbildungspraxis zu bringen.

Auch aus einem anderen Grund ist eine Passung zwischen Teilnehmererwartungen und Umsetzung von Bedeutung: Wenn die Erwartungen der Teilnehmenden an die Weiterbildungseinrichtung als Organisation, an die Umsetzung und die Örtlichkeit sowie an die Person/Persönlichkeit des Lehrenden und nicht zuletzt die Vermittlung des Wissens nicht erfüllt werden, kann eine solche Einrichtung auf Dauer am Markt nicht bestehen. Es ist also für eine Einrichtung überlebenswichtig, auf Anforderungen und Erwartungen der Kunden einzugehen.

Im Rahmen der Recherchen zu dieser Arbeit fiel nur eine einzige Studie auf, in welcher die Teilnehmenden selbst danach befragt wurden, welche Unterstützungen sie benötigen und die dann dies in Verbindung setzt zu personalen Variablen. Diese Untersuchung von Arnold et al. (2003), auf die im Folgenden (Kapitel 3.1.1) noch genauer eingegangen wird, hat leider keinen Eingang gefunden in die groß angelegte (und sehr übersichtliche) Synopse der empirischer Forschung in der Weiterbildung von Schrader/Berzbach (2005), die als Zusammenstellung der empirischen Forschungsbemühungen in der Weiterbildung sehr zu empfehlen ist.

1.3 DER LERNBEGRIFF IN DER WEITERBILDUNG

1.3.1 LERNEN – AUS UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN

Bei allen Bemühungen um die Verbesserung der Qualität steht das jeweilige Produkt oder die Dienstleistung mit ihren Spezifika im Fokus. Im Bereich der Weiterbildung gibt es hier zum einen den Dienstleistungsprozess, das Lehren und

Lernen an sich, und zum anderen das Produkt einer (geglückten) Dienstleistung, nämlich die Erweiterung des Wissens, sei dies praktischer oder theoretischer Art. Die Dienstleistungserbringung im Bildungsbereich ist notwendigerweise eine partizipative, denn ohne den großen Einsatz der Lernenden kommt kein Wissenszuwachs zustande.

Während das Lehren den organisationalen Teil des partizipativen Prozesses darstellt, muss der Teilnehmende das Lernen übernehmen. Dabei stellt sich die Frage, wie der Anteil, den der Teilnehmende im Bildungsprozess zu erbringen hat, definiert wird. Was ist Lernen und welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein?

Das Lernen steht als zentraler Fixpunkt aller Bemühungen um die optimalen Rahmenbedingungen und bereitzustellende Lerndienstleistungen. Daher soll im Folgenden, ohne an dieser Stelle eine ausführliche Diskussion über den Lernbegriff anstrengen zu wollen, kurz zusammengefasst werden, wie der Begriff „Lernen“ definiert werden kann.

Lernen ist nach Siebert (2006, S.13f) ein Konstrukt für relativ dauerhafte und nicht allein biologisch bedingte Veränderungen. Jeder Mensch besitzt die Fähigkeit zum Lernen, auch wenn sich die Lernperformance durch Übung verbessern lässt. Siebert unterscheidet folgende Definitionen von Lernen in Abhängigkeit von der jeweiligen Sichtweise der Wissenschaftsdisziplinen:

- **Neurowissenschaftlich:** als Verstärkung synaptischer Verbindungen, Lernen als Verknüpfung neuronaler Netze.
- **Behavioristisch:** Lernen als Reaktion auf äußere Reize und Verstärkungen, als „Trial and Error“ (Versuch und Irrtum) und Lernen am Model (Imitationslernen).
- **Kognitionspsychologisch:** Assimilation (Problemlösung nach bewährten Handlungsschemata), Akkommodation (Entwicklung neuer Handlungsschemata für neue Situationen).
- **Konstruktivistisch:** Lernen als allgemeine Erklärung für veränderte Wirklichkeitskonstrukte, als Perspektivenverschränkung.
- **Marxistisch:** Lernen als sozialdeterminierte Verinnerlichung von Werten und Normen, Lernen durch gesellschaftsverändertes Handeln.

- ➔ **Kommunikationstheoretisch:** Lernen als sozialer, interaktiver Prozess der Verständigung und des Verstehens.
- ➔ **Humanistisch:** Lernen als Selbstverwirklichung und als Suchbewegung.
- ➔ **Feldtheoretisch:** Lernen als Gleichgewichtsregulierung

In den Anfängen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lehr-Lerngeschehen beschränkte sich die Wissenschaft auf die Sichtweise des Lehrenden. Ein Perspektivenwechsel, weg von der eindimensionalen Sicht des Lehrens, hin zur Berücksichtigung der Teilnehmendenseite und die Fokussierung auf den Lernprozess, vollzog sich für die Weiterbildungsforschung zeitgleich mit der Weiterbildungspraxis im Rahmen der „Teilnehmerorientierung“ bzw. „Lebensweltorientierung“ in den 1970er Jahren. Es ging dabei v. a. um die Fragen nach „Lernen unter Bedingungen von Lehren“ und „Lernen unter institutionalisierten Bedingungen von Lehren“, und betraf alle Bildungsbereiche, so auch die Erwachsenenbildung. (Straka/Macke 2002, S.15f).

Zusätzlich zur Unterscheidung der dem Lernen zugrunde gelegten Theorie, kann man in Bezug auf den Teilnehmenden und die jeweils gewählte Lernform folgende Kategorien unterscheiden (nach Schrader/Berzbach 2005, S.4): Formales und non-formales Lernen sowie selbstgesteuertes und informelles Lernen. Unter formalem Lernen versteht man die Teilnahme an organisierten Bildungsveranstaltungen, bei denen das Erreichen eines (staatlich anerkannten) Abschlusses als erklärtes Ziel steht. Dieses formale Ziel entfällt beim „non-formalen Lernen“.

Formales Lernen	Non-formales Lernen	Selbstgesteuertes Lernen	Informelles Lernen
Intentionales, abschlussbezogenes Lernen im (staatlich anerkannten) Hauptsystem der Weiterbildung	Intentionales Lernen in anderen Organisationen der Weiterbildung	Intentionales Lernen außerhalb von Organisationen der Weiterbildung mit weitgehender Mitbestimmung über Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens	Beiläufiges, häufig unbewusstes Lernen im Alltag (Beruf, Öffentlichkeit, Privatbereich)
Bsp.: Meisterkurse	Bsp.: Sprachkurs an einer VHS	Bsp.: Lernen in einem E-Mail Tandem	Bsp.: Routinisierung von Fertigkeiten im Arbeitsalltag

Tabelle 2: Unterschiedliche Lernformen (Schrader/Berzbach 2005)

Selbstgesteuertes Lernen verzichtet zudem auf die (Lern-) Dienstleistungen einer Bildungseinrichtung, wobei der Lernende diese Aufgaben eigenständig übernimmt. Hierbei ist zu erwähnen, dass zwischen organisiertem und selbstgesteuertem Lernen Mischformen existieren, bei denen gewisse Anteile der Lernorganisation vorgegeben, andere wiederum aber vom Teilnehmenden übernommen werden. Ein Beispiel hierfür sind Blended-Learning Angebote, wo sich Phasen des selbstgesteuerten Lernens und organisierte Elemente abwechseln.

Als informelles Lernen bezeichnet man den Lernprozess, der ohne konkreten Lernanlass auskommt und wo Lernen eher beiläufig vonstattengeht. Ein Beispiel hierfür wäre das Lernen am Arbeitsplatz.

Betrachtet man die Entwicklung der Vorstellung von Lernen im Erwachsenenalter in der Gesellschaft, so zeigt sich, dass sich das Bild vom erwachsenen Lernenden erst langsam zu ändern begann. Auch heute scheinen die Kampagnen zum „Lebenslangen Lernen“, v. a. bei älteren Generationen und Geringqualifizierten noch nicht gänzlich verfangen zu haben. Dort gilt zum Teil noch stets „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“

Siebert (2006, S.10) sieht die Ursache hierfür auch in machtpolitischen Interessen geschichtlich begründet, galten doch lernende und sich um Weiterentwicklung bemühte Menschen tendenziell als Gefahr für die bestehende Ordnung. Jedoch im Zuge der Notwendigkeit von Anpassung des Wissenstands durch eine beschleunigte Alterung von Wissen und wachsenden Anforderungen, v. a. aus wirtschaftlichen Interessen heraus, ändert sich notwendigerweise auch das Bild über das Lernpotenzial Erwachsener in der Gesellschaft.

Heute ist „lebenslanges Lernen“ bereits zu einem Modebegriff geworden und die Notwendigkeit von Weiterbildung hat sich sowohl im gesellschaftlichen Verständnis als auch bei Organisationen etabliert.

1.3.2 ORGANISIERTES LERNEN IM KONTEXT VON UMGEBUNGSBEDINGUNGEN

Organisiertes Lernen, das trotz des wachsenden Anteils an selbstgesteuerten Lernkonzepten noch stets den Kernbereich der Weiterbildung ausmacht, findet immer im Kontext unterschiedlicher Umgebungsbedingungen – Mitlernende,

Lehrende, pädagogisch Planende, Räumlichkeiten, mediale Unterstützung, etc. –, Dauer des Lernens und der eigenen Vorerfahrung statt. Den Zusammenhang zwischen Verhalten, Umgebungsbedingungen und Veränderung in Bezug auf Lernen beschreiben Straka und Macke wie folgt (vgl. hierzu Abb. 3): „Damit Lernen als ein Vorgang (...) angemessen erfasst werden kann, muss also der (...) unter strukturellen Aspekten dargestellte Individuum-Umgebungs-Bezug durch einen zeitlichen Gesichtspunkt ergänzt werden. Die Veränderungen vereinen sich zwischen zwei Zeitpunkten und können in diesem Zusammenhang beschrieben werden als die Veränderung der internen Bedingungen zum Zeitpunkt t_1 Lernvoraussetzungen. Entsprechend sind die nachhaltig veränderten Bedingungen zum Zeitpunkt t_2 Lernergebnisse, die dann in einem späteren Lernprozess wieder die Funktion von Lernvoraussetzungen haben können. Dasjenige Verhalten, das der Funktion nach zu einer nachhaltigen Veränderung der internen Bedingungen beigetragen hat, kann als Lernverhalten bezeichnet werden, (...).“ (Straka/Macke 2002, S.20)

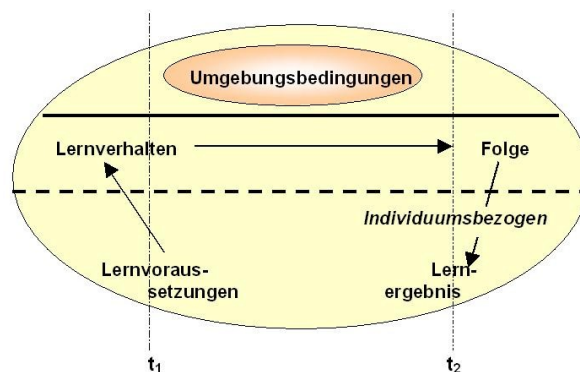


Abbildung 2: Lernen als überdauernde Veränderung interner Bedingungen (Straka/Macke 2002)

Mit dem [OrTe] werden hier die Bereiche „Lernvoraussetzungen“ und „Umgebungsbedingungen“ in einer Erwartungsstruktur von Teilnehmendenseite aus erfasst. Als dritte Komponente wird allerdings nicht das Lernergebnis erhoben, sondern als Ergebnisvariable die Zufriedenheit der Lernenden, das Commitment bezogen auf den Anbieter sowie eine subjektive Erwartung an die Lernzielerreichung erfasst. Auf das theoretische Konzept des Instruments wird ausführlich noch in Kapitel 2.2 eingegangen.

Als Lernbegriff, welcher der Arbeit mit dem [OrTe] zugrunde liegt, wird allgemein davon ausgegangen, dass Lernen als ein Prozess der relativ dauerhaften

Änderung von Verhaltensmöglichkeiten aufgrund von Erfahrungen definiert werden kann (Schrader/Berzbach 2006, S.9). Von Interesse ist hier Lernen, welches in organisierten Strukturen stattfindet und dies kann durchaus als Ergänzung zur zurzeit dominierenden Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen verstanden werden. Zwar soll weder die Wichtigkeit dieser Lernform in Frage gestellt werden, noch die wissenschaftliche Beschäftigung damit, doch sollte auch aus dem Eigeninteresse der Weiterbildungszunft heraus die Wichtigkeit und Weiterentwicklung organisierter Bildung nicht außer Acht gelassen werden. Denn auch wenn selbstgesteuertes Lernen viele Möglichkeiten der Selbstbestimmung im Lernprozess bietet, ist es doch gerade die Übernahme einzelner Lerndienstleistungen (vgl. hierzu Schlutz 2006), wie Eingrenzung des Lernfelds, Aufbereitung und Zusammenstellung entsprechender Materialien, Gewährleistung von Diskussionen und nicht zuletzt eine Lernzielkontrolle, die das Lernen selbst vereinfacht und vielen Menschen erst ermöglicht.

1.4 PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND ÜBERSCHNEIDUNGEN ZUR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Während die vorliegende Untersuchung zwar im Bereich der Erwachsenenbildung anzusiedeln ist, wird bei der Konzeption und Operationalisierung einzelner Konstrukte jedoch vorrangig auf Konzepte der pädagogischen Psychologie rekurriert. Naturgemäß sind die Überschneidungen mit erziehungswissenschaftlichen Theoremen groß, jedoch ist die Validität der in der pädagogischen Psychologie verwendeten Konstrukte denen der Erziehungswissenschaften in einigen Fällen überlegen. Das liegt vor allem daran, dass in der Psychologie die Nähe zu statistischen Forschungsmethoden fachbedingt größer ist und vielfach quantitativ geforscht wird. Daher soll im Folgenden die Nähe des [OrTe] zu Themen der pädagogischen Psychologie, aber auch die Abgrenzung und Hinwendung zu den Erziehungswissenschaften aufgezeigt werden.

1.4.1 PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE ODER PSYCHOLOGISCHE PÄDAGOGIK?

Die Erziehungswissenschaft ist vornehmlich eine Importdisziplin, die in nicht unerheblichem Umfang Theorien und Begriffe anderer Fachrichtungen in eigene Theorien integriert, wobei gleichzeitig wenig in andere Disziplinen exportiert wird. Hier bildet die pädagogische Psychologie eine große Ausnahme. Zwar wird in dieser Teildisziplin der Psychologie vorrangig auf psychologische Fachtermini und Theorien rekurriert, doch geschieht dies unter Berücksichtigung von pädagogischen Konzepten und indem ein pädagogischer Blickwinkel eingenommen wird. Da es sich bei der pädagogischen Psychologie um ein Teilgebiet der Psychologie handelt, ist die Schnittmenge mit anderen Gebieten der Psychologie allerdings größer als mit der Pädagogik im Allgemeinen.

Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren Pädagogik und Psychologie an den Universitäten für gewöhnlich in einem Institut vereint und erst durch die institutionelle Trennung der beiden Disziplinen ergab sich die Notwendigkeit, die Teildisziplin „pädagogische Psychologie“ zu benennen (Held 2001, S.132). Die Geschichte dieser Forschungsrichtung ist dementsprechend relativ jung, wobei sie zu Beginn eher eine verkürzte Psychologie für Pädagogen als einen eigenen Wissenschaftszweig darstellte. *„Ihr Ziel war, wesentliche Erkenntnisse der experimentell orientierten Psychologie zu vermitteln, in der Hoffnung, dass der kreative Pädagoge diese Erkenntnisse auf geeignete Gegenstände der Erziehungstheorie und -praxis selbständig anwenden könne.“* (Nolting/Paulus 2004, S.17)

Nach dem zweiten Weltkrieg durchlief die pädagogische Psychologie unterschiedliche Epochen, in deren Verlauf ein ganzheitliches Verständnis des lernenden Menschen entwickelt wurde und man Abstand von der Auffassung nahm, dass Lernen durch starre und technokratische Lerngesetze zu verbessern oder aber über genetische Vorgaben zu erklären sei. In Deutschland wurde, nach der Unterbrechung in der wissenschaftlichen Arbeit durch den 2. Weltkrieg thematisch wieder an die internationalen Entwicklungen angeknüpft.

Als Folge der „Bildungskatastrophe“ (vgl. Picht 1964) nahmen in den 1960er und 70er Jahren die Forschungsbemühungen in der pädagogischen Psychologie zu,

wobei u. a. auch kritische Analysen zum schulischen Beurteilungswesen und zur Wirksamkeit von Schule und Unterricht durchgeführt wurden. Hatte sich bis dahin die pädagogische Psychologie vor allem auf den Bereich Schule und Lernen im Jugendalter beschränkt, so rückte in den 1980er und 1990er Jahren im Zusammenhang mit der Debatte um das Konzept des lebenslangen Lernens auch der erwachsene Lerner in den Fokus der Forschung. (Nolting/Paulus 2004, S.20ff)

Allerdings entwickelte sich auch eine Gegenbewegung zur Öffnung des Forschungsgegenstands, die ihren Ursprung in den Vereinigten Staaten von Amerika hatte und in Deutschland v. a. von der akademischen Psychologie aufgenommen wurde. Man orientierte sich dabei am u.s.-amerikanischen Selbstverständnis der Educational Psychology, die von Anfang an eine reine Schulpsychologie war, was zu einer starken Einengung der Aufgabenstellung führte. In den USA ergab sich dazu eine weitere Limitation des Themengebietes aus der Umbenennung der „Educational Psychology“ zur „Instructional Psychology“, was zur Folge hatte, dass nicht mehr auch das Lernen, sondern lediglich das Lehren im Fokus der pädagogischen Disziplin Amerikas stand (Held 2001, S.133).

Da die pädagogische Psychologie ein Teilgebiet der Psychologie ist, bedient sie sich vornehmlicher deren Grundkonzepten: So geht man bei den grundlegenden Aspekten des psychischen Systems von **aktuellen Prozessen** aus, die das eigentliche psychische Geschehen bilden und sich in der unmittelbaren Auseinandersetzung zwischen Mensch und Umwelt vollziehen.

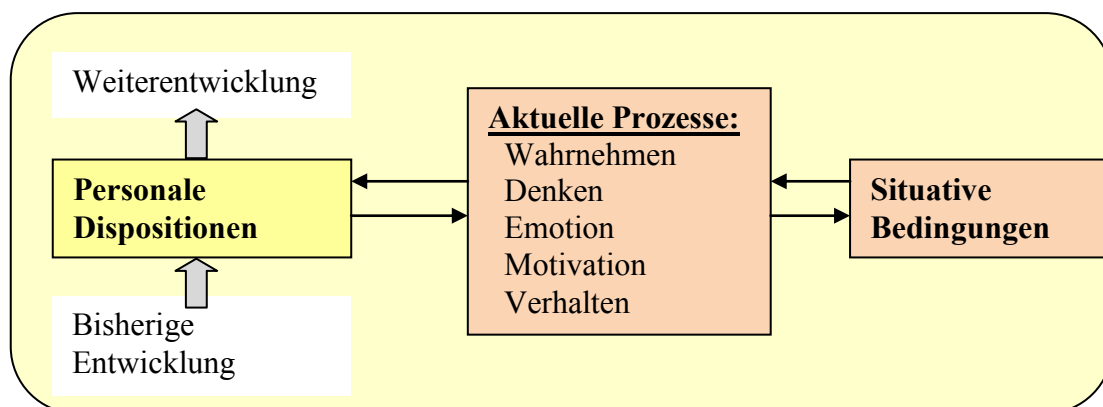


Abbildung 3: Grundlegende Aspekte des psychischen Systems (nach Nolting/Paulus 2004)

Dabei lassen sich zwei Funktionsrichtungen unterscheiden: aufnehmende Prozesse (z. B. Wahrnehmen, erfassendes Denken) und einwirkende Prozesse (wie Motivation, planendes Denken).

Die **situativen Faktoren** beeinflussen wiederum die konkreten Prozesse, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem Menschen abspielen. Bei Lernprozessen können dies die Lernumgebung, die Lerngruppe, der Lehrende, etc. sein. Die Prozesse sind zudem abhängig von den konkreten **personalen Dispositionen** der jeweiligen Person. Personale Faktoren, die für das Lernen relevant sind, können beispielsweise Lernvorerfahrungen, Misserfolgsbefürchtungen und Vorwissen sein. Menschen unterscheiden sich stark darin, zu welchen Emotionen und Verhaltensweisen sie disponiert sind. Diese personalen Einstellungen sind wiederum das Ergebnis der bisherigen Entwicklung und sie verändern sich auch zukünftig unter Einfluss der aktuellen Prozesse und der situativen Bedingungen weiter. (Nolting/Paulus 2004)

1.4.2 PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND DAS LERNEN

In der folgenden Abbildung ist dieses Bedingungsgefüge auf den Lernprozess konkretisiert:

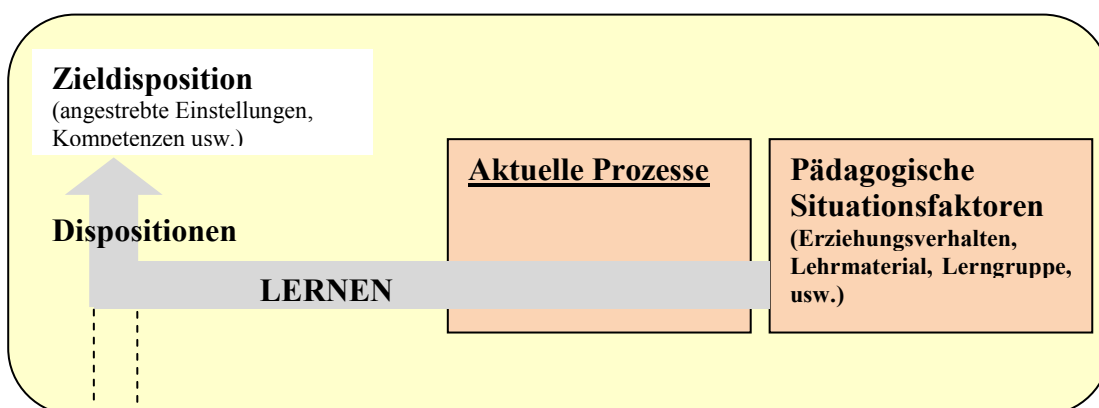


Abbildung 4: Schwerpunkt des pädagogisch-psychologischen Blickwinkels (nach Nolting/Paulus 2004)

Hierbei wird der Schwerpunkt des pädagogisch-psychologischen Blickwinkels verdeutlicht, wobei pädagogische Situationen sich über aktuelle Prozesse, bzw. Lernen in Richtung Zielpositionen in Gang setzen.

Die Kerngedanken der allgemeinen Psychologie sind auch für die pädagogische Psychologie relevant, auch wenn man umgekehrt von den Ergebnissen der pädagogischen Psychologie nicht automatisch auch auf allgemeine psychische Prozesse schließen kann. Die pädagogische Psychologie ist demnach eine pädagogisch relevante Psychologie.

Überträgt man das Konzept des psychischen Systems unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten auf das Instrument [OrTe], so stehen dabei vor allem die Rahmenbedingungen des Lernens im Fokus, da das Instrument zwar nicht Lernerfolg messen kann (und auch nicht soll), sondern Faktoren, die als bedeutsam für den Lernprozess angesehen werden. Das betrifft zum einen Ausgangszustände des Lernens, Lernmotivierungselemente innerhalb des Lernprozesses und Erwartungen an Unterstützungsleistungen sowie subjektive Zufriedenheit mit dem Lernumfeld und der erwarteten Lernzielerreichung.

In der pädagogischen Psychologie werden die Ausgangszustände oder auch Dispositionen des Lernens unterschieden nach

- kognitiven Faktoren (Vorwissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten),
- motivationalen Faktoren (Lern- und Leistungsmotivation, Interesse, Zielorientierung) und
- affektiven Faktoren (Temperament, Emotionen, Selbstwirksamkeit)

Motivationale Zustände werden dabei als „momentane oder überdauernde Orientierung am Selbst und als Streben nach Handlungskontrolle betrachtet und dementsprechend wird zwischen Neugier, intrinsischer oder extrinsischer Lernmotivation und sachbezogenen Interessen differenziert.“ (Seel 2003, S.30f)

Affektive Ausgangszustände werden unterschieden in überdauernde personenspezifische Persönlichkeitszüge oder augenblickliche Emotionen. Beim Verständnis von kognitivem Lernen ist die Annahme von großer Bedeutung, dass die Variablengruppen anthropogener Lernvoraussetzungen miteinander interagieren und verschiedene Bereiche (Wahrnehmung, Erinnerung, Einstellung) integrieren.

Darüber sind auch soziale und kulturelle Bedingungen mit einzubeziehen. Bei der Zusammenstellung von lernrelevanten personalen Dispositionen sind

dementsprechend nicht nur motivational wirksame Einflüsse zu berücksichtigen, sondern auch überdauernde affektive Elemente wie Misserfolgsbefürchtungen oder positive Lernvorerfahrungen. Momentane Zustände hingegen würden sich vermutlich gesamt über alle Aussagen zum aktuellen Lernprozess legen und diese beeinflussen.

Weit verbreitet ist, als überdauerndes affektives Element, die Selbstwirksamkeit („self-efficacy“) nach Bandura (2003). Dieses Konzept bezieht sich auf das Selbstvertrauen einer lernenden Person in die eigenen Lernfähigkeiten, den Einfluss auf das individuelle Lernverhalten und das Ergebnis.

Bandura unterscheidet dabei klar zwischen self-efficacy, self concept und self-esteem: *„Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainment. (...) People’s beliefs in their efficacy have diverse effects. Such beliefs influence the courses of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavours, how long they will persevere in the face of obstacles and failures, their resilience to adversity, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishment they realize.“* (Bandura 2003, S. 3)

Im Gegensatz dazu sieht Bandura das Selbstkonzept, welches abhängig ist davon, welches Urteil andere Personen von einem haben: *„The self-concept is a composite view of oneself that is presumed to be formed through direct experience and evaluations adopted from significant others. Self-concepts are measured by having people rate how well descriptive statements of different attributes apply to themselves.“* (ebd., S. 11)

Eine dritte Unterscheidung macht er zu dem Begriff des Selbstbewusstseins („self-esteem“), der häufig synonym zum Begriff der „perceived self-efficacy“ gebraucht werde. *„Perceived self-efficacy is concerned with judgements of personal capability, whereas self-esteem is concerned with judgements of self-worth.“* (ebd.) Beispielsweise könne eine Person sich für nicht ausreichend

kompetent halten um eine bestimmte Aufgabe zu erledigen, ohne dass diese Person dabei an Selbstbewusstsein verlieren müsse.

Während selbst empfundene Selbstwirksamkeit also die Überzeugungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten betrifft, ist das Selbstkonzept beeinflusst davon, wie Andere uns wahrnehmen und das Selbstbewusstsein wiederum stellt die Bewertung des Selbstwertes dar.

Mit Selbstwirksamkeit ist demnach auch keine allgemeine Selbsteinschätzung gemeint, sondern Selbstwirksamkeit bildet als subjektive Überzeugung der eigenen Handlungskompetenz und Einflussgröße von Denk-, Erlebens- und Verhaltensprozesse eine zentrale Komponente selbstgesteuerten Lernens. (Pätzold/Stein 2007)

Innerhalb der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura nimmt die Selbstwirksamkeit den Stellenwert eines wichtigen Personenfaktors innerhalb des Lehr-Lerngeschehens ein und ist das Resultat sich gegenseitig bedingender Variablen (Personenfaktoren, Verhaltensfaktoren (unterschiedliche Verhaltensreaktionen) und Umweltfaktoren (z.B. Lehrer, Mitschüler)).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen in Verbindung zu anderen Faktoren des allgemeinen Lerngeschehens (wie z.B. der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft) und sind durch verschiedene Einflussfaktoren (neue gemachte Erfahrungen, wichtige Bezugspersonen) veränderbar. (ebd.)

Selbstwirksamkeit ist eine individuelle Überzeugung oder auch Annahme darüber, wie gut (oder schlecht) man eine bestimmte Situation mit den eigenen Fähigkeiten meistern kann.

„Diese subjektiven Kompetenzüberzeugungen, eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich lösen zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen, muss abgegrenzt werden von der Handlungsergebnis-Erwartung, also der Wahrnehmung von Kontingenzen zwischen einer Handlung und ihren Konsequenzen.“ (Jerusalem/Schwarzer 1999, o. S.)

Bei der Konstruktion und Operationalisierung der lernrelevanten,-personalen und motivational wirksamen Kategorien für den [OrTe] wurden vor allem Untersuchungen und Instrumente der pädagogischen Psychologie als Referenz

herangezogen. Dies geschah, um nur solche Konstrukte auch in die Befragung mit aufzunehmen, bei denen empirisch bereits belegt ist, dass sie für das Zustandekommen von Zufriedenheit relevant sind. Hierfür wurde vor allem auf die Lehrevaluationsforschung für die Bereiche Hochschule und Schule (u.a. Mutz/Daniel 2008, Mutz 2003, Berger/Schleußner 2003, Rindermann 2003) sowie der Lernmotivationsforschung (u.a. Rheinberg/Vollmeyer/Burns 2001; Schiefele et al. 2003; vgl. auch Heckhausen 1980) recurriert.

Durch den Einfluss personaler Dispositionen auf Zufriedenheit kann auch auf deren Relevanz für Erwartungsstrukturen an die Lehr-Lernumgebung geschlossen werden, denn Zufriedenheit ist nichts anderes als eine Passung von Erwartung (Soll) und Umsetzung/Realisierung (Ist). Wie und in welchen Operationalisierungen Konstrukte der pädagogischen Psychologie Eingang gefunden haben, wird in Kapitel 2.2.1 und 3.1, 3.2 zusammengefasst.

Der [OrTe] ist, trotz der Rezeption zentraler Konstrukte der pädagogischen Psychologie, ein genuin in der Erwachsenenbildung anzusiedelndes Instrument.

Im vorliegenden Fragebogen werden zwar Konstrukte aus der pädagogischen Psychologie entlehnt und die Arbeit ist statistisch ausgerichtet, doch geht es hierbei nicht darum, psychologische Fragestellungen zu beantworten, sondern die Ergebnisse für die Beantwortung rein pädagogisch-didaktischer Fragestellungen zu nutzen: Wie Rahmenbedingungen für Lernende zu gestalten sind, wie dieses Wissen für eine kontinuierliche Qualitätssicherung in der Weiterbildungspraxis zu nutzen ist und wie praktisch umgesetzte Teilnehmendenorientierung aussehen könnte.

Grundsätzlich wäre das Thema im Bereich der pädagogischen Psychologie anzusiedeln, wenn beispielsweise Leistungsdaten mit personalen Variablen und Erwartungsstrukturen verschränkt würden. Erst durch die Hinzunahme externer (in diesem Fall Leistungsdaten) erhält man mit dem [OrTe] ein Instrument, das den Ansprüchen eines psychologischen Tests genügen würde.

Hier wäre durchaus Potenzial, den [OrTe] in dieser Richtung weiterzuentwickeln und als psychologischen Test zu nutzen.

2. HANDLUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNGEN UND UNTERSUCHUNGSDESIGN

2.1 ZIELE DER UNTERSUCHUNG UND METHODISCHES VORGEHEN

Mit der im Folgenden vorgestellten Untersuchung bei verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen mit dem Instrument [OrTe] werden drei Hauptziele verfolgt:

1. Das Instrument soll auf Basis des Datensatzes mit $N=1.710$ auf seine Güte und seine theoretische Anschlussfähigkeit hin überprüft werden. (Kapitel 3)
2. Es sollen Einflüsse von personalen Variablen und demografischen Sozialdaten auf Erwartungen an makrodidaktische Konzeptionen des Lehr-Lerngeschehens, an die Person des Lehrenden sowie an institutionelle Rahmenbedingungen empirisch überprüft werden. Es soll gezeigt werden, dass Erwartungen sowohl domänenspezifisch als auch teilnehmerabhängig sind. (Kapitel 4)
3. Das Instrument [OrTe] soll bezüglich seines Nutzens für die empirische Lehr-Lernforschung bewertet und sein Einsatz für eine aussagefähigere Lehrevaluation geprüft werden. (Kapitel 5)

Im Folgenden werden die für Punkt eins und zwei allgemein formulierten Ziele aufgefächert und bezüglich des statistischen Verfahrens konkretisiert.

Zu 1. Anforderungen an die Güte der extrahierten Konstrukte innerhalb der einzelnen Überkategorien (personale Variablen, Teilnahme Gründe und Erwartungen an Unterstützungsleistungen), Kapitel 3

Zu überprüfen	Statistisches Verfahren
Reliabilität	Cronbach's Alpha
Konstruktvalidität	Principal Component Analysis (PCA)
Kriteriumsvalidität	Survey-Feedback bei den Weiterbildungsanbietern
Inhaltsvalidität	Inhaltliche Beurteilung der Ergebnisse

Tabelle 3: [OrTe] Leitende Fragestellungen und Methoden, Instrument

Nach Überprüfung der Validität des Instruments gehen in alle weiteren Berechnungen und Überprüfungen nur Konstrukte ein, die den statistischen Anforderungen genügen. Allerdings sei an dieser Stelle bemerkt, dass bei den vorliegenden Untersuchungen, anders als beispielsweise bei genuin psychologischen Tests üblich, nur minimale Anforderungen an das Instrument angelegt werden können. Hintergrund ist, dass der [OrTe] im Rahmen von Organisationsanalysen im Weiterbildungsfeld eingesetzt wurde und diese Methode, anders als unter kontrollierten Testbedingungen, das Zustandekommen von Messfehlern begünstigt.

Grundsätzlich können Messfehler durch das Instrument selbst, durch bei der Befragung beteiligte Personen oder durch situative Komponenten während der Befragungssequenz verursacht werden. Auf den Umgang mit systematischen Messfehlern wird im Rahmen der Vorstellung des Pretests zu der vorliegenden Untersuchung noch genauer eingegangen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Die Situationen, in denen der [OrTe] eingesetzt wurde, variierten zum Teil erheblich, da es sich um unterschiedliche Anbieter, unterschiedliches Klientel sowie unterschiedliche Lehr-Lernsituationen handelte. Idealerweise hätte für eine kontrollierte Untersuchung jeweils eine kurze Einführung zu der Befragung stattfinden sollen, die jeweilige Situation (Zeitpunkt in der Veranstaltung, Kontakt zum Lehrenden, etc.) hätten konsequent erfasst werden müssen, um Messfehler zu minimieren. In den meisten Fällen konnte jedoch der Fragebogen nicht von einem Projektmitglied an die Teilnehmenden ausgegeben werden, sondern wurde vom jeweils Lehrenden im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltung verteilt. Für den fehlerfreien Gebrauch des Fragebogens hätten die Personen, die den Fragebogen aushändigten, bezüglich der Beeinflussungstendenzen durch das eigene Verhalten vorbereitet werden müssen (bspw. negative Einstellung gegenüber einer „zusätzlichen“ Evaluation).

Hinzu kommt, dass nicht kontrolliert werden konnte, in welcher Situation der Fragebogen ausgefüllt wurde (gab es zuvor Konflikte mit dem Lehrenden, mit der Organisation als Ganzes, Unzufriedenheit oder starke Solidarität mit dem Lehrenden, den es vor vermeidlich negativen Evaluationen zu schützen galt?).

Ein weiteres Messproblem beim Feldversuch sind Missing Values (nicht beantwortete Fragen). Da sich der Fragebogen noch in der Erprobung befindet, ist die Itembatterie vergleichsweise lang, was die Bereitschaft der Teilnehmenden zu sorgfältiger Bearbeitung im Laufe der Befragung verringern kann. Auch durch Missing Values kann es so zu Messfehlern und Inkonsistenzen bei Konstrukten kommen.

Der Einsatz einer Befragung im Feld birgt darüber hinaus das Risiko, dass die Fragebögen nicht konsistent ausgefüllt werden, weil zum Beispiel dem Fragebogen nicht die nötige Aufmerksamkeit gewidmet wird (beispielsweise Fragebögen, bei denen durchgängig 1 oder 7 angekreuzt wurde). Auf die Besonderheiten der Feldforschung soll aber noch bei der Beschreibung des Einsatzes gesondert eingegangen werden.

Bei psychologischen Tests können höhere Anforderungen an ein einzelnes Konstrukt und die Güte des Gesamtinstrumentes angelegt werden, da dort, im Gegensatz zum Feldversuch, die Umgebungsbedingungen so weit wie möglich kontrolliert werden können. Zumeist werden solche Testungen an Studierenden und/oder Personen vorgenommen, die hierfür ein kleines Entgelt erhalten, was die vollständige und konsistente Beantwortung der jeweiligen Fragen sicherstellt.

Zu 2. Hinweise auf personelle, motivationale, institutionelle und thematische Prädiktoren auf Erwartungen an das Lehr-Lerngeschehen und die Erwartungsbilanz, Kapitel 4

Zu überprüfen	Statistisches Verfahren
Unterschiede in den Erwartungen an das Lehr-Lerngeschehen auf Basis von personalen Variablen, Kapitel 4.1 und 4.2	
Welche personalen Variablen lassen einen Einfluss auf Erwartungen an den Unterricht erkennen?	Regressionsanalyse
Wie unterscheiden sie sich?	Mittelwertvergleiche
Lassen sich einzelne Lerntypen bezogen auf ihre Lernvoraussetzungen empirisch beobachten und wie unterscheiden diese sich in ihren Erwartungen? Welche Strukturen lassen sich dabei erkennen?	Analysis of Variance (ANOVA)
Unterschiede in den Erwartungen an das Lehr-Lerngeschehen durch Teilnahmemotive und soziodemographischen Faktoren, Kapitel 4.1 und 4.2	
Welche Zusammenhänge existieren zwischen personalen/ sozio-demographischen Variablen	Korrelationsanalyse

und Teilnahmegründen?	
Welche Einflüsse der Teilnahmegründe auf Erwartungen an den Unterricht lassen sich beobachten?	Regressionsanalysen
Wie unterscheiden sich die Mittelwerte untereinander in ihren Einflüssen? Welche Strukturen lassen sich dabei erkennen?	ANOVA
Einflussfaktoren auf Erwartungsbilanzen (Zufriedenheit/Commitment/Lernerfolgserwartung), Kapitel 4.3	
Einfluss von personalen/soziodemographischen Faktoren und Teilnahmegründen auf Erwartungsbilanzen	Regressionsanalysen und ANOVA
Domänenspezifische Unterschiede in der Erwartungsstruktur, Kapitel 4.4	
Nach Organisationsparametern ⁴ Prädiktoren: Anbietertypus, Größe der Einrichtung, Spezialisierungsgrad bezogen auf die Dienstleistung, Finanzierungsart, Preissegment, Qualitätszertifizierung	Mittelwertvergleiche und deskriptive Analyse
Nach Veranstaltungs-/Kursparametern Prädiktoren: Weiterbildungsart, Programm-/Themenbereich, Wissensniveau, Kostenübernahme, Geschlechterdominierung, Zielgruppe, formaler Abschluss	Mittelwertvergleiche und deskriptive Analyse

Tabelle 4: [OrTe] Leitende Fragestellungen und Methoden, Erwartungsstrukturen

Eine Frage zu den Erwartungen der Lernenden an die Lehr-Lernsituation wäre darüber hinaus noch zu klären: Inwieweit sollte/darf sich eine Einrichtung auch nach den Erwartungen der Teilnehmenden richten, was den didaktischen Aufbau des Unterrichtes betrifft? Lernen ist ein Prozess, der mit Anstrengung, teilweise auch Misserfolgen und Zumutungen verbunden sein muss, damit das Lernen stattfinden kann. Es gehören notwendigerweise Phasen der Unzufriedenheit mit dem eigenen Lernfortschritt und dem Lernen an sich dazu. Dabei wird auf emotionaler Ebene häufig nicht differenziert zwischen der Unzufriedenheit mit dem eignen Lernfortschritt und den äußeren Lernumgebungen, was sich negativ auf Evaluationsergebnisse auswirken kann.

Inwieweit erwarten auch Teilnehmende, dass ihnen Arbeit und Anstrengung zugemutet wird, vor allem, wenn die Teilnahme nicht vollständig intrinsisch motiviert ist? Oder sollte die Gestaltung der Lernsituation nicht besser

⁴ Die einzelnen Organisations- und Kursparameter werden ausführlich bei der Beschreibung der Stichprobe, Kapitel 2.3, erläutert.

ausschließlich in der Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen verbleiben? Können Lernende die unterschiedlichen Elemente auf makrodidaktischer Ebene überhaupt als einzelne Elemente wahrnehmen oder entwickelt sich eher ein Grundgefühl zwischen sehr hohen allgemeinen Erwartungen und keinen Erwartungen an Lehrende, Institution und Unterricht, ohne dass dazwischen differenziert wird?

Hier kann die Untersuchung mit dem [OrTe] keine direkten Antworten geben, wohl aber zeigen, bei welchen Teilnehmendenkohorten und welchen Weiterbildungsdomänen Lernende eher über hohe Anstrengungsbereitschaft und Erwartungen auch an Lernzumutungen verfügen und wo diese Bereitschaft zu eigenen Lernanstrengungen weniger gegeben ist. Dennoch ist im letzteren Fall keineswegs damit die Empfehlung verknüpft, auf diese Zumutungen und Einforderung von Anstrengungen der Teilnehmenden zu verzichten.

2.2 DAS [ORTE] KONZEPT

Der Fragebogen [OrTe] wurde im Rahmen des Projektes „Dienstleistung Weiterbildung – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“ (KI 848/2-1) (Kil/Schlutz 2004) an der Universität Bremen als Teilinstrument der Anbieteranalysen entwickelt. Ursprünglich war vorgesehen, ein bestehendes Instrument zu Erwartungen an Lerndienstleistungen in das Projekt zu integrieren. Da jedoch nach langer Recherche nichts Geeignetes gefunden werden konnte, wurden die Erstellung und der Pretest eines solchen Teilnehmendenfragebogens als Diplomarbeitsthema (Wagner 2005) vergeben. Mit dem [OrTe] Fragebogen wurden dabei zwei Ziele verfolgt: Zum einen ging es darum, die Teilnehmenden als temporäre Organisationsmitglieder in die Organisationsanalysen mit aufzunehmen und zum anderen sollte ein Instrument entwickelt werden, welches auch unabhängig von den projektgebundenen Analysen in der Weiterbildungspraxis einsatzfähig wäre und Einrichtungen Informationen über die Teilnehmenden und ihre Erwartungen liefern könnte.

Die Konzeption des [OrTe] basiert in den Grundzügen auf dem Konzept des psychischen Systems bzw. seiner Konkretisierung für das Lernen (vgl. auch Abb.

4, S.43), bei der potenzielle Teilnehmende mit einer bestimmten Dispositionen einen aktuellen Prozess durchlaufen (in diesem Fall den Lernprozess), der beeinflusst ist von pädagogischen Situationsfaktoren.

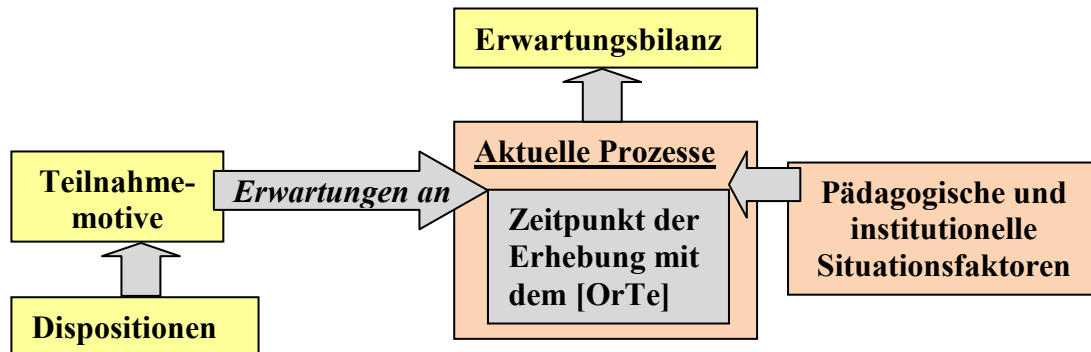


Abbildung 5: [OrTe] Konzept

Nun interessieren beim [OrTe] jedoch nicht die Dispositionsveränderung, also das Lernen, sondern die Dispositionen in Zusammenhang mit den Erwartungen an die pädagogischen Situationsfaktoren und die Passung von Erwartung und Umsetzung.

Der [OrTe] verfügt nicht über Schnittstellen zu externen Leistungsdaten und überprüft auch nicht, ob die Teilnehmenden „gut“, effizient oder dem Kurslernziel entsprechen gelernt haben.

Hingegen steht die Frage zentral, welche Erwartungen der Teilnehmende hat und ob „Omnibuserwartungen“ existieren, die alle Teilnehmenden hegen, unabhängig davon wie sie disponiert sind, aus welcher Lebenswelt sie kommen oder in welcher Lebensphase sie sich befinden.

Dieser Prozess lässt sich in verschiedene Abschnitte gliedern:

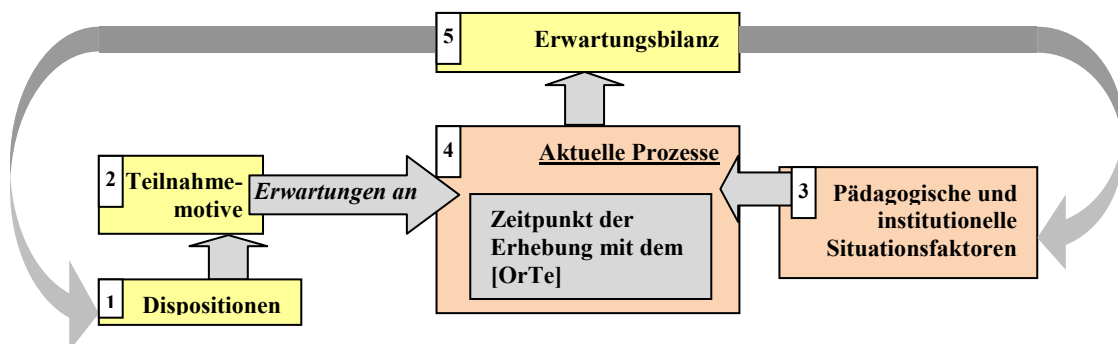


Abbildung 6: [OrTe] Konzeptzusammenhänge

1.] Ein Erwachsener ist kein „Tabula Rasa“ bezogen auf das Lernen und die damit verbundenen Erwartungen an die Lehr-Lernsituation, sondern kann auf viele, vielleicht gute, vielleicht schlechte, Erfahrungen zurückgreifen. Die bereits gemachten Lernerfahrungen haben den Teilnehmenden bezüglich seines Zugangs zu Lernsituationen geprägt und sein Selbstverständnis von sich selbst als Lernendem. Wenn in der Schule oder in späteren Bildungssituationen das Lernziel erreicht wurde und die Rückmeldung von Lehrenden tendenziell positiv ausfiel, wird diese Person ein Bild von sich als gutem und erfolgreichem Lerner haben. Dementsprechend positiv wird er oder sie voraussichtlich eine neue Lernherausforderung annehmen. Hinzu kommen eher allgemeine Dispositionen der Person, die sich nicht ausschließlich auf Lernen beziehen, wie ein Wille zur Anstrengung oder auch Versagensängste. Auch formaler Bildungsabschluss, Alter und Beruf können in diesem Zusammenhang als relevante Dispositionen angesehen werden.

2.] Entsteht nun ein Motiv zur Teilnahme an einer Weiterbildung, kann dies intrinsischer oder extrinsischer Art sein. Die Person möchte (oder muss), ihr Wissen und ihre Kompetenzen anpassen, um ein Lernziel zu erreichen. Grundsätzlich kann man zwischen allgemeinen und beruflichen Teilnahmemotiven unterscheiden, die jeweils auch noch andere Unterausprägungen aufweisen können (sozial motiviert, aufstiegsmotiviert).

Dies führt dazu, dass sich die Person entscheiden muss, wie sie dieses intrinsische oder extrinsische Motiv umsetzen möchte: selbstorganisiert, zum Beispiel mittels entsprechender Fachliteratur oder Lernsoftware, oder aber in organisierter Form, indem man sich einen, zur Realisierung des Lernziels passenden, Anbieter sucht. Die Disponiertheit, die aus vorangegangenen Lernerfahrungen resultiert, wird in die neue Lernsituation mit eingebracht und prägt die Erwartung bezogen auf das eigene Lernverhalten und die eigenen Lernmöglichkeiten, aber auch die Erwartungen an Einrichtung, Veranstaltung und Lehrenden.

3.] Weiterbildungsanbieter wiederum haben ein bestimmtes Portfolio, sind tätig in einem bestimmten (weiter oder enger gefassten) Weiterbildungsbereich, bieten unterschiedliche Unterstützungsformen (vom Coaching über E-Learning bis hin zum klassischen Lehrgang oder Kurs) in einem entsprechenden Preissegment und

auf bestimmte Zielgruppen spezialisiert an. Sie werben aktiv um Teilnehmende, leben aber auch von ihrem Image als Einrichtung und der damit verbundenen Mundpropaganda. Idealerweise findet der potentielle Teilnehmende einen entsprechenden Anbieter im gewünschten Bereich zu den erwarteten Konditionen.

[4.] In der Regel erhält der Teilnehmende den ersten Kontakt mit dem Anbieter seiner/ihrer Wahl bei der Anmeldung zur gewünschten Veranstaltung. Bereits an diesen Kontakt bestehen gewisse Erwartungen bezüglich der Kundenfreundlichkeit und des Services, allerdings ist unwahrscheinlich, dass dies auch für alle Teilnehmenden von Belang und gleichermaßen wichtig ist. Spätestens mit dem Beginn der Weiterbildung gilt es, die Erwartungen der Teilnehmenden bezüglich des Unterrichts und weiteren Rahmenbedingungen in Passung zu bringen, um lernmotivational förderlich zu sein.

[5.] Eine Erwartungsbilanz wird nicht erst nach Beendigung des Kurses gezogen, sondern findet als permanenter Nebenprozess zur Teilnahme statt. Die Einrichtung (sofern sie keine formativen Zwischenfeedbacks verwendet) wird allerdings in der Regel erst zum Ende der Teilnahme hin die Zufriedenheit der Teilnehmenden erheben. Die gemachten Erfahrungen der Teilnehmenden wirken sich nun wieder auf die Dispositionen des Lernenden aus und werden, bei einer erfolgreichen Teilnahme, die Ausgangsbedingungen für den nächsten Lernanlass verbessert haben. Im Idealfall wirken sich auch die Ergebnisse der Evaluation wieder auf die pädagogischen und institutionellen Situationsfaktoren aus, indem das Dienstleistungsangebot optimiert wird.

2.2.1 DAS UNTERSUCHUNGSDESIGN

Der [OrTe] ist so konzipiert, dass er zu einem bestimmten Zeitpunkt im Laufe der Veranstaltung eingesetzt wird. Das wirft, bezogen auf das Konzept, einige Probleme auf: wollte man das zugrunde liegende Konzept konsequent klären, müsste man mehrere Messzeitpunkte ansetzen. Zunächst einmal müssten die Dispositionen und Teilnahmegründe, sowie die Erwartungen an die Lehr-Lernsituation direkt vor der Teilnahme erhoben werden, denn nur dann hätte man

die tatsächlichen Ausgangswerte erfasst. Die Erwartungsstrukturen könnte man dann im Verlauf der Teilnahme noch einmal erheben, um so festzustellen, wie die aktuelle Teilnahme die Erwartungen beeinflusst und verändert hat. Zudem wäre die Messung einer ersten Erwartungsbilanz sinnvoll. Nach Beendigung der Lehrveranstaltung sollte diese Messung wiederholt werden. Die jeweiligen Fragebögen müssten zudem einer Person zuzuordnen sein, bei gleichzeitiger Wahrung der Anonymität der Befragten. Durch dieses Untersuchungsdesign hätte man die Ausgangsbasis jedes Lernenden erfasst ebenso wie den Einfluss, den die aktuelle Teilnahme auf die Erwartungen ausübt.

Eine solche Untersuchung ist jedoch zum einen sehr aufwendig/ressourcenintensiv und verlangt ein hohes Commitment von untersuchten Einrichtung und Teilnehmenden. Hinzu kommt, dass es sehr schwierig ist, mit einem solch aufwendigen Design eine ausreichend große Stichprobe zu erhalten, wie diese zur sinnvollen Untersuchungen des Instruments nötig ist. Für weitere Arbeiten mit dem [OrTe] wäre dies jedoch ein spannendes Feld, zumal der Fragebogen in der vorliegenden Form ausreichend getestet ist. Eine entsprechende Untersuchung mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe wäre daher möglich.

Eine weitere Schwierigkeit im Untersuchungsdesign ergibt sich durch das Fehlen von Leistungsdaten, um Aussagen über den Einfluss der Konstrukte auf das erfolgreiche Lernen zuzulassen:

Zwar ist es nicht notwendig, dass Personen, deren Erwartungen an Anbieter, Lehrpersonal und Unterricht optimal erfüllt wurden, auch erfolgreich gelernt haben, allerdings kann man umgekehrt annehmen, dass ohne jegliche Passung eine Lernzielerreichung zumindest erschwert würde, denn Lernen ist ein hochmotivational gesteuerter Prozess, der selbst bei optimalen Rahmenbedingungen noch genügend Anstrengungen vom Lernenden verlangt.

So kann man, auch wenn mit dem [OrTe]-Fragebogen keine Leistungsdaten erhoben werden, davon ausgehen, dass die Erwartungspassung zumindest für gelingendes Lernen notwendig ist.

Um den Gesamtkomplex Dispositionen, Teilnahmegründe, unterschiedliche Erwartungen an das Lehr-Lerngeschehen und Erwartungsbilanz mit einem Instrument abzudecken, bedarf es eines standardisierten Fragebogens, der zum einen alle zentralen Konstrukte mit erfasst und zum anderen, da der Einsatz im Feld vorgesehen ist, nicht unzumutbar lang gerät. Damit steht man vor einer großen Herausforderung, denn Skalen (also Konstrukte) bestehen in klassischen psychologischen Tests aus fünf bis zehn einzelnen Items. So käme man leicht auf einen Fragebogen mit 200 einzelnen Items, was für die Bereitschaft von Einrichtungen nicht förderlich gewesen wäre, diese Befragung bei ihren Teilnehmenden einzusetzen, zumal der Nutzen des Instruments noch nicht eindeutig belegt wäre. Darüber hinaus hätte dies vermutlich auch bei den Befragten zu Unmut geführt, denn inzwischen kann man bei Weiterbildungsteilnehmenden eine gewisse Müdigkeit bezogen auf Befragungen feststellen, und der Einsatz des [OrTe] erfolgte in der Regel zusätzlich zu der anbietereigenen Befragung.

Die Itembatterien konnten jedoch im Anschluss an den durchgeführten Pretest des [OrTe] bereits verkürzt und so die Zumutbarkeit für die Teilnehmenden verbessert werden. Für einen Einsatz im Feld gilt es, bei der Operationalisierung einen Kompromiss zu finden zwischen Anforderungen an ein valides Instrument und der Zumutbarkeit der Befragung, um die Datenqualität durch inkonsistente Beantwortung und Missing Value nicht zu verschlechtern.

2.2.2 DER PRETEST DES FRAGEBOGENS

Eine erste Version des Instruments [OrTe] wurde bereits im Frühjahr 2005 im Rahmen einer Diplomarbeit als Teil des DFG-Projektes „Dienstleistung Weiterbildung“ erstellt und einem Pretest unterzogen (zu den Ergebnissen im Einzelnen vgl. Wagner 2005 und Kil/Wagner 2006). Im Rahmen der Pretestung wurden 72 Fragebögen bei Weiterbildungsanbietern eingesetzt und standen für Auswertungen zur Verfügung.

Als Vorbereitung auf die Erstellung der ersten Version des Fragebogens wurde eine qualitative Befragung vorab durchgeführt, um sicherzustellen, dass die Themenbereiche, die der Literatur als relevant entnommen wurden, zur Beantwortung der Fragen auch von Personen, die weiterbildungserfahren sind, als wichtig und entscheidend angesehen werden. Hierfür wurden durch die Projektmitarbeiter 42 leitfadenbasierte Interviews, bzw. offene schriftliche Befragungen bei Personen durchgeführt, die bereits an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten oder zur Zeit der Befragung an einer solchen teilnahmen.

Dabei wurden folgende Fragen gestellt:

- Warum haben Sie sich für diese Veranstaltung entschieden?
- Warum haben Sie sich eine organisierte Lernveranstaltung ausgesucht und nicht anders, z. B. mit Hilfe von Fachzeitschriften, Büchern, Lernsoftware etc. gelernt?
- Welche Erwartungen hatten Sie im Vorfeld an die Organisation?
- Sind diese Erwartungen erfüllt worden?
- Würden Sie erneut eine Veranstaltung bei dieser Weiterbildungsorganisation besuchen?
- Welche Ursachen könnten Sie sich vorstellen, um eine Weiterbildung vorzeitig abubrechen?

Für die Antworten wurden mit einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) Kategorien entwickelt und diese mit den in der Theorie als relevant erachteten Konstrukten verglichen (Wagner 2005). Auf der Basis einer qualitativen Voruntersuchung und in Anbetracht des geplanten Einsatzes des Instruments, fiel die Entscheidung für einen durchgängig standardisierten und anonym auszufüllenden Fragebogen ohne Ergänzung um offene Fragen.

Weitere Vorteile der standardisierten Fragebogenmethode sind nach Konrad (1999, S.87f):

- Geringe Kosten
- Geringer Zeitaufwand
- Geringer Personalaufwand
- Befragung geographisch verstreuter Personen

- Kein Einfluss des Interviewers
- Befragte haben mehr Zeit zum Beantworten der Fragen

Ergänzend sei hier noch erwähnt, dass mit einem standardisierten Instrument eine viel höhere Stichprobe erzielt werden kann, was die Qualität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhöht.

Doch bei dieser Methode sind auch Nachteile in Kauf zu nehmen (ebd.):

- Unkontrollierbarkeit der Erhebungssituation
- Unkenntnis der Art der Ausfälle
- Keine Erläuterung der Fragen möglich
- Eignet sich nur für schreib- und denkgewandte Personen, die auch ausreichend der jeweiligen Sprache mächtig sind

Es wurden unterschiedliche Maßnahmen getroffen, um die Nachteile einer standardisierten Befragung zu minimieren: So wurde darauf geachtet, dass dem Fragebogen eine ausführliche Einleitung vorangeht, die das Ziel der Befragung, den Umgang mit den erhobenen Daten erläutert und die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme bei Interesse an den Ergebnissen bietet. Zur Unterstützung beim Ausfüllen des Fragebogens wurden die beiden verwendeten Skalenarten mittels Beantwortungsbeispielen erläutert (vgl. Fragebogen [OrTe] in Anhang C).

Die Problematik, dass der Fragebogen sich nur für Personen eignet, die über ausreichende (deutsche) Lesekompetenz verfügen, konnte nur dadurch gelöst werden, dass die Kursleitenden bei Veranstaltungen, wo dies ggf. Schwierigkeiten bereiten könnte (Alphabetisierung, Migrant*innen als Zielgruppe), ausreichend Zeit zur Verfügung stellten sowie Unterstützung bei der Beantwortung der Fragen anboten. Hierbei ist natürlich nicht auszuschließen, wobei eher unwahrscheinlich, dass in solchen Fällen die notwendige hohe Präsenz der Kursleitenden auch das Antwortverhalten beeinflusste.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde zudem darauf geachtet, dass die Items nicht mehrdimensional formuliert waren und frei von Artefakten, also künstlichen Meinungsäußerungen sind. Hierfür wurde der Fragebogen vor dem Einsatz unterschiedlichen Personen, auch mit verschiedenen Bildungshintergründen, zur

Prüfung vorgelegt. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die Fragen verständlich und der Aufbau des Fragebogens logisch ist. Zudem erfolgte als erster Teil des Pretests ein Einsatz bei Studierenden der Universität Bremen, um eine direkte Rückmeldung über Aufbauschwächen des Fragebogens oder missverständlich formulierte Items erhalten zu können.

Dem Problem von mehrdimensional formulierten Items begegnet man in Fragebogen häufig. Ein Beispiel ist das Item „Ich habe so viel um die Ohren, dass ich mich gar nicht richtig konzentrieren kann“ in der Skala „Konzentration“ des Instruments BEMSEL-IHS von Wosnitza (2000, S. 133). So kann eine Person zwar „viel um die Ohren haben“, sich aber dennoch konzentrieren, bzw. nicht viel Stress haben, aber unter Konzentrationsproblemen leiden. Solche nicht ganz eindeutig formulierte Items können bei den Personen, die den Fragebogen ausfüllen sollen, zu Verwirrung oder auch im extremen Fall zur Verweigerung der weiteren Bearbeitung des Fragebogens führen. Sicher aber führt es zu schlechteren Ergebnissen bei der internen Skalenkonsistenz und zu geringeren Ladungen auf den extrahierten Faktor (das entsprechende, nicht eindeutig formulierte Item des BEMSEL-IHS ist so auch mit einigem Abstand das „schwächste“ mit einer Faktorenladung von .67 in der Skala).

Auch beim Pretest des [OrTe] zeigte sich, dass einige Items, die sich im Einsatz bei Studierenden bewährt hatten, im Feld nicht einzusetzen waren und anders formuliert werden mussten. Hierbei handelte es sich um Items zu „Misserfolgsbefürchtungen“, welches dem Fragebogen von Rheinberg, Vollmeyer und Burns (2001) zur Erfassung der aktuellen Motivation (FAM) entlehnt war: Diese Items („es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abschneide“; „ich habe Angst, dass ich mich in dieser Veranstaltung blamieren könnte“) wurden von den Teilnehmenden in der Weiterbildung im Rahmen des Pretests nicht entsprechend angenommen (beim Ankreuzen der Likert-Skala ergab sich keine Varianz), so dass sie für den Einsatz in der Hauptuntersuchung von der Formulierung her „entschärft“ werden mussten (vgl. hierzu auch Wagner 2005). Hinzu kommt, dass Angst vor einer Blamage häufig eine Teilnahmebarriere ist (Siebert 2006, S.136) und somit zu vermuten ist, dass ein Teil der Personen, auf die diese Befürchtungen zutreffen, erst gar nicht den Weg in eine organisierte Weiterbildungsveranstaltung finden. Bei dem

Vergleichssample unter Studierenden hingegen wurden diese Items mit mehr Varianz angenommen.

Studierende scheinen im konkreten Fall der Items zu „Misserfolgsbefürchtungen“ weniger Hemmungen zu haben, zuzugeben, dass sie Angst vor einer vermeintlichen Blamage haben, als dies beispielsweise bei Teilnehmenden eines schichtbegleitenden IHK-Kurses zum Industriemeister der Fall ist. Hier spielt gruppenabhängige soziale Unerwünschtheit eine wichtige Rolle.

Dieses Beispiel zeigt, dass es oftmals nicht ausreicht, einen Fragebogen nur durch einen Einsatz bei Studierenden auf seine Güte hin zu überprüfen, wie es vor allem in der Psychologie üblich ist. Der Einsatz im Feld kann ergänzende und validere Ergebnisse liefern, vor allem, wenn solche Untersuchungen als Vorarbeit für praxistaugliche Instrumente durchgeführt werden. Positiv formuliert könnte man davon ausgehen, dass ein Fragebogen, der im Feld eingesetzt wurde und die Gütekriterien erfüllt, eine höhere Validität vorweist als ein Instrument, welches ähnliche Werte mittels Testung durch Studierenden erfährt.

Nach einigen Anpassungen aufgrund der durch den Pretest vorliegenden Faktorenanalysen und den Ergebnissen zur internen Konsistenz der angenommenen Konstrukte, wurde der Fragebogen im Herbst 2005 in der aktuellen Version zum ersten Mal bei einem Weiterbildungsanbieter eingesetzt.

Durch den Pretest konnten zum einen die Itembatterien verringert werden, indem mehrdimensionale oder schlecht formulierte Items herausgenommen wurden und zum anderen bei bestätigten Konstrukten die Anzahl der Items innerhalb der Konstrukte verringert werden konnten.

Darüber hinaus war es durch diesen ersten Einsatz des Fragebogens möglich, schon erste Erkenntnisse zu Bedingungsgefügen von personellen Voraussetzungen, Erwartungen und Erwartungsbilanzen zu erlangen. Diese wurden im Rahmen einer Fachtagung vorgestellt und diskutiert⁵.

⁵ Kolloquium zur Empirie des Weiterbildungswandels: Am Beispiel des DFG-Projektes „Dienstleistung Weiterbildung – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“, 22. bis 23.3.2007, Bremen

2.2.3 AUSGANGSOPERATIONALISIERUNG

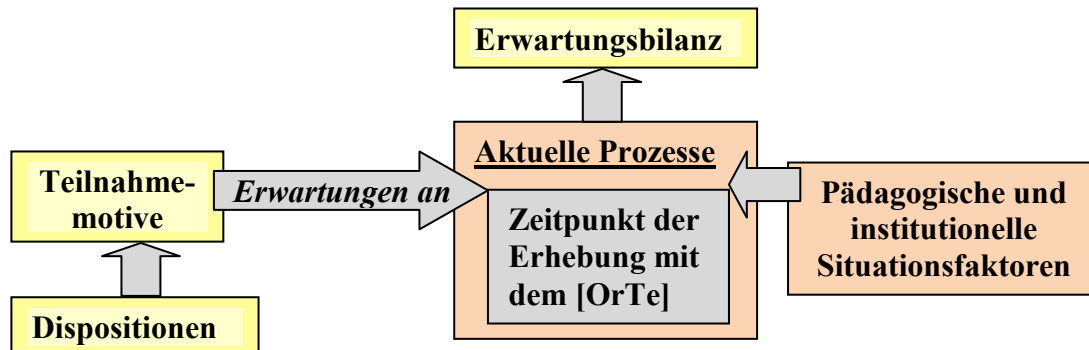
Ausgangspunkt einer jeden Operationalisierung sind theoretische Aspekte, die herangezogen werden und von denen man annimmt, dass sie für die Klärung der handlungsleitenden Fragestellungen relevant sind. Hierbei kann u. a. auf Literatur oder Befunde früherer empirischer Untersuchungen zurückgegriffen werden.

Es geht bei einer Operationalisierung um die Verknüpfung von abstrakten theoretischen Konzepten mit direkt messbaren Indikatoren, d. h., dass das allgemein gehaltene Konzept zunächst spezifiziert und dann entsprechend in Items seine Konkretisierung erfährt. In einem zweiten Schritt wird geprüft, inwieweit sich diese vorangenen Konstrukte als reliabel erweisen und faktorenanalytisch bestätigen lassen (Kapitel 3).

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden bereits relevante Aspekte vorgestellt, die beim Lernprozess eine Rolle spielen. Für die Ausgangsfragen zum Zusammenhang von personalen Variablen und Erwartungen an Unterstützungsleistungen wurden noch weitere Dimensionen als wichtig erachtet, die es für einen Einsatz im Feld zu operationalisieren galt.

Die Operationalisierung in der vorliegenden Form des [OrTe] ist Ergebnis des Pretests und Grundlage für die organisationsspezifischen Auswertungen im Rahmen der Organisationsanalysen gewesen. Es ist jedoch zu erwarten, dass durch den umfangreicheren Datensatz und die Hinzunahme einiger Items, die nicht Teil der ersten faktorenanalytischen Überprüfungen waren, es noch zu Anpassungen kommt. Es ist auch Teil und Aufgabe der vorliegenden Arbeit, das Instrument in seiner jetzigen Form auf Basis der vorliegenden Daten von N=1.710 erneut im Ganzen zu testen und die Konstrukte gegebenenfalls anzupassen. Doch auch wenn es durch Veränderungen bei der Itematterie notwendigerweise noch zu Veränderungen bei den Konstrukten kommt, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich dadurch keine grundsätzlich neuen Aspekte ergeben oder die Relevanz der Oberkategorien in Frage gestellt werden müsste.

Im Folgenden sind die dem Fragebogen zugrunde liegenden Konstrukte und Kategorien aufgeführt und es wird erläutert, was unter den einzelnen Aspekten und den dazu ausformulierten Items verstanden wird.



Dem [OrTe] Fragebogen liegt eine basale Vorstellung zum Bedingungsgefüge von personalen Voraussetzungen, Erwartungsstrukturen und Bilanzierung zugrunde, welche es durch die im Feld gewonnenen Daten mithilfe von korrelationsaufklärenden und varianzanalytischen Methoden zu verifizieren oder falsifizieren gilt.

Bei der Operationalisierung der lernrelevanten Dispositionen, im Folgenden **personale Lernvoraussetzungen** genannt, sollen Persönlichkeitsmerkmale mit erfasst werden, die vermutlich Einfluss auf die Erwartungen an die Lehr-Lernsituation haben. Dazu gehört das Lernmuster der Person (eher selbstorganisiert oder Teilnahme an organisierter Weiterbildung), wie sie sich selbst als Lernende einschätzt, ob sie bereit ist, einen hohen eigenen Einsatz zu erbringen, ihre Misserfolgsbefürchtungen und die Erfolgszuversicht. Diese allgemeinen personalen Lernvoraussetzungen werden ergänzt um Aspekte, die sich auf die konkrete Lernsituation, in der die Befragung stattfindet, beziehen. Dazu gehören das Wissen um das eigene konkrete Lernziel und das Vorwissen bezogen auf die zum Zeitpunkt der Befragung besuchte Veranstaltung.

Im Folgenden wird die Ausgangsoperationalisierung dargestellt, welche sich durch erneute Überprüfung der Konstruktvalidität und Reliabilität für regressions- oder faktorenanalytische Berechnungen erst beweisen muss.

Kriterien	Indikatoren
Lernmuster	Ich bin sehr erfahren im Umgang mit neuen Medien.
	Ich lerne regelmäßig informell (z.B. mit Hilfe von Fachzeitschriften, Lernsoftware).
	Ich nehme häufiger an organisierter Weiterbildung teil.
	Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen.
Lernerfahrungen	Lernen fällt mir leicht.
	Ich war in der Schule ein/-e sehr gute/-r Schüler/-in.
Erfolgsoversicht	Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen im Unterricht gewachsen zu sein.
	Ich habe <u>keine</u> Angst, dass ich mich in der Veranstaltung blamieren könnte.
Misserfolgs- befürchtungen	Es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abschneide.
	Hohe Leistungsanforderungen lähmen mich.
Herausforderung	Ich suche als Lerner/in immer eine Herausforderung.
	Diese Veranstaltung ist eine große Herausforderung für mich, die ich meistern möchte.
Anstrengungs- bereitschaft	Ich bin grundsätzlich bereit, viel Energie in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren.
	Ich möchte mich grundsätzlich aktiv am Lerngeschehen beteiligen.
Interesse	Das ist ein Thema, das ich schon immer bearbeiten wollte.
	Der Inhalt des Kurses hat mich interessiert.
Vorwissen	Haben Sie zu dem Thema / Inhalt des Kurses Vorwissen?
Zielklarheit	Ich weiß bei der Teilnahme an einer Weiterbildung immer ziemlich genau, was ich am Ende der Veranstaltung können möchte.

Tabelle 5: Ausgangsoperationalisierung, personale Lernvoraussetzungen

Die unterschiedlichen **Lernmuster**, die operationalisiert wurden, stellen zwei unterschiedliche Aspekte des gewohnten Lernmusters dar: zum einen eine eher selbstgesteuerte Art zu lernen und zum anderen die Präferenz organisierter Lernangebote. Inwieweit sich diese vorangenen Indikatoren auch statistisch einem Kriterium zurechnen lassen, oder sich in zwei verschiedene Konstrukte trennen, bleibt zu überprüfen (Ergebnisse der Überprüfung ab Kapitel 3).

Lernmuster als personelle Lernvoraussetzungen wurden mit in den Fragebogen aufgenommen, da die Entwicklung habitueller Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflusst wird durch vorhandene Modelle (Friedrich/Mandl 1997, S. 244ff). Die gewohnte Art zu Lernen (z. B. „Ich lerne regelmäßig informell“) ist Teil der Selbstwahrnehmung, die der Lernende über sich hat und ein Kriterium, nach dem Teilnehmende sich bezogen auf Erwartungen an Unterstützungsleistungen unterscheiden lassen. Ob hier allerdings signifikante Unterschiede vorliegen, bleibt ebenfalls noch zu klären (Ergebnisse zu unterschiedlichen Erwartungsstrukturen ab Kapitel 4). Bei diesem Lernmuster gilt es zu differenzieren zwischen Personen, die regelmäßig in organisierter Form lernen, also rege und stetige Weiterbildungsteilnehmende sind, und dem Aspekt, sich

eher selbstorganisiert fortzubilden. Die Schwierigkeit der Erfassung dieser beiden Komponenten ist, dass es sich nicht um entgegengesetzte Pole desselben Konstrukts handelt, da sich diese Komponenten nicht ausschließen. Wie sich diese Ausgangsoperationalisierungen zueinander verhalten, wird faktorenanalytisch noch zu klären sein.

Die Entwicklung habitueller Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird ebenfalls beeinflusst durch frühere Lernleistungen (**Lernerfahrungen**). (Friedrich/Mandl 1997) Wenn die gemachten Erfahrungen mit Lernen in der Vergangenheit insgesamt eher negativ waren, so wird sich dies vermutlich auch negativ auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auswirken, die sich ihrerseits wieder auf aktuelle oder anstehende Lernsituationen übertragen. Die hierbei verwendeten Items sind „Lernen fällt mir leicht“ und „Ich war in der Schule ein/-e sehr gute/-r Schüler/-in.“ Von diesen Vorerfahrungen wird angenommen, dass sich ein starker Einfluss darauf abzeichnen könnte, wie die nun anstehende Lernsituation gemeistert wird (**Misserfolgsbefürchtung/Erfolgszuversicht**). Die hierbei verwendeten Operationalisierungen basieren auf dem Instrument FAM, Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen, von Rheinberg et al. (2001). In diesem Instrument zur aktuellen Motivationsmessung sind die leistungsthematischen „Misserfolgsbefürchtung“, „Erfolgswahrscheinlichkeit“ und „**Herausforderung**“ operationalisiert. Diese Aspekte sollen im [OrTe] die Rolle von unabhängigen Variablen einnehmen, bei denen mögliche Auswirkungen auf Erwartungen aufgezeigt werden können und die genutzt werden zur Identifizierung verschiedener „Lernvoraussetzungstypen“ auf Basis der unterschiedlichen Elemente der personalen Lernvoraussetzungen.

Der Aspekt der **Anstrengungsbereitschaft** wurde als weiterer personaler Faktor mit in den [OrTe] aufgenommen, da davon ausgegangen wird, dass Anstrengungsbereitschaft von den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person beeinflusst wird und somit eine Ausgangslage für die Einstellung zum konkreten Lerngegenstand darstellt. (Friedrich/Mandl 1997)

Die Ausprägung der subjektiv angegebenen Anstrengungsbereitschaft ist vor allem interessant in Bezug auf die Erwartungen an Lernerleichterungen, aber auch Lernzumutungen als notwendiger Teil eines erfolgreichen Lernprozesses. Hierdurch lassen sich Teilnehmende danach unterscheiden, in welchem Ausmaß sie bereit sind, selbst etwas zu leisten, um die Veranstaltung erfolgreich beenden zu können. Dies soll durch die Items „Ich möchte mich grundsätzlich aktiv am Lerngeschehen beteiligen.“ und „Ich bin grundsätzlich gern bereit, viel Energie und Zeit in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren“ abgedeckt werden.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang überprüft werden soll, ist die Eigenaussage der Teilnehmenden zu ihrem **Interesse**. Der Begriff „Interesse“ ist dabei nicht eindeutig abzugrenzen von Motivation, da Interesse eine motivationale Bedingung für Handeln ist. Straka und Macke (2002) beschreiben Interesse in ihren Überlegungen zu den Grundzügen einer lern-lehr-theoretischen Didaktik als eine Kombination aus Wert und Erwartung. Dabei wird einem Gegenstand oder Vorgehen ein Wert zugeschrieben, verbunden mit einer Erwartung, das Wertgeschätzte auch erreichen zu können. Interesse hat sich bereits in einigen anderen Untersuchungen als relevant für die Aufrechterhaltung der Motivation im Lernprozess erwiesen; so wurde es in der Operationalisierung für den vorliegenden Fragebogen ebenfalls dem „FAM“ (Rheinberg et al. 1996) entliehen, wobei die dort verwendeten Items an das vorliegende Frageformat angepasst worden sind. Weitere Befunde zu Interesse/Interessiertheit finden sich u. a. bei Wosnitza (2000), Berger/Schleußner (2003), Mutz 2003, Rindermann (2001).

Vorwissen wird im [OrTe] ganz konkret bezogen auf die zurzeit besuchte Veranstaltung erhoben, so dass zu überlegen ist, dieses Element eher wie eine soziodemographische Variable zu behandeln. Vorwissen als relevantes Element für den Lernprozess wurde beispielsweise bei der empirischen Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen von Arnold/GómezTutor/Kammerer (2004b) mit aufgenommen.

Zielklarheit wurde als motivationsförderliches Element für den [OrTe] Fragebogen operationalisiert. Die Bedeutung von Zielklarheit für motivationales

Handeln wurde im MoSt-Survey gezeigt, der die Motivation Studierender erhebt (Kil et al. 1999) und hier im [OrTe] im Rahmen der Anpassungen durch den Pretest mit nur einem Item repräsentiert ist.

Bei der Operationalisierung der **Teilnahmemotive** geht es nicht darum, eine Diskussion über Teilnahmegründe zu eröffnen oder neue Facetten hinzuzufügen (vgl. Siebert 2006, S.117ff). Es sollen lediglich einige als relevant erscheinende Motive, die zur Teilnahme an organisierter Weiterbildung führen können, mit in den Fragebogen aufgenommen werden. Es sind selbstverständlich noch viele weitere Gründe zur Teilnahme denkbar und messbar.

Kriterien	Indikatoren
Berufliche Verbesserung	Ich möchte meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.
	Ich möchte mich beruflich weiterqualifizieren.
Freizeitasppekt	Für mich ist das eine Freizeitbeschäftigung.
	Um einfach eine gute Zeit zu haben.
	Um andere Menschen kennen zu lernen.
Verpflichtende Teilnahme	Die Einrichtung oder der Kurs wurde von meinem Arbeitgeber vorgegeben.
Wichtigkeit	Dieses Thema aus dem Weiterbildungsangebot ist mir sehr wichtig.
	Das Thema hat für mich einen direkten Anwendungsbezug.
Organisationale Rahmenbedingungen	Die Einrichtung hat einen guten Ruf.
	Ich bin hier gut beraten worden.
	Die Veranstaltung ist preisgünstig.
	Ich habe bereits gute Erfahrungen mit dem/der Dozent/in gemacht.
	Die Einrichtung ist für mich örtlich gut erreichbar.

Tabelle 6: Ausgangsoperationalisierung, Teilnahmemotive

Es wurden für den [OrTe] ausschließlich kontextabhängige, aktuelle Motive erhoben und keine habituelle Motivation: Ein großer Bereich der Weiterbildung findet im Zusammenhang mit **beruflichen** Interessen und Notwendigkeiten statt, so dass es naheliegend war, beruflich begründete Teilnahmemotive zu integrieren. Ein weiterer, wichtiger Teilnahmegrund wurde unter dem Konstrukt „Freizeitasppekt“ operationalisiert. Darunter sumieren sich sowohl das Interesse am Kontakt zu anderen Personen, als auch Elemente einer sinnvollen **Freizeitgestaltung** (ebd.; Friedrich/Mandl 1997, S.243)

Weitere Teilnahmegründe, die in den Fragebogen mit aufgenommen wurden, sind **Wichtigkeit**, womit der Anwendungsbezug des Themas gemeint ist, sowie **organisationale Rahmenbedingungen** der Teilnahme.

Die organisationalen Rahmenbedingungen heben sich von den anderen Motiven ab, sind es doch keine allgemeinen Motive zur Teilnahme an organisierter Weiterbildung, sondern ein Grund zum Besuch einer spezifischen Veranstaltung bei einem spezifischen Weiterbildungsanbieter. Wie und ob die zugehörigen Items als Teilnahmemotive weiter beibehalten werden können, muss sich im Rahmen der erneuten Prüfung des Instruments zeigen.

Als rein extrinsisches Motiv wurde zudem die **verpflichtende Teilnahme** vonseiten des Arbeitgebers mit in den [OrTe] aufgenommen.

Ein weiteres Teilnahmemotiv ist das Sachinteresse, was aber im Konzept des Fragebogens im Bereich der personalen Lernvoraussetzungen operationalisiert wurde. Hier zeigt sich deutlich die Schwierigkeit, personale Voraussetzungen von Motiven abzugrenzen und diese wiederum von Erwartungen an die Lehr-Lernsituation. Das liegt daran, dass die Teilnahmegründe auch mit konkreten oder latenten Erwartungen verknüpft sind, sei es die berufliche Verbesserung, die Erwartung, nette Menschen kennenzulernen, oder sei es, einfach eine sinnvolle und befriedigende Freizeitbeschäftigung zu haben.

Auch zum Bereich der personalen Variablen gehört die im [OrTe] operationalisierte **Erwartungsbilanz** (Zufriedenheit / Commitment / Lernerfolgserwartung). Hierbei geht es darum, eine Art erste Bilanzierung von den Teilnehmenden bezogen auf ihre Zeit in der organisierten Lernsituation zu erheben. Die operationalisierte Erwartungsbilanz setzt sich aus mehreren Elementen zusammen: Lernergebniserwartung, Commitment bezogen auf Einrichtung und Veranstaltung und Zufriedenheit mit dem didaktischen Konzept.

Kriterien	Indikatoren
Erwartungsbilanz	... bin ich zuversichtlich, dass ich hier zu positiven Lernergebnissen kommen werde.
	... würde ich diesen Kurs anderen (Freunden / Bekannten) weiterempfehlen.
	... bin ich sehr motiviert, hier aktiv am Unterricht mitzuarbeiten.
	... finde ich diese Veranstaltung -gemessen an dem was sie bietet- preisgünstig.
	... bin ich mit dem didaktischen Konzept dieser Veranstaltung (Übungen/Aufbau) sehr zufrieden.
	... bin ich mir sicher, dass ich mit der Unterstützung, die ich hier erhalte, meine Lernziele erreichen werde.
	... würde ich diesen Weiterbildungsanbieter weiterempfehlen.

Tabelle 7: Ausgangsoperationalisierung, Erwartungsbilanz

Auch wenn sich die Items nicht auf gleiche Aspekte beziehen, so zeigten doch die faktorenanalytischen Untersuchungen aus dem Pretest, dass sich hier nur ein Faktor herausbildet, der eine Art Zwischenbilanz der Erwartungserfüllung repräsentiert. Dieses Element wurde mit aufgenommen, um so einen Bezug zu Elementen der klassischen Evaluation herzustellen und mögliche Varianz in Bezug auf das Antwortverhalten durch Heranziehen unabhängiger Variablen aufklären zu können.

Bei der Operationalisierung der **Erwartungen an Unterstützungsleistungen** im Lehr-Lernprozess wurden dabei unter anderem **lernmotivierende Aspekte** mit einbezogen. Diese basieren auf einer Anpassung des „Motivierungspotenzials der Arbeit“ (Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000; Metz-Göckel 2001) an Anforderungen von Lernsituationen (vgl. auch Wagner 2005). Unter Motivierungspotenzial werden Faktoren verstanden, die dazu führen, dass die Motivation vor und während der Teilnahme beibehalten/gesteigert wird. Als Erwartungen werden mit dem [OrTe] Lernmotivierungspotenziale des Unterrichts erfasst. Dieses Konstrukt basiert auf dem „Motivierungspotenzial“, welches im Rahmen des Projektes „Motivation in der kaufmännischen Ausbildung“ empirisch überprüft wurde (Metz-Göckel 2001). Diesem Konstrukt liegt zugrunde, dass *„motiviertes Handeln auf einem komplexen Bedingungsgefüge von einflussreichen Variablen beruht, das sowohl Merkmale der Person wie auch der Situation umfasst, und dass Motivation aus der Interaktion von Personen und Umwelt resultiert. Lernmotivation wird also als Wechselwirkung zwischen personalen Motiven, Interessen, Wertorientierungen und Merkmalen der Situation verstanden. Personale Faktoren und Umweltbedingungen wirken demnach zusammen.“* (ebd., S.65)

Diese lernmotivierenden Aspekte wurden für den [OrTe] wie folgt in Konstrukte umgesetzt: Der **Anforderungswechsel** soll das Ausmaß angeben, in dem die Veranstaltung Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschiedlicher Art bieten und aber auch fordern sollte. **Aufgabengeschlossenheit** bezieht sich darauf, inwieweit die jeweiligen Themen inhaltlich ein Ganzes bilden sollen.

Autonomie soll das Ausmaß angeben, inwieweit Handlungsfreiräume als wichtig erachtet werden. Bei **Rückmeldung** geht es darum, wie wichtig das Erhalten von

Feedback zum einen durch den Lehrenden selbst (u.a. „Regelmäßiges Feedback zu Ihrem Leistungsstand gibt“) und zum anderen durch die Form der Aufgabenstellung ist („Ihnen auch ohne Rückmeldung des/der Lehrenden deutlich werden lässt, ob Sie gut oder schlecht arbeiten“).

Kriterien	Indikatoren
Lernmotivierungspotenzial	
Anforderungswechsel	... Sie auf vielfältige Weise fordert? ⁶
	... von Ihnen unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt?
Aufgabengeschlossenheit	... thematische Zusammenhänge deutlich werden lässt?
	... den Zusammenhang zwischen einzelnen Aspekten des Unterrichts erkennen lässt?
Autonomie	... es ermöglicht, selbst über den Lernweg entscheiden zu können?
	... Ihre Erwartungen im Laufe der Veranstaltung mit berücksichtigt?
	... Freiräume bietet, so dass Ihre Ideen in den Unterricht eingehen können?
Rückmeldung	... regelmäßiges Feedback zu Ihrem Lernstand gibt?
	... so angelegt ist, dass Ihnen auch ohne Rückmeldung durch den Lehrenden klar wird, ob Sie gut oder schlecht gearbeitet haben.
Zusammenarbeit	... die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht?
	Es ist anregender in der Gruppe zu lernen.

Tabelle 8: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (Lernmotivierungspotenzial)

„**Zusammenarbeit**“ basiert auf der Kategorie „Kooperation“ innerhalb des Konstrukts „Motivierungspotenzial“ des Studienmotivations-Survey „Motivation und Studium“ (MoSt) (Kil u. a. 1999). Hierbei interessiert, inwieweit die Möglichkeit zur Zusammenarbeit als wichtig erachtet wird.

Neben den Erwartungen an Elemente, die motivierungsförderlich für den Lernprozess wirken, wurden zudem Erwartungen an konkrete didaktische Komponenten, an die Person des Lehrenden und an die Einrichtung als Dienstleistungsinstitution in das Fragebogendesign aufgenommen.

Inwieweit sich die lernmotivierenden Elemente klar abgrenzen von konkreteren didaktischen Umsetzungen (die ja auch lernmotivierend gestaltet sein soll, ebenso wie das Verhalten des Lehrenden im Vermittlungsprozess), oder ob diese Punkte für Teilnehmende zwar wahrzunehmen, aber nicht eindeutig zu unterscheiden sind, muss sich faktorenanalytisch noch zeigen.

⁶ Bei Items, die mit „...“ beginnen, wurde jeweils zuvor danach gefragt, wie wichtig es dem Befragten ist, dass der Lehrende/der Unterricht/die Einrichtung das Folgende bietet (vgl. den Fragebogen in Anhang C).

Die **Erwartungen an die Didaktik** als Situationsvariablen betreffen grundsätzliche Auffassungen und Elemente, wie der Lernprozess gestaltet werden soll: Ursprünglich sah das [OrTe] Konzept vor, hier traditionelle Auffassungen von der Gestaltung der Lehre zu kontrastieren mit Forderungen an den Unterricht, die vor allem im Zuge der Beschäftigung mit selbstgesteuertem Lernen entstanden sind (mehr Eigenverantwortlichkeit, Autonomie beim Lernen und über den Lernverlauf).

Allerdings zeigte sich schon bei der Konstruktion des Fragebogens die Schwierigkeit, eher traditionelle didaktische Konzeptelemente von „neueren“ klar abzugrenzend zu operationalisieren. Dies liegt zum einen daran, dass durchaus „alte“ Forderungen nach bestimmten didaktischen Elementen in neueren Lernformen wieder aufgegriffen werden. Zum anderen überschneiden sich die Konzepte so, dass eine eindeutige Abgrenzung schwer fällt.

Nach dem Pretest ließen sich einige Konstrukte als Einzelelemente feststellen: **Eigenleistungen erbringen** und **Zumutung von Neuem** beziehen sich beide auf einen wichtigen und notwendigen, wenn auch für den Lernenden eher unangenehmen Aspekt des Lernens: Man kann zwar viele Vorleistungen und Unterstützungsleistungen im Lernprozess als Dienstleistung erhalten (als wichtiger Grund, überhaupt an organisierter Weiterbildung teilzunehmen), doch kommt der Teilnehmende beim Lernen nicht umhin, letztendlich selbst zu lernen und dafür ist es wichtig, Eigenleistungen im Lernprozess beizusteuern und sich auf Neues einzulassen (vgl. Schlutz 2006).

Im gleichen Zuge ist aber genau dies, nämlich die Übernahme von Vorleistungen und Unterstützungsleistungen, eine **Entlastung**, die Teilnehmende auch dazu bewogen hat, nicht den gesamten Lernprozess in Eigenverantwortung und Eigenleistung durchzuführen, sondern sich an einen Weiterbildungsanbieter zu wenden. Auch dies wurde für den [OrTe] operationalisiert.

Weitere Erwartungen an das Unterrichtskonzept, die im [OrTe] aufgenommen wurden, sind die **Verbesserung der allgemeinen Lernfähigkeit**, indem also nicht alleine die Erwartung an eine gezielte thematische Wissensvermittlung geäußert wird, sondern die Teilnehmende als Zusatzleistung gesehen wird, um weitere Kenntnisse über Lernmethoden zu erwerben.

Kriterien	Indikatoren
Erwartungen an Unterstützungen durch das didaktische Konzept	
Eigenleistungen erbringen	Ich lerne neben der eigentlichen Veranstaltung noch selbst weiter an diesem Thema (z.B. wiederholen, Hausaufgaben machen, etwas nachlesen).
	Für meinen Lernerfolg ist wichtig, dass ich mich in dieser Veranstaltung möglichst aktiv (z.B. an Gesprächen und Übungen) beteilige.
Zumutung von Neuem	... Sie mit anderen Ansichten konfrontiert?
	... auch ungewohnte Methoden/Übungsformen anbietet?
	... ermöglicht, sich auch auf Neues einzulassen?
Entlastung	Weil mir ein Kurs eine gewisse Kontrolle ermöglicht.
	Lernen wird einfacher, wenn ich Inhalte, Materialien und Methoden nicht selbst suchen muss, sondern professionelle Vorschläge dafür erhalte.
	Es ist mir wichtig, ein direktes Gegenüber (Dozent/-in) für den Austausch zu haben.
Verbesserung der allgemeinen Lernfähigkeit	... Ihnen dabei hilft, Ihre eigene Lernfähigkeit zu verbessern?
	... auch unterschiedliche Lerntechniken mit Ihnen trainiert?
Anreicherung des Unterrichts	... ergänzt wird durch individuellere Formen der Begleitung und Beratung (z. B. Telefonhotline für Nachfragen/Supervision bei Problemen in der späteren Anwendung)
	... auch neue Medien einsetzt (z.B. Computer, Internet)?

Tabelle 9: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (didaktische Unterstützung)

Ergänzend wurde noch die **Erwartung an eine Anreicherung des Unterrichts** (durch Methodeneinsatz und weitere Unterstützungsleistungen) mit aufgenommen. Hierbei soll später überprüft werden, welche konkreten Dienstleistungen Teilnehmende, über die reine Wissensvermittlung hinaus, an Einrichtungen hegen und wo sich Varianz bezogen auf Weiterbildungsbereiche oder Lernertypen erkennen lässt.

Weitere Erwartungen wurden bezogen auf den/die Dozent/in operationalisiert, wobei hier zwei unterschiedliche Rollen als Lehrender angenommen wurden: einmal beziehen sich die Erwartungen auf reines **Fachwissen** des Lehrenden und eine klare Vermittlung des Stoffs.

Die zweite Rolle bezieht sich eher auf die menschliche Interaktion, als **Betreuer/in** und die Aufrechterhaltung eines angenehmen Gruppenklimas.

Kriterien	Indikatoren
Erwartungen an den Lehrenden	
Rolle als Fachvermittler/in	... über Fachwissen verfügt, das auf dem neuesten Stand ist?
	... den Stoff gut darstellt und verständlich erklärt?

Rolle als Betreuer/in	... sich um Sie individuell kümmert?
	... Sie ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen.
	... für ein angenehmes Gruppenklima sorgt?
	... Begeisterung vermittelt für Themen und Kursinhalte?

Tabelle 10: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (Unterstützung durch Lehrende)

Schließlich werden auch Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung mit erhoben. Zwar wird der Hauptteil der Interaktion und der Erwartungen sich auf die konkrete Lernsituation beziehen, doch sollte die Rolle der Institution selbst nicht außer Acht gelassen werden.

Kriterien	Indikatoren
Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung	
Rahmenbedingungen	... über insgesamt ansprechende Räume verfügt.
	... ausführliches Informationsmaterial zu den Inhalten und Zielen einer Veranstaltung zur Verfügung stellt?
Kundenfreundlichkeit	... eine einfache Kursanmeldung ermöglicht?
	... im Service kundenorientiert ist?
Qualitätssiegel	... ein Qualitätssiegel hat / nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird?
Beratung	... eine Weiterbildungsberatung anbietet?

Tabelle 11: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (organisationale Unterstützung)

Hierbei könnte man von extrinsischen Faktoren, sogenannten Dissatisfiern in der Arbeitszufriedenheitsforschung sprechen (nach der 2-Faktoren-Theorie von Herzberg, vgl. u.a. Gierl/Bartikowski 2003): Wenn die Bedingungen (ansprechende Räume, Informationsmaterial, Beratung) nicht erfüllt sind, wirken sie sich, je nach Wichtigkeit, negativ auf die Motivation aus, wobei sie aber nicht im Umkehrschluss auch motivationsförderlich bei Vorhandensein wirken müssen.

Ob und wie sich diese Konstrukte, die sich nach dem Pretest ergeben hatten und so in die Hauptuntersuchung eingegangen sind, statistisch bewähren können, wird in Kapitel 3 dieser Arbeit im Einzelnen geklärt und erläutert.

2.2.4 ANTWORTSKALIERUNG

Der [OrTe] Fragebogen ist mit 73 Items (ohne soziodemographische Variablen) vollständig standardisiert, wobei die jeweilige Ausprägung jedes Items von den Befragten auf einer 7er Likert-Skala angegeben werden kann.

Die Likert-Skala bietet sich an, da sie skalentheoretisch begründet und auch mit den Methoden der Testtheorie sowie der Faktorenanalyse geprüft werden kann. Bei der Likert-Skala handelt es sich allerdings streng genommen nicht um ein Skalierungsverfahren, da die Likert-Technik kein explizit formuliertes Skalierungsmodell voraussetzt. Bei der Likert-Technik handelt es sich um ein Verfahren der Einstellungsmessung, bei der jedes einzelne Item plus Antwortskala als Indikator der jeweiligen Kategorie gesehen wird. Ziel der Likert-Technik ist es, geeignete von weniger geeigneten Items zu trennen und letztlich auf der Basis der für gut befundenen Items jeder Person einen Skalenwert in der jeweiligen Kategorie zuzuweisen. (Diekmann 2004, S.209ff)

Bei der Anpassung des Fragebogeninstruments [OrTe] im Anschluss und aufgrund der Erfahrungen aus dem Pretest wurden alle inversen Items eliminiert, da diese nicht ausreichend mit den nicht-inversen Items der jeweiligen Dimension auf die extrahierten Faktoren luden (vgl. Wagner 2005). Zu vermuten ist, dass inverse Items zum Teil schwerer zu verstehen sind, zum anderen könnte es auch daran gelegen haben, dass die in der ersten Version des Instruments verwendeten inversen Items Aspekte betrafen, die Widerstände bei den Befragten trotz anonymer Beantworten hervorgerufen haben (z.B. invers zu „Erfolgswahrscheinlichkeit“ bei „Ich habe Angst mich zu blamieren.“).

Es wurde bewusst eine ungerade Likert-Skalierung verwendet, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zur indifferenten Bewertung eines Items zu geben. Die Entscheidung für die 7er und gegen die 5er Skala basiert darauf, dass im Rahmen des Projekts „Dienstleistung Weiterbildung“ die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung [OrTe] in Verbindung gebracht werden sollen zum „Job Diagnostic Survey“ (JDS) (vgl. KIL 2003; KIL et al. 2000; Berger 1984), einer Befragung bei den Mitarbeitern der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung. Dieses Instrument verwendet für die Beantwortung der Items eine 7er Skala und man wollte damit die Vergleichbarkeit der Daten gewährleisten.

Im [OrTe] werden zwei unterschiedliche 7er-Ausprägungsskalen verwendet. Dies soll dazu beitragen, die Gleichförmigkeit, die solch vollständig standardisierten Fragebögen eigen ist, zu durchbrechen und damit die Aufmerksamkeit der Befragten zu erhöhen.

Bei den Fragen 1 bis 3 im [OrTe] Fragebogen entspricht:

-3 = „Überhaupt nicht wichtig“,
-2 = „Nicht wichtig“,
-1 = „Überwiegend nicht wichtig“,
0 = „Unentschieden“,
1 = „Überwiegend wichtig“,
2 = „Wichtig“ und
3 = „Sehr wichtig“.

Bei den Fragen 4 bis 9 wurde folgende Antwortskala verwendet, wobei bei einzelnen Items, sofern erforderlich, auch die Möglichkeit gegeben wurde, das Item mit „Kann ich nicht beurteilen“ zu bewerten.

1 = „Trifft überhaupt nicht zu“,
2 = „Trifft zum großen Teil nicht zu“,
3 = „Trifft zum Teil nicht zu“,
4 = „Unentschieden“,
5 = „Trifft zum Teil zu“,
6 = „Trifft zum großen Teil zu“ und
7 = „Trifft voll zu“.

Da die Items der einzelnen vorangenen Konstrukte zum Teil über die Fragen im Instrument verteilt wurden und um eine Auswertung zu ermöglichen, ist eine einheitliche Skalierung notwendig. Daher wurden die Ergebnisse der -3 bis +3 skalierten Variablen (Frage 1 bis 3 im Fragebogen) umcodiert in eine 1 bis 7 Skala:

-3 → 1
-2 → 2
-1 → 3
0 → 4
1 → 5
2 → 6
3 → 7

Im Folgenden werden dementsprechend alle Ergebnisse dieser Skalierung folgen, wobei 1 für die geringste Ausprägung steht und 7 für die höchste.

Für die unterschiedlichen Messverfahren wurde zudem vorausgesetzt (weil die meisten verwendeten statistischen Verfahren dies verlangen), dass es sich um eine Skala mit metrischem Messniveau handelt.

Dies trifft streng genommen für den [OrTe] nicht zu, da es sich durchweg um subjektiv empfundene Bewertungen handelt. Die angegebene Ausprägung „3“ bei einem Item von Versuchsperson A muss nicht auch der Ausprägung „3“ bei Person B entsprechen. Zudem bedeutet die Ausprägung „6“ bei Person C nicht, dass hier eine tatsächlich doppelt so große Ausprägung wie bei den Personen A oder B vorliegt. Doch auch wenn es sich bei Ratingskalen um subjektiv empfundene Intervalle handelt, ist es doch in erfahrungswissenschaftlichen Untersuchungen üblich, von objektiv gegebenen Intervallen auszugehen (vgl. Konrad 1999, S.100).

Was den Aufbau des [OrTe] betrifft, so wurden die sozio-demographischen Angaben im Fragebogen [OrTe] bewusst erst am Ende des Fragebogens abgefragt, um so einen „Stereotype Threat“ zu vermeiden. *„In der Stereotype-Threat-Theorie (...) wird die Annahme vertreten, dass Personen ein Gefühl der Bedrohung erleben, wenn sie sich in einer Situation befinden, in der sie befürchten (a) auf Basis von negativen Stereotypen beurteilt zu werden bzw. (b) durch das eigene Verhalten negative Stereotype bezüglich ihrer Gruppe unbeabsichtigt zu bestätigen. (...) [Es] wird [u.a.] postuliert, dass die Testleistung von Personen durch Stereotype Threat negativ beeinflusst wird, so dass betroffene Personen geringere Leistungen erzielen, als es ihr Leistungspotenzial eigentlich ermöglichen würde.“* (Keller 2008, S.88)

Zwar handelt es sich beim [OrTe] nicht um einen psychologischen Test, bei dem Leistung gemessen wird, doch werden hier Menschen unter anderem nach der Einschätzung zu ihren Lernfähigkeiten gefragt, wo die Zugehörigkeit zu Stereotypengruppen eine Rolle spielen kann. So könnte der Fakt, dass man sich zu einer bestimmten Gruppe von Menschen zugehörig bekennt (männlich, weiblich, erwerbslos, Hochschulabschluss) das Antwortverhalten beeinflussen.

2.2.5 OBJEKTIVITÄT

Der Grad der Objektivität eines Messinstruments bringt zum Ausdruck, in welchem Ausmaß die Ergebnisse unabhängig von der jeweiligen Person sind, die das Messinstrument anwendet. Vollständige Objektivität liegt vor, wenn unterschiedliche Gutachter stets zum gleichen Ergebnis kommen. Es wird unterschieden in **Durchführungsobjektivität** und **Auswertungsobjektivität**. (Diekmann 2004)

Für die Durchführungsobjektivität versucht man, eine maximale Standardisierung der Testsituation und eine minimale soziale Interaktion zwischen Versuchsleiter und Befragtem zu gewährleisten. Bezogen auf schriftliche Befragungen tritt hier allerdings ein anderer Aspekt in den Vordergrund: Wenn mit einem im Fragebogen verwendeten Item bei Befragtem A ein wesentlich anderes Antwortverhalten provoziert würde als bei Befragtem B, läge bei dem Instrument eine geringe Durchführungsobjektivität vor. Dem versucht man zu begegnen, indem alle Items von mehreren, nicht an der Erstellung der Befragung beteiligten Personen, die zudem idealerweise ein großes Spektrum der Befragungszielgruppe bezogen auf Bildungshintergrund, Alter, etc. abdecken, auf Verständlichkeit, Eindeutigkeit und emotional konnotierte Formulierungen überprüfen lässt. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass solche Items sich bereits im Pretest eliminieren lassen, da diese häufig nicht konsistent beantwortet werden und somit einer Reliabilitätsprüfung nicht Stand halten.

Mit Auswertungsobjektivität: ist hier das Ausmaß gemeint, in dem gleiches Verhalten einer Testperson stets auf die gleiche Weise ausgewertet wird. Bei vollständig standardisierten Befragungen ist in der Regel, von möglichen Codierfehlern abgesehen, die Auswertungsobjektivität gegeben.

Daher kann bei der [OrTe] Befragung durch das standardisierte Fragebogendesign und dem durchgeführten Pretest sowohl von einer vorliegenden Durchführungs- als auch Auswertungsobjektivität ausgegangen werden.

2.3 EINSATZ DES [ORTE]

Der Einsatz des Fragebogens [OrTe] orientierte sich an der Anbieterauswahl für die Organisationsanalysen des DFG-Projektes „Dienstleistung Weiterbildung“ (Kil/Schlutz 2004). Die Organisationsanalysen verliefen statisch im Querschnitt der jeweiligen Organisation.

Für den Einsatz war geplant, das Weiterbildungsfeld in seiner gesamten Dimension unter besonderer Berücksichtigung von „Grenzfällen“ der Weiterbildung zu erfassen. Mit „Grenzfälle“ sind Einrichtungen gemeint, die nicht der klassischen Weiterbildung zugeordnet werden, wie beispielsweise reine E-Learning Anbieter, Beratung/Coaching, Erlebnispädagogik sowie Anbieter im Bereich Fitness/Gesundheit. Die Ergebnisse der Organisationsanalyse sind zusammengefasst von Kil/Schlutz (2009).

Der Einsatz des Teilnehmendenfragebogens als ein Element der dreistufigen Organisationsanalysen bei unterschiedlichen Anbietertypen erfolgte im Zeitraum von Oktober 2005 bis Juni 2008. Bei den Organisationsanalysen wurden zum einen Interviews mit unterschiedlichen Statusgruppen innerhalb der Einrichtung durchgeführt (in der Regel mit der Leitung, mit planend-tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie lehrend-tätigem Personal; die Anzahl der Interviews hing vor allem von der Größe der Einrichtung ab). Des Weiteren erfolgte eine Vollerhebung bei allen in der Einrichtung Beschäftigten (einschließlich lehrendem Personal) mit dem Instrument „Job Diagnostic Survey“ zur Erfassung des Motivierungspotenzials der Arbeit und als Instrument zur Berücksichtigung der temporären Organisationsmitglieder die Teilnehmendenbefragung [OrTe].

Bei der Mehrzahl der Veranstaltungen konnte der [OrTe] Fragebogen als Printversion eingesetzt werden. Für einen Anbieter im Bereich E-Learning sowie für Veranstaltungen der innerbetrieblichen Weiterbildung einer Organisation wurde eine webbasierte Onlineversion des Fragebogens eingesetzt (N=113). Als Softwarebasis für die webbasierte Fragebogenversion wurde SurveyMonkey (www.surveymonkey.com) verwendet.

Außerdem Teil des Gesamtdatensatzes sind die Befragungen, die im Rahmen des Pretests im Mai und Juni 2005 durchgeführt wurden (N=238).

Die Erfassung und Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS (unterschiedliche Versionen).

2.3.1 AUSWAHL DER STICHPROBE

Die genaue Definition der Grundgesamtheit bildet die Grundlage einer jeden Stichprobenziehung (Behrens 1999). Für das Projekt galt es zum einen die Frage nach der Grundgesamtheit von Weiterbildung und Weiterbildungsanbietern zu klären und zum anderen die der zugehörigen Organisationsmitglieder

In der Anlegung des DFG-Projekts war bewusst ein sehr weiter Begriff von Weiterbildung angenommen worden, da man besonders auch die „Ränder“ des Weiterbildungssektors und die dort angebotenen Dienstleistungen mit erfassen wollte. Die Stichprobe wurde kontrolliert gezogen anhand verschiedener Parameter. Hierfür wurden als Vorarbeiten 42 Experteninterviews (z. B. mit Vorsitzenden von Weiterbildungsverbänden, Geschäftsführern großer Weiterbildungseinrichtungen, Leitern von Forschungsprojekten im Bereich Weiterbildung) geführt (Kil/Schlutz 2006). Diese Experten überblicken zusammen ca. 4.000 Einrichtungen und 2.000 Betriebe in der Weiterbildung. Durch diese Befragungen sollte zum einen eine Einschätzung der momentanen Situation in der Weiterbildung aus Sicht der Praxis ermöglicht werden, zum anderen wurden die Experten aber auch gebeten, aus ihrer Sicht besonders innovative Einrichtungen zu benennen, die neue Dienstleistungen im Angebot haben, sowie Weiterbildungsanbieter, die mit der aktuellen Problemlage im Weiterbildungsfeld nach subjektiver Einschätzung besonders gut umzugehen wissen. Diese Nennungen wurden dann bei der Auswahl der zu untersuchenden Einrichtungen in der Hauptuntersuchung besonders berücksichtigt.

Anschließend wurden Programmanalysen bei den Einrichtungen aus der eigenen, projektinternen Recherche und den Experteninterviews anhand verschiedener Parameter (u.a. Weiterbildungstyp, Arten der angebotenen Dienstleistungen, Innovationen) systematisch untersucht. Aus dieser Analyse heraus wurden bestimmte Dienstleistungen im Weiterbildungssystem identifiziert. Die Auswahl erfolgte also als mehrstufige Auswahl. Mehrstufige Stichprobenpläne bieten sich

vor allem dann an, wenn kein Verzeichnis aller Elemente der Grundgesamtheit vorliegt, wenn man aber Kenntnis über die verschiedenen Gruppen der Elemente hat und weiß wie diese verteilt sind. (Behrens 1999, S. 55f)

Anschließend wurden auf dieser Basis Einrichtungen für die Organisationsanalysen angefragt, die besonders innovativ erschienen, ungewöhnliche Dienstleistungen anbieten oder aber ein vielfältiges oder im Gegenteil sehr spezialisiertes Portfolio vorweisen.

In Bezug auf die Projektziele interessant erscheinende Einrichtungen wurden angefragt und insgesamt war das Interesse bei den Anbietern, mit wenigen begründeten Ausnahmen, sehr positiv, obwohl die Teilnahme an dem Projekt auch für die Einrichtungen selbst ein hohes Maß an Mehrarbeit bedeutete.

Für die geplanten signifikanzanalytischen Berechnungen mit den Daten des [OrTe] wurde für die Gesamterhebung eine Mindestanforderung von $N > 1.000$ festgelegt. Durch ein hohes N erhöht sich auch die empirische relative Häufigkeit, in der Nähe des Wertes der theoretischen Wahrscheinlichkeit für ein Ereignis („Gesetz der großen Zahl“) zu gelangen. Zwar verbessert sich die Schätzgenauigkeit, je größer eine Stichprobe ist, vor allem bis zu einem N von ca. 1.000, allerdings wird der Gewinn dabei zunehmend kleiner und wächst nicht proportional zum Stichprobenumfang. Da auch Kosten und Aufwand mit der Vergrößerung der Stichprobe steigen, ist hier der optimale Weg zwischen Aufwand/Kosten und Minimierung des Schätzfehlers zu suchen. (Kühnel/Krebs 2004)

2.3.2 KURSE/VERANSTALTUNGEN

Bezogen auf die Auswahl und Verteilung der Stichprobe qua Kurstypen/Veranstaltungsarten waren Restriktionen aufgrund des explorativen Forschungsansatzes nicht zu vermeiden. Der Feldeinsatz und die Knüpfung der Teilnehmendenbefragung [OrTe] an die Organisationsanalysen des Projektes (ohne die eine solch umfang- und varianzreiche Teilnehmendenbefragung bezogen auf die Stichprobe kaum zu realisieren gewesen wäre) machten es erforderlich, auf strenge Stichprobenziehung nach dem Zufallsprinzip zu

verzichten. Hinzu kommt, dass bei der Festlegung innerhalb der Organisationsanalysen, welche Veranstaltungen mit dem [OrTe] befragt werden, darauf Rücksicht genommen werden musste, wie das Interesse der Einrichtungsleitung gelagert war und welche Veranstaltungen man terminlich und auch von der Zumutbarkeit her, erreichen konnte. Von Projektseite wurde dabei kein Einfluss auf die Auswahl der Veranstaltungen genommen, bzw. lediglich auf Basis der Kenntnisse und Möglichkeiten des Fragebogens Empfehlungen ausgesprochen.

Durch die hohe Fallzahl ist es jedoch möglich, ausreichend Fragebögen für die Datenauswertung und den Datenvergleich besonders typischer, aber eben auch von „Grenzfällen“ der Weiterbildung zu erhalten.

Eine Aussage über die Kennwertverteilung wird zur Beurteilung der Güte der Schätzung und für die Einschätzung des Risikos von Fehlentscheidungen bei der Prüfung von Hypothesen benötigt. Dennoch ist zu beachten, dass es in der Praxis keine Stichprobe geben kann, die tatsächlich ein genaues Abbild aller Eigenschaften einer Grundgesamtheit darstellt. Diese Induktionsproblematik wird in der Statistik durch die Ziehung der Stichprobe nach dem Zufallsprinzip unter Berufung auf Wahrscheinlichkeitstheorie gelöst. (vgl. Kühnel/Krebs 2004)

Auch wenn ein solcher Einsatz im Feld mit Nachteilen verbunden ist, so kann als Vorteil beim Einsatz eines solchen Instrumentes im Feld festgestellt werden, dass die Instrumente, die sich im Feld bewährt haben, eine höhere Validität aufweisen als Fragebögen, die ausschließlich unter kontrollierten Bedingungen getestet wurden.

Was die Rücklaufquote der Fragebögen betrifft, können hierzu nur eingeschränkt Aussagen gemacht werden, da in den meisten Fällen die Verteilung der Fragebögen im Rahmen der Organisationsanalysen verlief und über die jeweilige Einrichtung selbst abgewickelt wurde.

Die Verteilung der Fragebögen verlief in der Regel so, dass der Einrichtung ein gewisses Kontingent an Exemplaren des [OrTe]-Fragebogens zur Verfügung gestellt und anschließend von der Einrichtungsleitung an Kursleitende zur Verteilung in der Veranstaltung weitergegeben wurde. Es war dabei nicht bekannt, wie viele Personen jeweils ursprünglich an der jeweiligen Veranstaltung

teilnahmen, bzw. ob Teilnehmende sich vielleicht geweigert haben, den Fragebogen auszufüllen. Es kam zudem vor, dass Einrichtungen den Fragebogen nachkopiert haben, um den Fragebogen in weiteren Veranstaltungen einzusetzen.

Inwieweit der Fakt, dass die Leitenden/Verantwortlichen der Einrichtung weitestgehend selbst darüber entscheiden konnten, welche Kurse mit dem [OrTe] befragt werden, zu einem systematischen Messfehler (z. B. indem nur Kurse ausgewählt wurden, bei denen die Verantwortlichen davon ausgehen, dass es sich dabei um „unproblematische“ und zufriedene Teilnehmende handelt), darüber können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Verantwortlichen der Bitte des Projektteams nachgekommen sind, eher „typische“ und „innovative“ Kurse auszusuchen, da völlige Anonymität der Daten zugesichert wurde und eine Aufschlüsselung der Daten nach einzelnen Kursen nur für die Rückmeldung in der jeweiligen Einrichtung bestimmt waren. Zudem wurde auch in verschiedenen Gesprächen der Eindruck vermittelt, dass auch die Verantwortlichen ein Interesse daran haben, eine realistische Einschätzungen der Erwartungsstrukturen ihrer Teilnehmenden zu erhalten, auch um ggf. Diskrepanzen und Missstände aufzudecken.

2.3.3 ZUMUTBARKEIT

An dieser Stelle sei noch kurz auf die Zumutbarkeit der Befragung durch das Instrument [OrTe] eingegangen.

Der Frage nach der Zumutbarkeit wird ein eigenes Unterkapitel gewidmet, da die Befragung nicht, wie so oft bei Untersuchungen an Lernenden der Fall, bei Studierenden oder Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, sondern bei Teilnehmenden an Veranstaltungen, die im weitesten Sinne der Erwachsenenbildung zuzuordnen sind. Der überwiegende Teil dieser Personen hat für die Teilnahme oder den Besuch eine Gebühr entrichtet (mehr hierzu vgl. Verteilung der Stichprobe). Innerhalb dieser, von den Nutzern bezahlten Lernzeit wurde im Regelfall die Befragung mit dem [OrTe] durchgeführt.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das vorliegende Instrument mit 79 Items (inklusive der Items zu den demographischen Daten), für den Einsatz im Feld trotz durchgehender Standardisierung recht lang ist. Die Bearbeitungszeit variierte allerdings stark, was an der großen Varianz bei den Teilnehmenden lag. Migrantinnen mit relativ geringen Deutschkenntnissen und Erwachsene in Veranstaltungen zum Nachholen von Schulabschlüssen oder der Alphabetisierung benötigen dementsprechend länger zum Bearbeiten des Fragebogens als Lernende mit höherem formalen Bildungsgrad oder besseren Sprachkenntnissen. Ein weiterer Grund für die unterschiedlich langen Zeiten bei der Bearbeitung liegt auch an der unterschiedlichen Sorgfalt, mit der der Fragebogen ausgefüllt wird. Hier kann u. a. auch die Gruppendynamik mit eine Rolle spielen, denn wenn einige Teilnehmende schon mit der Bearbeitung fertig sind, beeilen sich die anderen Lernenden bei der Beantwortung der Fragen, um den Fortgang des Unterrichts nicht weiter zu verzögern oder als langsam zu gelten. Im Schnitt kann jedoch von einer Bearbeitungszeit zwischen 10 und 20 Minuten ausgegangen werden.

Diese Faktoren, wie Verständnis und Sorgfalt bei der Bearbeitung, sind jedoch nicht nur als Indikatoren der Zumutbarkeit des Instruments von Belang. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Items nicht mit der notwendigen Sorgfalt und mit dem nötigen Vorverständnis (ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache) bearbeitet werden, wird sich dies vermutlich negativ auf die Güte des Instruments auswirken, v. a. bei der Faktorenanalyse und dem Maß an interner Konsistenz.

Dies ist ein Punkt, warum viele solcher Instrumente an Studierenden (v. a. der Studienrichtungen Psychologie und Pädagogik) getestet werden, da diese nicht nur über einen ausreichenden Bildungshintergrund verfügen, um die Items auch auf Anhieb zu verstehen und deren Inhalte zu erfassen, sondern auch, weil sie in der Regel ein Interesse am Thema der Befragung selbst haben und um die Wichtigkeit der sorgfältigen Beantwortung der Items wissen.

Um den [OrTe] für einen längerfristigen Einsatz im Feld tauglich zu machen, sollte das Instrument wesentlich verkürzt werden, um einen Motivationsabfall beim Beantworten der Fragebatterie zu vermeiden.

2.4 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

2.4.1 DIE UNTERSUCHTEN WEITERBILDUNGSANBIETER

Vielfach wurde bislang mittels unterschiedlicher Ansätze der Versuch unternommen, die Weiterbildungslandschaft zu strukturieren und diese Strukturen kenntlich zu machen. Es geht darum, die Grundgesamtheit der Weiterbildungslandschaft, zumindest theoretisch, zu beschreiben, was im Wesentlichen davon beeinflusst wird, wie weit oder eng der Begriff der Weiterbildung im Vorfeld gefasst wird. Zumeist erfolgt eine Strukturierung anhand der jeweiligen Rechtsform, der Organisationsgröße, Art der Weiterbildung oder auch der Finanzierung, wie das Beispiel der Anbietertypologie nach Arnold (1991) zeigt:

Form	Träger	Einrichtungen	Veranstaltungen
Geschlossene Weiterbildung	Öffentlicher Dienst, Betriebe, Verbände, sonst. Institutionen.	z.B. Bundesakademie für öffentliche Verwaltung	Kurse, Seminare, Lehrgänge, ...
Offene Weiterbildung	Öffentl. Träger (Länder, Kommunen, Hochschulen, auch nicht-öffentliche Träger, Kirchen, Gewerkschaften, komm. Einrichtungen)	VHS, Bildungswerke der Kirchen, Berufsbildungswerke (z.B. Deutscher Gewerkschaftsbund)	Kurse, Seminare, Lehrgänge, ...
Informelle Erwachsenenbildung	keine	Bürgerinitiativen, autonome Bildungszentren, Bildungsvereine, Kommunikationszentren	Selbstinitiiertes Lernen

Tabelle 12: Anbietertypologie nach Arnold 1991

Eine weitere Unterscheidung der Anbieter ergibt sich beispielsweise aus den Interessen, welche die Anbieter mit der Bereitstellung ihrer Bildungsangebote verfolgen (Diemer/Peters 1998). So kann unterschieden werden nach:

- erwerbswirtschaftlichen Interessen (kommerzielle Anbieter);
- öffentlichen Interessen (öffentliche und quasi-öffentliche Trägerschaft);
- partikularen gesellschaftlichen Interessen (Gewerkschaften, Kirchen);
- organisationsinternen Interessen (innerbetriebliche Fortbildung):

Im Rahmen des Projektes „Dienstleistung Weiterbildung“, und somit relevant für die Stichprobe der [OrTe]-Befragung, sollte nun eine andere Anbietertypologie erstellt werden, die sich primär auf die angebotenen Dienstleistungen bezieht

(vgl. Kil/Schlutz, 2009), dabei aber den Anbietertypus mit berücksichtigt. Ansatzpunkt stellt der Begriff der „Bildungsdienstleistung“ dar (Schlutz 2006), der verwendet wird, um auch Angebotsformen über die klassischen Angebotstypen hinaus zu erfassen.

Anhand der Auswahl der infrage kommenden Anbieter wurde dabei die im Folgenden dargestellte Anbietertypologie erstellt. Diese soll im Rahmen des Projektes und der dabei gesammelten Daten auf ihre richtige Zuordnung hin überprüft werden (z.B. ob sich entsprechende Kohorten anhand der Daten erstellen lassen).

Die dieser Untersuchung zugrunde liegende Anbietertypologie unterscheidet sieben Organisationstypen (Kil/Schlutz 2006; Kil/Schlutz 2009):

- Kerndienstleistung allgemeine Weiterbildung z.B. VHS
- Kerndienstleistung berufliche Weiterbildung z.B. berufliche Spezialanbieter
- Leistungsmix Weiterbildung und andere Dienstleistung z.B. Beratungs- und Bildungsmix
- Weiterbildung als interne Dienstleistung z.B. betriebsinterne Weiterbildung
- Weiterbildungsnebenanbieter mit anderer Kerndienstleistung z.B. Wohlfahrtsverbände: z.B. Altenbildung
- Bildung als ergänzende Dienstleistung z.B. Mediendidaktische Verlage („Grenzfälle“)

Insgesamt wurde der Teilnehmendenfragebogen [OrTe] bei 22 unterschiedlichen Weiterbildungsanbietern eingesetzt, davon bei sieben Einrichtungen im Rahmen des Pretests.⁷ Da die Änderungen am Fragebogen selbst nach Anpassung durch den Pretest marginal sind (es wurden lediglich neue Items mit aufgenommen, bzw. ein Item entfernt), wird auch der Datensatz aus dem Pretest in die folgenden Berechnungen mit eingehen. Die nicht-vorhandenen Angaben des neuen Items beim Pretest-Sample wurden entsprechend im Datensatz mit „fehlend“ gekennzeichnet und gehen nicht in die weiteren Berechnungen ein.

Eine genaue Verteilung der mit dem [OrTe] erfassten Organisationstypen zeigt:

⁷ Eine Gesamtübersicht zur Datenverteilung nach Einrichtung findet sich in Anhang E-1.

Organisationstypus	Anzahl Einrichtungen	N [OrTe]
1. Kerndienstleistung allgemeine Weiterbildung	9	645
2. Kerndienstleistung berufliche Weiterbildung	5	345
3. Leistungsmix Weiterbildung und andere Dienstleistung	4	181
4. Weiterbildung als interne Dienstleistung	2	327
5. Bildung als ergänzende Dienstleistung	-	-
6. „Grenzfälle“	1	48
Vergleichsdaten: Universität	1	164
Summe	22	1.710

Tabelle 13: Untersuchte Anbieter nach Projekttypologie

58% der Fragebögen stammen aus Veranstaltungen genuiner Weiterbildungsanbieter (Weiterbildung als Kerndienstleistung), davon 38% im Bereich allgemeiner und 20% im Bereich beruflicher Bildung. Durch ihre Dominanz am Markt wurden auch in dieser Untersuchung mehrheitlich genuine Anbieter von Weiterbildung mit berücksichtigt. 11% der Datensätze wurden bei Weiterbildungsanbietern erhoben, die einen Leistungsmix aus Weiterbildung und einer anderen Kerndienstleistung anbieten, wie zum einen Beispiel Beratung und Bildung. 19% der Befragungen, die in die Auswertungen eingehen, kommen von betriebsinternen Weiterbildungsveranstaltungen. 3% der Fragebogen stammen aus „Grenzfällen“ der Weiterbildung, worunter hier eine Fittnesseinrichtung fällt. In der Gesamtuntersuchung des DFG-Projektes wurden noch eine Reihe weiterer Grenzfälle von Weiterbildung mit aufgenommen, wo aber Nutzer, bzw. Teilnehmer wegen des völlig anderen Zugangs (als Beispiel wäre hier ein Science Center zu nennen) nicht mit dem standardisierten Instrument [OrTe] befragt werden konnten. Im [OrTe] Sample ist der Organisationstyp „Bildung als ergänzende Dienstleistung“ nicht vorhanden. Zwar wurden hier auch Organisationsanalysen im Rahmen des Gesamtprojektes durchgeführt (vgl. Kil/Schlutz 2009, S.67), doch war eine Teilnehmendenbefragung bei dem einen, hier zuzuordnenden Anbieter, nicht möglich.

Das Sample des [OrTe] ergänzen weitere 164 Datensätze (9%) aus Befragungen von Studierenden an einer Universität, die auch als Vergleichsdaten genutzt werden können. Hierdurch ergibt sich die Möglichkeit zu überprüfen, welche Aspekte rein „weiterbildungstypisch“ sind oder ob generelle

Erwartungen/Spezifika vorliegen. Darüber hinaus handelt es sich bei Studierenden ja auch um erwachsene Lernende, die spezielle Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung haben. Es wäre – im Zuge der Überlegungen, den [OrTe] als Element der Evaluation zu nutzen – auch ein Einsatz bei Lehrevaluation im Hochschulbereich denkbar.

Ein weiterer, für die domänenspezifischen Auswertungen relevanter Parameter bezogen auf die untersuchten Einrichtungen, ist die Größe der jeweiligen Einrichtung mit: groß = über 50 hauptamtliche Mitarbeiter, mittel = 10 bis 50 Mitarbeiter, klein = weniger als 10 Mitarbeiter

Größe der Einrichtung	Anzahl der untersuchten Einrichtungen	N der eingesetzten [OrTe]
Groß	6	848
Mittel	4	179
Klein	12	683

Tabelle 14: Größe der Anbieter, Übersicht

Bei der vorliegenden [OrTe]-Stichprobe sind nach dieser Zuordnung 50% der Fragebögen von großen, 10% von mittelgroßen und 40% von kleinen Anbietern vorhanden.

Spezialisierungsgrad des Angebots	Anzahl der untersuchten Einrichtungen	N der eingesetzten [OrTe]
Allrounder	3	454
Mehr-Sparten Anbieter	10	925
Spezialanbieter	9	331

Tabelle 15: Spezialisierungsgrad des Angebots, Übersicht

27% der vorliegenden Fragebögen stammen von Allroundanbietern, die demnach das gesamte Weiterbildungsdienstleistungsspektrum im Angebot haben, wie zum Beispiel Volkshochschulen. 54% des Datensatzes stammen von Mehr-Sparten-Anbietern, die nicht so ein breit gefächertes Portfolio vorweisen können wie die Allrounder, aber mit ihrem Angebot mehrere Weiterbildungsbereiche abdecken. Lediglich 19% stammen von Spezialanbietern, die sich entweder auf eine bestimmte Zielgruppe oder aber auf ein bestimmtes Themengebiet spezialisiert haben.

Auch die Finanzierungsform der Einrichtung wurde im Rahmen der [OrTe]-Befragung als Organisationsvariable mit erhoben.

Finanzierungsform	Anzahl der untersuchten Einrichtungen	N der eingesetzten [OrTe]
Öffentliche Förderung	10	865
Private Förderung	6	529
Projektfinanzierung	6	316

Tabelle 16: Finanzierungsform, Übersicht

Hier wird unterschieden nach „privater Förderung“ (40% der Fragebögen), „Projektfinanzierung“ (18%), also z.B. über EU-Projekte, und „öffentliche Förderung“ (51% der Fragebögen). Die Zuordnung erfolgt nach Schwerpunkt der entsprechenden Finanzierungsart.

Preissegment	Anzahl der untersuchten Einrichtungen	N der eingesetzten [OrTe]
High-End	4	349
Low-End	7	581
Fehlend	11	780

Tabelle 17: Preissegment, Übersicht

Was die Höhe der Teilnehmendenentgelte in Bezug auf das Preissegment des Angebots betrifft, so wurden hier nicht alle Anbieter zugeordnet, sondern nur Einrichtungen definiert, die eindeutig als hochpreisig (Spezialisierung auf das Management, High-Tech Spezialanbieter) oder niedrigpreisig (vorwiegend öffentlich geförderte Weiterbildung) einzustufen waren. So kommen 20% der Daten von high-end-Anbietern und 34% stammen aus dem unteren Preissegment.

Qualitätszertifizierung	Anzahl Einrichtungen	N [OrTe]
Regelmäßige Q-Zertifizierung	16	1387
Nicht Q-zertifiziert	6	323

Tabelle 18: Qualitätszertifizierung, Übersicht

Ein weiterer Organisationsparameter ist die Frage nach dem Vorhandensein einer regelmäßigen Qualitätszertifizierung: 81% der Fragebögen in der Stichprobe stammen von Anbietern, die regelmäßig bezogen auf ihr Qualitätssicherungssystem zertifiziert werden und 19% von nicht-zertifizierten Einrichtungen.

2.4.2 DIE UNTERSUCHTEN VERANSTALTUNGEN

Insgesamt wurde der [OrTe] Fragebogen bei 184 unterschiedlichen Veranstaltungen eingesetzt. Die Stichprobe der 1.710 für die Auswertungen zur Verfügung stehenden Fragebögen verteilt sich wie folgt nach Veranstaltungsparametern. Die hier zusammengefassten Parameter sollen für weitere signifikanzanalytische Berechnungen als Grundlage zur Überprüfung von domänenspezifischen Erwartungsstrukturen dienen.

	N	Gültige Prozente
Allgemeine Bildung	615	38%
Universität	164	10%
Berufliche Bildung	840	52%
Fehlend	91	

Tabelle 19: Teilnehmende an allg. oder beruflicher Weiterbildung

615 der ausgefüllten Fragebögen stammen aus Veranstaltungen, die der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden können, 840 der beruflichen Weiterbildung und 164 Fragebögen wurden im Rahmen von Universitätsveranstaltungen beantwortet. Lässt man den Teilbereich Universität außer Acht, ergibt sich eine Stichprobenverteilung von

42% aus allgemeiner Weiterbildung und
58% aus beruflicher Weiterbildung

Dass die berufliche Weiterbildung im Sample stärker repräsentiert ist als die allgemeine Weiterbildung entspricht auch dem allgemeinen Trend: In der repräsentativen Befragung im Rahmen des „**Berichtssystems Weiterbildung IX**“ liegt für das Jahr 2003 ebenfalls der prozentuale Anteil der Teilnahmefälle der beruflichen Weiterbildung mit 52% über dem der allgemeinen Weiterbildung. (Kuwan et al. 2006, ebd. S. 22)

Ordnet man die befragten Veranstaltungen in Bereich der allgemeinen Weiterbildung den entsprechenden Themenbereichen des Berichtssystems (im Folgenden: BSW) zu und vergleicht die Verteilung, so zeigt sich, trotz aller Abweichungen, dass auch in der [OrTe]-Befragung in der allgemeinen Weiterbildung die Hauptthemengebiete „Gesundheit“, „Sprachen“ und „EDV“ ähnlich stark vertreten sind. Mit der Teilnehmendenerhebung wurden keine

Veranstaltungen in den Bereichen „Persönliche/familiäre Probleme“, „Naturwissenschaft und Technik“ sowie „Esoterik“ befragt.

Insgesamt zeigt sich hier für das Segment der allgemeinen Weiterbildung eine recht ähnliche Verteilung.

Themenbereiche nach Berichtssystem Weiterbildung IX	in %	Stichprobe [OrTe]	
		in %	N
Fragen der Gesundheit und der gesundheitsgerechten Lebensführung	12,5%	18,5%	114
Versicherungs-, Renten-, Steuer- und andere Rechtsfragen	6,3%	1,8%	11
Kindererziehung/Hilfe für die Schule	6,3%	4,4%	27
Persönliche/familiäre Probleme	3,1%	0,0%	0
Sprachkenntnisse	15,6%	15,0%	92
Praktische Kenntnisse	6,3%	1,3%	8
Wissen über Naturwissenschaften und Technik	3,1%	0,0%	0
Kenntnisse und Anregungen für aktive Freizeitgestaltung	6,3%	3,7%	23
Wissen auf Gebieten wie Kunst, Literatur, Religion, Geschichte oder Länderkunde	6,3%	7,0%	43
Umweltschutz/Ökologie	3,1%	4,9%	30
Kenntnisse für die Ausübung von Sportarten	6,3%	12,2%	75
Wissen über Politik, auch europabezogen	3,1%	2,8%	17
Astrologie/Esoterische Fragen	3,1%	0,0%	0
Computer, EDV, Internet	15,6%	24,7%	152
Sonstige Themenbereiche	3,1%	3,7%	23
	100,0%	100,0%	615

Tabelle 20: Themenbereiche allgemeine WB, Vergleich BSW (eigene Berechnungen) und [OrTe]

Bis auf wenige Ausnahmen („Esoterik“, „Persönliche Probleme“) sind in der vorliegenden Erhebung alle wichtigen Themengebiete, die der Weiterbildung zugehörig sind, vertreten. Was die Verteilung im Bereich der Veranstaltungen betrifft, sind die Abweichungen von den repräsentativen Befragungen aus dem BSW des Jahres 2003 vergleichsweise gering. Daher sind Rückschlüsse der weiteren signifikanzanalytischen Berechnungen und den daraus abzuleitenden Ergebnissen auf die Weiterbildung im Allgemeinen durchaus zulässig.

Die [OrTe] Fragebögen wurden zudem noch inhaltlich bestimmten Themengebieten, bzw. Programmbereichen zugeordnet (zur Systematik, vgl. Körber et al. 1995).

Diese Zuordnung zeigt, dass Schwerpunkte des Samples im Bereich EDV, Pädagogik – dies v.a. durch die Hinzunahme der universitären Veranstaltungen,

die alle im Bereich Erziehungswissenschaften stattfanden – und Gesundheit/Fitness liegen.

	N	Prozent	Gültige Prozente
Alphabetisierung	16	0,9%	1,0%
Schulabschluss/Berufliche Grundbildung	44	2,6%	2,7%
EDV Grundlagen	252	14,7%	15,4%
EDV Spezialwissen	55	3,2%	3,4%
Gewerblich/Handwerk	91	5,3%	5,6%
Kaufmännisch/Verwaltung	96	5,6%	5,9%
Wirtschaft/Management	129	7,5%	7,9%
Pflege/Medizin	85	5,0%	5,2%
Pädagogik	288	16,8%	17,6%
Schlüsselqualifikation	109	6,4%	6,7%
Fremdsprachen	135	7,9%	8,2%
Kulturelle Bildung	74	4,3%	4,5%
Politische Bildung	36	2,1%	2,2%
Umwelt	40	2,3%	2,4%
Gesundheit/Fitness	189	11,1%	11,5%
Gesamt	1639	95,8%	100,0%
Fehlend	71	4,2%	
Gesamt	1710	100,0%	

Tabelle 21: Verteilung nach Programmbereichen

Ein weiterer Parameter, der veranstaltungsspezifisch mit erhoben wurde und der später für domänenspezifische Varianzuntersuchungen erneut herangezogen werden soll, ist die „Wissensart“. Hier wurde unterschieden nach praktischem Wissen, welches vermittelt wird, und theoretischem Wissen. Zu praktischem Wissen zählen neben Gesundheits- und Fitnesskursen, auch gestalterische Veranstaltungen sowie Sprachkurse und wenig spezialisierte EDV-Kurse, bei denen es vornehmlich um die Anwendung der Programme und Funktionen geht. Hier soll geprüft werden, inwieweit sich unterschiedliche Teilnehmendengruppen in den Segmenten befinden und in welchen Bereichen unterschiedliche Erwartungen an die Konzeption der Lehr-Lernumgebung gestellt werden.

Weitere veranstaltungsspezifische Parameter sind: Wissensniveau, Geschlechterdominanz, Zielgruppe und Abschlussart.

Wissensart	Anzahl der untersuchten Veranstaltungen ⁸	N [OrTe] ⁹	%
Praktisch	93	830	52,0%
Theoretisch	77	765	48,0%
Wissensniveau			
Wissenschaftliches Wissen	27	318	19,6%
Fachwissen	94	728	44,9%
Alltagswissen	63	574	35,4%
Geschlechterdominierung			
Frauendominiert	36	350	23,0%
Gemischt	128	1.012	66,4%
Männerdominiert	20	161	10,6%
Zielgruppe			
Ältere Menschen	5	50	5,7%
Analphabeten	2	16	1,8%
Arbeitslose	14	137	15,6%
Ausländer	3	26	3,0%
Auszubildende	3	43	4,9%
Studierende	8	164	18,7%
Beruf: Medizin/Pflege	7	107	12,2%
Beruf: Pädagogisch	6	49	5,6%
Beruf: Technisch	4	31	3,5%
Führungskräfte	30	174	19,8%
Eltern/Familien	3	21	2,4%
Frauen	4	31	3,5%
Männer	1	8	0,9%
Jugendliche	1	22	2,5%
Abschlussart			
Formaler Abschluss	42	591	36,3%
Kein formaler Abschluss	142	1.037	63,7%

Tabelle 22: Parameter zu den einbezogenen Veranstaltungen

Für das Wissensniveau wurde unterschieden nach wissenschaftlichem, beruflichem Wissen und Alltags- und Grundwissen. Für die Zielgruppenspezifikation wurden nur solche Zielgruppen mit aufgenommen, die sich im Datensatz eindeutig identifizieren lassen.

⁸ An N=181 fehlende Veranstaltungen wurden nicht zugeordnet und entsprechend als „missing value“ codiert.

⁹ An N=1710 fehlende Fragebögen wurden nicht zugeordnet und entsprechend als „missing value“ codiert.

2.4.3 SOZIO-DEMOGRAPHISCHE VERTEILUNG

Der [OrTe] Fragebogen wurde für den Einsatz im Rahmen der Organisationsanalysen um soziodemografische Fragen ergänzt. Erhoben wurde dabei:

- Alter (standardisiert in Kohorten): „bis 25 Jahre“, „26 bis 35 Jahre“, ... „66 Jahre oder älter“)
- Höchster Bildungsabschluss (teilstandardisiert, Mehrfachantworten möglichen.
Im Datensatz wurde nur der höchste Abschluss notiert): (Fach-) Hochschulabschluss, (Fach-)Abitur, Berufsabschluss, Realschule, Hauptschule, Ohne Abschluss, offen: anders.
- Beruflicher Abschluss (offene Frage, anschließende Clusterung)
- Momentaner Beruf (offene Frage, anschließende Clusterung) oder „z. Zt. ohne Anstellung“, „keine Angabe“

Die Verteilung der [OrTe] Stichprobe wird in diesem Bereich ebenfalls, soweit möglich, mit entsprechenden Daten zur Teilnahme an Weiterbildung aus dem Berichtssystem Weiterbildung IX (Kuwan et al. 2006) verglichen, um eine Einschätzung der Verteilung zu erhalten.

Die Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht betrachtet zeigt eine deutliche Überrepräsentation von Frauen in der [OrTe]-Stichprobe mit 61%. Nach den Erhebungen im BSW liegt die Beteiligung von Frauen an allgemeiner Weiterbildung mit 54% der Teilnahmefälle zwar über der der Männer, doch wird dieser Effekt durch die Teilnahmefälle in der beruflichen Bildung mit einem Frauenanteil von nur 46% aufgehoben (ebd. S. 126).

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Weiblich	680	39,8	61%
Männlich	433	25,3	39%
Gesamt	1.113	65,1	100%
Fehlend	597	34,9	
Gesamt	1.710	100	

Table 23: Verteilung Stichprobe: Geschlecht

Der hohe Frauenanteil in der vorliegenden Stichprobe hat mehrere Ursachen: zum einen wurden vergleichsweise viele Volkshochschulen mit in das Sample

aufgenommen, die inzwischen eine Frauenquote nach Teilnahmefällen von 75% haben. Bei den Volkshochschulen wurden wiederum viele Kurse im Bereich „Gesundheit“ befragt, bei denen Frauen einen Anteil von 85% der Kursteilnehmenden ausmachen (Kuwan, S. 129).

Darüber hinaus wurden Studierende der Erziehungswissenschaften mit dem [OrTe] befragt und auch dort dominieren Frauen. Insgesamt haben diese beiden frauendominierten Bildungsbereiche $N > 500$, was zu einer Verzerrung bei der Verteilung nach Geschlecht führt.

Mit der vorliegenden Datenerhebung wurden vor allem Teilnehmende zwischen 26 und 45 Jahren erfasst (zusammen 54%). Da die Alterskohorten hier kleinschrittiger gewählt wurden, als dies beim BSW der Fall ist, fällt ein Vergleich recht schwer, zumal dort Personen nur bis zu einem Alter von 64 Jahren erfasst und der Interessenschwerpunkt auf Erwerbsfähige gelegt wurde (ebd. S.97)

Alter	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
bis 25	249	14,6	17,4	17,4
26-35	308	18,0	21,5	38,8
36-45	470	27,5	32,8	71,6
46-55	244	14,3	17,0	88,6
56-65	116	6,8	8,1	96,7
älter als 65	47	2,7	3,3	100,0
Gesamt	1.434	83,9	100,0	
Fehlend	276	16,1		
Gesamt	1.710	100,0		

Tabelle 24: Verteilung Stichprobe: Alter

Tendenziell liegt bei der [OrTe]-Stichprobe gegenüber der repräsentativen Erhebung des BSW, was die Altersstruktur betrifft, eine Schiefelage zugunsten jüngerer Teilnehmenden vor: dort machen Teilnehmende im Alter zwischen 19 und 34 Jahren einen Anteil von etwa 35% aus; in der [OrTe] Stichprobe (ohne Berücksichtigung von Teilnehmenden älter als 66) sind Teilnehmende bis 34 Jahre mit 40% vertreten. Bei den BSW-Erhebungen liegt die Quote der Teilnahmefälle der Kohorte 35 bis 49 Jahren bei 44%; im Vergleich dazu liegt die Quote der [OrTe]-Befragung mit ungefähr 46% ebenfalls etwas höher. Unterrepräsentiert sind bei der [OrTe] Befragung hingegen die Personen im Alter

bis 65: Ihre Teilnahme liegt den Daten des BSW nach bei 21%, im Sample des [OrTe] werden sie jedoch nur mit circa 14% repräsentiert.

Bei dieser Verschiebung wird wiederum die Aufnahme von Studierenden in die Untersuchung eine Rolle gespielt und sich auch auf die Verteilung nach Bildungsabschluss ausgewirkt haben.

Höchster Bildungsabschluss	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
(Fach) Hochschulabschluss	450	26,3	32,4
(Fach) Abitur	325	19,0	23,4
Berufsabschluss	283	16,5	20,4
Realschulabschluss	195	11,4	14,0
Hauptschulabschluss	98	5,7	7,1
Ohne Abschluss	17	1,0	1,2
noch Schüler/in	19	1,1	1,4
Gesamt	1.389	81,2	100,0
Fehlend	323	18,8	
Gesamt	1.710	100	

Tabelle 25: Verteilung Stichprobe: Bildungsabschluss

Bei der Frage nach dem Bildungsabschluss wurden, aus praktischen Gründen, die Bereiche Bildungs- und Berufsabschluss zusammengelegt. Deutlich wird bei der Betrachtung der Verteilung sofort der hohe Anteil an Personen mit (Fach-) Hochschulabschluss und (Fach-)Abitur, die zusammen bereits über die Hälfte der Befragten ausmachen. Grundsätzlich bilden Teilnehmende mit Abitur (was ja – bis auf wenige Sonderfälle – auch Voraussetzung für einen Hochschulabschluss ist) nach Daten des BSW (ebd. S. 106) 39% der Teilnehmerschaft; nach Berufsabschluss sortiert wären es etwa 26% (ebd. S.112).

Neben der Berücksichtigung der Erziehungswissenschaftsstudierenden, die vornehmlich den Anteil der Personen mit Abitur nach oben korrigiert haben, wurden darüber hinaus auch Einrichtungen und Veranstaltungen im Segment wissenschaftliche Weiterbildung befragt.

Berufsabschluss standardisiert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
ohne Berufsabschluss	28	1,6	3,1
Dipl. Ing./Naturwissenschaften	69	4,0	7,7
Pflege/Gesundheit	82	4,8	9,1
Arzt/Jurist/Beamte	26	1,5	2,9
Handwerk	86	5,0	9,5
Dipl. Päd./Soz./Psy.	65	3,8	7,2
Kauffrau/-mann	149	8,7	16,5
Dipl. Ökon./BWL/VWL	40	2,3	4,4
Erzieher/-in	67	3,9	7,4

Service	24	1,4	2,7
Lehrer/-in	36	2,1	4,0
Techniker	45	2,6	5,0
Meister	24	1,4	2,7
weitere akademische Abschlüsse	11	0,6	1,2
Verwaltung	48	2,8	5,3
Bankangestellte/-r	36	2,1	4,0
Student	65	3,8	7,2
Gesamt	901	52,7	100,0
Fehlend	809	47,3	
Gesamt	1.710	100,0	

Tabelle 26: Verteilung Stichprobe: Berufe

Bei der offenen Frage nach dem zurzeit ausgeübten Beruf konnten ein Großteil der Antworten bestimmten Clustern zugeordnet werden, so dass eine standardisierte Zuweisung von 901 Fragebögen zu bestimmten Berufsgruppen möglich war. Für weitere Berechnungen im Sinne der Erwartungen an Weiterbildung wurden die Berufe nicht weiter verwendet, da die Gruppengrößen zum einen zu unterschiedlich sind und zum anderen in einigen Fällen zu gering ausfallen.

Als letzter Parameter, bezogen auf die soziodemographische Verteilung wurde erhoben, ob der Teilnehmende berufstätig ist oder nicht.

Demnach liegt der Anteil der Erwerbstätigen an der Stichprobe bei 61%, Nicht-Erwerbstätige machen 26% der Grundgesamtheit aus und Studierende 13%. Betrachtet man nun diese Häufigkeiten ohne Berücksichtigung der Studierenden, so ergibt sich ein Anteil der Erwerbstätigen von 70%. In der Stichprobe des BSW (S.75) liegt deren Anteil mit 83% etwas darüber.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	- ohne Studierende
erwerbstätig	802	46,9	61,4	70,2
nicht erwerbstätig	340	19,9	26,0	29,8
Studierend/Schule	165	9,6	12,6	100,0
Gesamt	1307	76,4	100,0	
Fehlend	403	23,6		
Gesamt	1710	100,0		

Tabelle 27: Verteilung Stichprobe: Erwerbstätigkeit

Im Gegensatz zur Verteilung nach organisations- und veranstaltungsspezifischen Parametern ist die Passung der vorliegenden [OrTe] Stichprobe und der

repräsentativen Befragung nach dem Berichtssystem Weiterbildung für das Bezugsjahr 2003 nicht optimal.

Dies liegt vor allem daran, dass schon bei der Auswahl der Einrichtungen im Rahmen des Gesamtprojektes eher die Fragen nach innovativen Dienstleistungen und nach best-practice denn nach möglichst genauer Repräsentanz des existierenden Weiterbildungssystems im Vordergrund standen.

Da jedoch bei den varianzanalytischen Berechnungen die einzelnen Kohorten selbst betrachtet werden und lediglich Aussagen zu diesen einzelnen Gruppen gemacht werden, spielt die nicht-Passung der Stichproben für die weiteren Berechnungen keine entscheidende Rolle.

ERGEBNISTEIL 1: ZUM INSTRUMENT

3. KONSTRUKTE DES [ORTE] UND ZUSAMMENHÄNGE

Im Folgenden werden zunächst die dem theoretischen Rahmenmodell zugrunde liegenden Konstrukte des [OrTe] schlaglichtartig vorgestellt und theoretisch abgeleitet. Anschließend werden die explorativ-faktorenanalytischen Untersuchungen vorgestellt sowie Angaben zur Reliabilität der extrahierten Faktoren gemacht und für die Verwendung bei weiteren Berechnungen festgelegt.

Wie bereits im zweiten Kapitel erläutert, sind die im [OrTe] verwendeten Skalen für ein Instrument ungewöhnlich kurz, da der Anspruch besteht, den gesamten Komplex von personalen, motivationalen und situativen Faktoren im Lehr-Lerngeschehen abzubilden. Dies erfordert zum einen eine große Anzahl einzelner Konstrukte, um die unterschiedlichen Dimensionen abzudecken, die in diesem Zusammenhang als relevant erachtet werden. Zum anderen sollte der Fragebogen im Weiterbildungsfeld eingesetzt werden und musste daher eine zumutbare Länge vorweisen. Diese beiden Voraussetzungen in Einklang zu bringen hat zur Folge, dass die verwendeten Skalen zumeist nur aus zwei bis drei Items bestehen.

Das stellt besondere Anforderungen an die Reliabilität des Instruments, da der allgemein geforderte Wert für interne Konsistenz von .700 bei solch kurzen Skalen in der Regel kaum erreicht werden kann (vgl. Diekmann 2004). Ursache hierfür ist, dass der Alphawert mit Anzahl der inkludierten Items bei gleichbleibender Interkorrelation steigt.

Im Folgenden seien kurz die unterschiedlichen Gütekriterien vorgestellt, die dann jeweils für jeden Komplex des [OrTe] angegeben werden: personale Faktoren (personale Lernvoraussetzungen und Erwartungsbilanz), Teilnahmegründe und Erwartungen an die Lehr-Lernsituation.

Auf die **Objektivität**, als notwendige Minimalanforderungen an ein Messinstrument, wurde bereits in Kapitel 2.2.5 eingegangen und kann für das Instrument als erfüllt angesehen werden.

Ein stärkeres Kriterium als die Objektivität, aber auch nicht hinreichend zur Beurteilung der Güte, ist die **Reliabilität** der einzelnen Konstrukte. Die

Reliabilität ist ein rein quantitatives Maß, das noch nichts über die Validität (qualitatives Maß) aussagt. Zur Überprüfung der Reliabilität wurde in dieser Untersuchung das Maß an interner Konsistenz (Cronbach's Alpha) gewählt.

Die Frage nach der **Validität** eines Instruments zu beantworten, fällt in der Regel weniger eindeutig aus als bei den beiden vorangegangenen Gütekriterien für Messinstrumente. Grundsätzlich lassen sich hier nur Schätzungen anhand von Plausibilität der Konstrukte und den Ergebnissen der signifikanzanalytischen Berechnungen abgeben.

Man unterscheidet in der Testtheorie drei Arten der Validität: Inhalts-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität.

Bei der **Inhaltsvalidität** geht es darum, dass die Auswahl von Items die zu messende Eigenschaft in hohem Maße repräsentiert. In diesem Fall muss dies nach Augenschein und Logik geprüft werden. Hierzu werden jeweils im Anschluss an die Überprüfung der Konstruktvalidität innerhalb der einzelnen Themenkomplexe des Fragebogens noch Angaben gemacht.

Konstruktvalidität bezieht sich auf die Zulässigkeit von Aussagen für das Konstrukt aufgrund der jeweiligen Operationalisierung. Diese ist gegeben, wenn man davon ausgehen kann, dass der Bedeutungsumfang des Konstrukts präzise und nachvollziehbar abgebildet ist. Man unterscheidet hier die *konvergente* und *diskriminante Validität*:

Für konvergente Validität müssen die Items, die dasselbe Konstrukt abbilden, hoch miteinander korrelieren. Im Gegensatz dazu sollen die Items anderer Konstrukte nur gering mit den Items des untersuchten Konstrukts korrelieren. Hinweise auf das Ausmaß der Konstruktvalidität sollen die explorativen Hauptkomponentenanalysen geben, auch PCA (Principal Components Analysis) genannt, die jeweils für die beiden Hauptkategorien (personale Faktoren und Erwartungen) des [OrTe] durchgeführt wurden (Kapitel 3.1 bis 3.3).

Bei einer PCA sollen Daten in einem höher-dimensionalen Raum in wenigen Dimensionen möglichst getreu reproduziert werden. Es handelt sich dabei um ein Datenreduktionsverfahren, welches Zusammenhänge überschaubarer machen soll. Voraussetzung hierbei ist ein metrisches Skalenniveau. Dabei werden

möglichst wenige Linearkombinationen (=Faktoren) von Merkmalen der Objekte gebildet, und zwar derart, dass alle Merkmale in den neu geschaffenen Faktoren enthalten und die Faktoren unabhängig voneinander sind. Darüber hinaus sollen die zu den Faktoren gehörigen Vorfaktoren (Faktorenladungen) einen möglichst großen Anteil der Gesamtvarianz des Datenmaterials erklären (Reiter 2006).

Die Ausgangsvariablen sind dabei die abhängigen und die Faktoren die erklärenden Variablen. Zur Bestimmung der Hauptkomponenten wird ein spezieller Algorithmus verwendet, der als Eigenwertzerlegung einer Korrelationsmatrix bekannt ist (Kühnel/Krebs 2004). Jeder gefundene Faktor reduziert die Dimensionalität des verbleibenden Datenmaterials jeweils um eins. Entspricht die Anzahl der Faktoren der der Variablen, würde dementsprechend das Faktorenmodell 100% der Streuung erklären.

Die PCA soll also ermöglichen, ohne einen entscheidenden Informationsverlust zu verzeichnen, viele wechselseitig korrelierende Variablen durch wenige, voneinander unabhängige Faktoren zu ersetzen. Voraussetzung für die Faktorenanalyse ist, dass Korrelationen zwischen einzelnen Merkmalen oder Merkmalsgruppen bestehen. Je höher die Korrelation zwischen den Beobachtungsmerkmalen ausfällt, umso besser lassen sich die resultierenden Faktoren erklären. Dabei versucht die Faktorenanalyse, die einfachste Struktur zu finden, welche die Ausgangsdaten möglichst genau wiedergibt und erklärt. Die Forderungen einer guten Abbildung der Beobachtungsdaten einerseits und der möglichst geringen Zahl von Faktoren andererseits stehen in Konkurrenz zueinander. Das führt dazu, dass Ergebnisse der Faktorenanalyse von subjektiven Aspekten abhängen können. Das gilt insbesondere für die Anzahl der gewählten Faktoren und deren Interpretation. (Lübbert 1999)

Neben der explorativen Faktorenanalyse, bei der es (mehr oder weniger) dem mathematischen Algorithmus überlassen wird, wie viele interpretierbare Faktoren sich aus einer Korrelationsmatrix generieren lassen und die als Kriterium zur Aussage über die Konstruktvalidität herangezogen werden sollen, wird zudem eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Hier wird vor allem das Maß an Varianzaufklärung zur Betrachtung der Güte einzelner Konstrukte herangezogen. Zur Durchführung der konfirmatorischen PCA ist es notwendig,

dass bereits Hypothesen bezüglich der zugrunde liegenden Faktoren formuliert sind. Dies geschieht durch die explorative PCA und das jeweilige Maß an interner Konsistenz sowie der inhaltlichen Überprüfung der Sinnhaftigkeit der gebildeten Faktoren.

Die Bestimmung der **Kriteriumsvalidität** des [OrTe] ist relativ schwierig, da hierzu externe Daten zum Beleg herangezogen werden müssen. So wären beispielsweise zur Überprüfung eines Konstrukts zur „regelmäßigen Teilnahme an organisierter Weiterbildung“ im optimalen Fall objektive Daten über die Teilnahme jedes Befragten an organisierter Weiterbildung vorhanden, um die subjektive Aussage mittels externer Daten zu validieren. Das Untersuchungsdesign (und die Zumutbarkeit sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Untersuchungsdurchführenden) lässt eine solch umfangreiche Datenerhebung jedoch nicht zu. Allerdings kann zum [OrTe] allgemein eine Aussage bezüglich dessen Kriteriumsvalidität gemacht werden, da nach jedem Einsatz im Rahmen der Hauptuntersuchung die Ergebnisse mit der Survey-Feedback Methode an die Einrichtungen zurückgemeldet wurden. Hierbei war es im Hinblick auf die Güte des Instruments wichtig, von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der untersuchten Organisationen - vor allem von Lehrenden und pädagogisch Planenden - zu erfahren, inwieweit die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung sich mit ihren Einschätzungen deckten und wie sie die Ergebnisse jeweils interpretieren. Vorgestellt wurden als Teil der Rückmeldung der Organisationsanalysen in den Einrichtungen sowohl Intra- als auch Intergruppenvergleiche. Dafür wurden zunächst innerhalb eines Einrichtungssamples unterschiedliche Teilnehmendengruppen gebildet, bspw. Teilnehmende an beruflicher Bildung und Gesundheitsbildung. Vorausgesetzt es lagen ausreichend externe Daten vor, wurden diese Gruppen dann mit ähnlichen Teilnehmendekohorten von anderen, bereits untersuchten Einrichtungen verglichen. Dies sollte dem Personal der Einrichtung ermöglichen, die Ergebnisse der eigenen Gruppen einschätzen zu können. Es wurde zudem viel Raum zur Diskussion der Ergebnisse gelassen.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Rückmeldungen von Organisationsseite bezüglich der Konstruktergebnisse für die jeweiligen Teilnehmendengruppen sehr zufriedenstellend ausfielen. Die Ergebnisse wurden zum überwiegenden Teil als konsistent bewertet, zum Teil waren die Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung allerdings auch überrascht, wobei die Ergebnisse in der Regel im Rahmen der Diskussionen inhaltlich plausibel hergeleitet werden konnten. Durch diese Hinzunahme eines Außenkriteriums und die grundsätzliche Bestätigung der Konstrukte des Fragebogens, kann auf ein ausreichendes Maß an Kriteriumsvalidität geschlossen werden.

Die Operationalisierung der einzelnen Konstrukte, wie in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit vorgestellt, basiert auf den Berechnungen und Instrumentenüberprüfungen des Pretests des [OrTe] (Wagner 2005; Kil/Wagner 2006). Beim genauen Vergleich des Fragebogens im Anhang und der vorgestellten Operationalisierung fällt auf, dass der Fragebogen selbst noch andere Items enthält, die in der Vorstellung der Konstrukte nicht mit aufgeführt wurden: Diese Items hatten sich beim Pretest faktorenanalytisch nicht bewährt und waren daher nicht in die Konstrukte, die im Rahmen der Organisationsanalysen verwendet wurden, mit einbezogen worden.

Da nun mit einer Stichprobe von 1.710 eine viel umfangreichere und differenziertere (bezogen auf die Weiterbildungssparten) Stichprobe vorliegt, werden zunächst explorative Faktorenanalysen unter Berücksichtigung aller in der Hauptanalyse verwendeten Items durchgeführt, um einen Eindruck davon zu erhalten, wie die einzelnen Variablen miteinander korrelieren, welche Konstrukte sich herausbilden und welche Zusammenhänge sich zwischen Items zeigen. Dies ist notwendig, um im Anschluss daran Aussagen über die Beziehungen und Abhängigkeiten einzelner Konstrukte zueinander zu ermöglichen.

Im Folgenden wurden zwei explorative Faktorenanalysen durchgeführt: zum einen wurden alle personalen Faktoren (personale Lernvoraussetzungen, Teilnahmemotive und Erwartungsbilanz) auf die beobachtbaren Konstrukte hin überprüft und zum anderen, da es sich hier um eine andere Form der Operationalisierung handelt, getrennt davon die Erwartungen an Lehr-

Lernunterstützungen. Die Ergebnisse und die sich herausbildenden Konstrukte der beiden PCAs bilden die Grundlage für die nachfolgenden signifikanzanalytischen Untersuchungen.

3.1 PERSONALE FAKTOREN

Bei den personalen Faktoren, die im Rahmen des [OrTe] erhoben wurden, handelt es sich ausschließlich um Selbsteinschätzungen. Wenn also im Folgenden beispielsweise von Teilnehmenden mit hoher Anstrengungsbereitschaft gesprochen wird, so bezieht sich dies darauf, dass die Personen von sich selbst sagen, dass sie Anstrengungsbereitschaft mitbringen; es handelt sich nicht um eine objektive Einschätzung.

In der im Folgenden abgebildeten explorativen Faktorenanalyse (mit Varimax Rotation) wurden alle im Fragebogen verwendeten personalen Faktoren mit aufgenommen. Die Nummer in Klammern hinter jedem Item gibt die Nummer der Frage an, unter welcher das Item im Fragebogen gestellt wurde.

Personale Faktoren	Component										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
... würde ich diesen Weiterbildungsanbieter weiterempfehlen. (5)	0,82										
... würde ich diesen Kurs anderen (Freunden / Bekannten) weiterempfehlen. (5)	0,81										
... bin ich mit dem didaktischen Konzept dieser Veranstaltung (Übungen/Aufbau) sehr zufrieden. (5)	0,80										
... bin ich mir sicher, dass ich mit der Unterstützung, die ich hier erhalte, meine Lernziele erreichen werde. (5)	0,74										
... bin ich zuversichtlich, dass ich hier zu positiven Lernergebnissen kommen werde. (5)	0,62	0,45									
... bin ich sehr motiviert, hier aktiv am Unterricht mitzuarbeiten. (5)	0,53	0,52									
Ich möchte mich grundsätzlich aktiv am Lerngeschehen beteiligen. (4)		0,74									
Für meinen Lernerfolg ist wichtig, dass ich mich in dieser Veranstaltung möglichst aktiv (z.B. an Gesprächen und Übungen) beteilige. (4)		0,72									
Ich weiß bei der Teilnahme an einer Weiterbildung immer ziemlich genau, was ich am Ende der Veranstaltung können möchte. (4)		0,59									
Ich bin grundsätzlich bereit, viel Energie in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren. (4)		0,57									
Ich suche als Lerner/in immer eine Herausforderung. (4)		0,51									
Der Inhalt des Kurses hat mich interessiert. (6)			0,78								
Dieses Thema aus dem Weiterbildungsangebot ist mir sehr wichtig. (6)			0,75								
Das ist ein Thema, das ich schon immer bearbeiten wollte. (6)			0,68								
Das Thema hat für mich einen direkten Anwendungsbezug. (6)			0,59								

Die Einrichtung ist für mich örtlich gut erreichbar (6).			0,38	0,37										
Die Veranstaltung ist preisgünstig. (6)				0,80										
Ich bin hier gut beraten worden. (6)				0,71										
... finde ich diese Veranstaltung -gemessen an dem was sie bietet- preisgünstig. (5)				0,60										
Die Einrichtung hat einen guten Ruf. (6)				0,58										
Ich habe bereits guter Erfahrungen mit dem/der Dozent/in gemacht. (6)				0,49										
Lernen wird einfacher, wenn ich Inhalte, Materialien und Methoden nicht selbst suchen muss, sondern professionelle Vorschläge dafür erhalte. (9)										0,73				
Weil mir ein Kurs eine gewisse Kontrolle ermöglicht. (9)										0,69				
Es ist mir wichtig, ein direktes Gegenüber (Dozent/-in) für den Austausch zu haben. (9)										0,64				
Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen. (9)										0,62				
Es ist anregender in der Gruppe zu lernen. (9)										0,61				
Ich war in der Schule ein/-e sehr gute/-r Schüler/-in. (4)										0,73				
Lernen fällt mir leicht. (4)										0,72				
Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen im Unterricht gewachsen zu sein. (4)										0,62				
Ich bin sehr erfahren im Umgang mit neuen Medien. (4)										0,50		0,36	0,37	
Hohe Leistungsanforderungen lähmen mich. (4)										0,46				
Um einfach eine gute Zeit zu haben. (7)										0,83				
Um andere Menschen kennen zu lernen. (7)										0,76				
Für mich ist das eine Freizeitbeschäftigung. (7)										0,74				
Ich lerne regelmäßig informell (z.B. mit Hilfe von Fachzeitschriften, Lernsoftware). (4)											0,66			
Ich nehme häufiger an organisierter Weiterbildung teil. (4)											0,63			
Ich lerne neben der eigentlichen Veranstaltung noch selbst weiter an diesem Thema (z.B. wiederholen, Hausaufgaben machen, etwas nachlesen). (4)			0,35										0,38	
Ich möchte meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. (7)													0,79	
Ich möchte mich beruflich weiterqualifizieren. (7)													0,73	
Diese Veranstaltung ist eine große Herausforderung für mich, die ich meistern möchte. (7)														
Es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abschneide. (4)													0,80	
Ich habe keine Angst, dass ich mich in der Veranstaltung blamieren könnte. (4)			0,42											-,45
Die Einrichtung oder der Kurs wurde von meinem Arbeitgeber vorgegeben. (6)														0,70
Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization

a. Rotation converged in 17 iterations.

Nebenladung < .35 unterdrückt

Table 28: Explorative PCA, Personale Faktoren

Die Faktorenlösung konvergiert bei der explorativen Überprüfung in 11 Faktoren, die zusammen eine Varianzaufklärung von 63% erreichen. Die grau hinterlegten Items hingegen werden für die Bildung der Konstrukte nicht verwendet, da jeweils zu hohe Nebenladungen vorliegen oder die Variablen sich nicht ausreichend hoch einem Konstrukt zuschlagen. Ursache können zum Beispiel nicht eindeutig formulierte Items sein aber auch, dass sich gewisse Aspekte in der

Wahrnehmung der befragten Personen nicht eindeutig genug voneinander abgrenzen. Allerdings ist es grundsätzlich so, dass die unterschiedlichen personalen Aspekte inhaltlich auch in Zusammenhang stehen. Dennoch sollten die Nebenladungen 0,35 nicht überschreiten und zudem ausreichend auf den extrahierten Faktor laden.

Die interne Konsistenz und die Varianzaufklärung der einzelnen extrahierten Faktoren werden im Folgenden beschrieben und in den nachfolgenden Kapiteln inhaltlich entsprechend dem Konzept, welches dem [OrTe] zugrunde liegt, zugeordnet und thematisch eingeordnet.

Die 11 Faktoren, die sich in der explorativen PCA extrahiert haben, werden dabei gleich in den entsprechenden personalen Kontext (personale Lernvoraussetzungen, Teilnahmemotive und Erwartungsbilanz) eingefügt. Die extrahierten Faktoren gilt es dann auf interne Konsistenz zu prüfen und inhaltlich zu validieren. Die einzelnen Konstrukte werden dabei inhaltlich geclustert und nicht der Reihe nach, entsprechend der Extraktion vorgestellt.

3.1.1 PERSONALE LERNVORAUSSETZUNGEN

Personale Lernvoraussetzungen
--

Jeder Erwachsene verfügt u. a. durch seine Schulerfahrungen, frühere Teilnahmen an Weiterbildung oder auch autonome Lernleistungen über ein Bewusstsein, wie er oder sie sich in Bezug auf Lernen einzuschätzen hat und es hat sich eine Einstellung zu Lernanlässen herausgebildet. Eine Auswahl dieser verschiedenen Aspekte, welche sich bezogen auf diese Einstellung theoretisch differenzieren lassen, sollen durch den [OrTe] im Komplex „Personale Lernvoraussetzungen“ erfasst werden.

„Personale Lernvoraussetzung“ kann in diesem Zusammenhang als Ausgangszustand einer Person verstanden werden, welcher sich auf das Lernen und die eigenen Möglichkeiten im Rahmen der Lernsituation bezieht. Dieser kann sowohl kognitive, affektive als auch emotionale Komponenten beinhalten.

Aspekte der personalen Lernvoraussetzung in dem hier verwendeten Zusammenhang sind zurückzuführen auf Entwicklungen oder Erfahrungen, die

Personen bereits in Bezug auf Lernen gemacht haben. Was die jeweiligen Entwicklungen betrifft, so muss hierbei allerdings ein erweiterter Entwicklungsbegriff zugrunde gelegt werden, denn streng genommen beziehen sich „Entwicklungen“ in der pädagogischen Psychologie ausschließlich auf Veränderungen, die mit dem Lebensalter verknüpft sind. (vgl. Nolting/Paulus 2004, S.33) Bezieht man Entwicklung allerdings auf den Kontext des individuellen Lebenslaufs, dann zählen hierzu nicht nur alterstypische sondern auch personenbezogene Veränderungen. Lernen wird dabei verstanden als „eine relativ stabile Veränderung des Erlebens und Verhaltens oder Verhaltenspotenzials aufgrund von Erfahrungen.“ (ebd., S.34) Lernen ist dabei zum einen eine Nachwirkung aktueller Prozesse, andererseits wirkt es auf diese ein, indem zukünftige Denkprozesse und Verhaltensweisen beeinflusst werden.

Bandura (u.a. 2003) bezeichnet diese Erwartung an den Lernerfolg aufgrund der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen als „perceived self-efficacy“ (Selbstwirksamkeit). Er unterscheidet dabei zwischen der „outcome expectation“ (Erwartung, dass ein bestimmtes Verhalten zu einem (erwünschten) bestimmten Ergebnis führt), und der „efficacy expectation“ (Erwartung, dass man ein Verhalten erfolgreich ausführen kann).

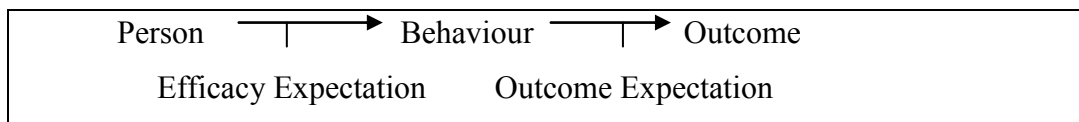


Abbildung 7: Unterscheidung zweier Erwartungstypen (Bandura, nach Rheinberg et al. (2000))

Die Efficacy Expectations beeinflussen vor allem die Auswahl von Handlungen, was den Schwierigkeitsgrad betrifft, die darin investierte Anstrengung, die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten sowie indirekt den Grad des Handlungserfolges. Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich demnach auf bestimmte Verhaltensweisen, die wiederum zu bestimmten Handlungsergebnissen führen. Für diese Handlungsergebnisse haben Personen entsprechend Handlungs–Ergebnis-Erwartungen (Outcome-Expectations). Somit sind beide Komponenten für Motivation und Verhaltensregulation bedeutsam.

Diese Unterscheidung zwischen Efficacy- und Outcome-Expectation wird auch von Rheinberg, Vollmeyer und Lehnik (2000) als sinnvoll erachtet, allerdings sei die Umsetzung von Bandura nicht nachvollziehbar, da mit den von ihm

verwendeten Skalen nicht Selbstwirksamkeit erhoben werde, sondern lediglich die subjektive Einschätzung, eine Aufgabe bewältigen zu können (Outcome Expectation). Rheinberg et al. stellen zwar die Wichtigkeit der Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit von Bandura heraus, kritisieren allerdings seine Zuordnung von theoretischem Konstrukt und Erfassungsmethode.

Die Selbstwirksamkeit wird v. a. in Konzepten zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildungsforschung herangezogen, da hier durch das weitgehende Fehlen von Außenregulatoren ein besonders hohes Maß an Eigenverantwortung und Motivation vorausgesetzt wird. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wirken sich auf die Aufgabenwahl, die Anstrengungsbereitschaft und die Anstrengungsdauer aus, wobei eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung sich negativ auf die Fähigkeit auswirkt, selbstgesteuert lernen zu können. Das liegt daran, dass sich das Konzept des selbstgesteuerten Lernens u. a. dadurch auszeichnet, dass die lernende Person viele Entscheidungen im Lernprozess selbst treffen und mehr Verantwortung übernehmen muss. Allerdings zeigen unterschiedliche Studien, dass sich zu ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch negativ auf die Lernbereitschaft auswirken können. (Friedrich/Mandl 1997, S. 244ff)

Eine empirische Untersuchung, welche die Aspekte der personalen Lernvoraussetzung in Bezug auf Selbstlernkompetenzen untersucht, wurde von 2000 bis 2003 von Arnold et al. im Rahmen des DIE-Projektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ durchgeführt (Arnold 2003, Arnold et al. 2004a und 2004b). Ziel der Studie ist es, die Wichtigkeit von Selbstlernkompetenzen herauszustellen, die bislang nach Auffassung der DIE-Projektmitarbeiter noch nicht ausreichend im Bewusstsein der Öffentlichkeit ist: *„Im Rahmen des Projektes sollten deshalb sowohl im Bereich der Erwachsenenbildung als auch bei Studierenden in Anfangssemestern die Selbstlernstrategien bzw. Selbstlernfähigkeiten analysiert und gezielt gefördert werden. Ziel war die Entwicklung und Erprobung geeigneter methodenorientierter Konzepte des Erwachsenenlernens.“* (Arnold et al., 2002 S. 2)

Diese Studie sei an dieser Stelle erwähnt, da hierbei die Selbsteinschätzung von Eigenschaften untersucht wurde, die ein Lernender benötigt, um (nicht nur) selbstgesteuert erfolgreich Lernen zu können. Dieser Kompetenzen bedarf es,

wenn auch nicht in solch einer Intensität, ebenso bei der Teilnahme an organisiertem Lernen, da auch hier der eigentliche Lernprozess vom Lernenden erbracht werden muss und von niemandem abgenommen werden kann. Hierbei handelt es sich also auch um allgemeine personale Voraussetzungen, die zum Lernen nötig sind. Nach Arnold zeichnet sich ein hoch-selbstgesteuerter Lernender aus durch:

- Anknüpfbares Vorwissen
- Planung, Strukturieren, Überprüfen
- Einsatz von zielführender Energie
- Konzentration
- Transferüberlegungen
- Positive Stimmungslage
- Selbstwirksamkeit
- (Ratsuche, aktive Kommunikation) (ebd. S.1)

Auch im [OrTe] wurden entsprechend Vorüberlegungen angestellt, welche personalen Faktoren für die erfolgreiche Teilnahme an einer organisierten Weiterbildung relevant sind. Dabei wurde kein Anspruch erhoben, das komplexe Selbstwahrnehmung eines Lernenden umfassend und vollständig abzudecken, sondern es geht lediglich darum, einige Faktoren zu operationalisieren, von denen theoretisch oder bereits durch andere empirische Untersuchungen belegt ist, dass sie für den Lernenden bezogen auf das Lernen relevant sind. Zudem sollen diese unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen¹⁰ als Basis für die statistische Extraktion verschiedener Teilnehmendentypen und Berechnungen von Unterschieden bezogen auf die Erwartungen an die Lehr-Lernsituation herangezogen werden. Hierbei könnte man auch von einem „Selbstkonzept“ der jeweiligen Person sprechen, wobei das Selbstkonzept die Gesamtheit der Vorstellungen bezeichnet, die ein Individuum von sich selbst *„in Bezug auf bedeutsame Personen seiner Umwelt oder auf Alters- und / oder Berufsgenossen, in Bezug auf seine eigene Tüchtigkeit und Kompetenz oder in Bezug auf Werte und Normen hat.“* (Ewert 1986, S.477)

¹⁰ Zur Problematik der genauen Ermittlung des Ausgangsvoraussetzung vgl. Kapitel 2.2.1

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zu den im [OrTe] verwendeten personalen Lernvoraussetzungen mit den jeweiligen Ergebnissen der Reliabilitätsabschätzung sowie der konfirmatorischen Faktorenanalyse vorgestellt.

Als zweiter Faktor bei der PCA haben sich Items als Konstrukt herausgebildet, die Elemente der aktiven Beteiligung am Lernprozess und hohen Einsatz beinhalten. Auch das Element der Zielgerichtetheit der Anstrengungen wird dabei eingeschlossen. Hier gibt die Person an, inwiefern sie sich aktiv am Lerngeschehen beteiligen will, ob sie die Herausforderung sucht, bereit ist, Einsatz zu zeigen und zudem weiß, wozu sie das tut (=das Lernziel kennen). Hier werden Variablen zusammengefasst, die eine **zielgerichtete Einsatzbereitschaft** umreißen.

Faktor 2 – „Zielgerichtete Einsatzbereitschaft“	
Ich möchte mich grundsätzlich aktiv am Lerngeschehen beteiligen. (4)	Cronbach's Alpha: .753 51%
Für meinen Lernerfolg ist wichtig, dass ich mich in dieser Veranstaltung möglichst aktiv (z.B. an Gesprächen und Übungen) beteilige. (4)	
Ich weiß bei der Teilnahme an einer Weiterbildung immer ziemlich genau, was ich am Ende der Veranstaltung können möchte. (4)	
Ich bin grundsätzlich bereit, viel Energie in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren. (4)	
Ich suche als Lerner/in immer eine Herausforderung. (4)	

Tabelle 29: Konstrukt „Zielgerichtete Einsatzbereitschaft“

In der Operationalisierung von Arnold wird dieser Faktor unter „Einsatz von zielführender Energie“ als Merkmal für hoch-selbstgesteuerte Lernende herausgestellt.

Die interne Konsistenz des Konstrukts ist mit einem Cronbach's Alpha von .751 und einer Varianzaufklärung von 51% (was bedeutet, dass mit dem Konstrukt 51% der Varianz der Antworten bei den entsprechend inkludierten Items erklärt werden können) zufriedenstellend.

Ein weiteres Cluster im Bereich personaler Lernvoraussetzung enthält Items, die sich auf die Leistungen, die durch die Teilnahme an organisierter Weiterbildung im Gegensatz zum selbstorganisierten Lernen durch das Vorhandensein eines

Lehrenden, einer Lerngruppe und Lernvorleistungen und Unterstützungsleistungen beziehen. Alle zusammen dienen der **Entlastung**, wenn sie auch unterschiedliche Facetten darstellen: sei es die Möglichkeit zum Austausch, der Aufbereitung des Lernstoff oder die Kontrolle durch die geregelte Teilnahme. Hierunter summieren sich die Vorteile der Teilnahme an organisierter Weiterbildung im Vergleich zum selbstorganisierten Lernen.

Faktor 5: „Entlastung“	
Lernen wird einfacher, wenn ich Inhalte, Materialien und Methoden nicht selbst suchen muss, sondern professionelle Vorschläge dafür erhalte. (9)	Cronbach's Alpha: .730 50%
Weil mir ein Kurs eine gewisse Kontrolle ermöglicht. (9)	
Es ist mir wichtig, ein direktes Gegenüber (Dozent/-in) für den Austausch zu haben. (9)	
Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen. (9)	
Es ist anregender in der Gruppe zu lernen. (9)	

Tabelle 30: Konstrukt „Lernmuster Entlastung“

Bei dem vorliegenden Konstrukt „Entlastung“ haben sich die jeweiligen Antwortmöglichkeiten auf die Frage 9 des [OrTe], „Warum suchen Sie zum Lernen eine Weiterbildungseinrichtung auf, statt sich das gewünschte Wissen oder die Kompetenzen selbst beizubringen (z. B. durch Bücher, Lernsoftware, Internet, Sprachkassette, etc.)?“ zu einer Skala herausgebildet. Die Reliabilität ist mit $\alpha = .73$ bei diesem Konstrukt gegeben.

Aus Items, welche die Erwartungen an die eigenen Lernleistungen betreffen, bildet sich das Konstrukt zur **Selbstwirksamkeit**, wie es eingangs zu diesem Kapitel vorgestellt wurde. Hiermit soll das Ausmaß der „Efficacy Expectation“, also in diesem Fall der Erwartung, erfolgreich zu lernen, erfasst werden. Hierbei wird sowohl auf schulische Leistungen in Bezug auf Lernen („Ich war in der Schule ein/-e sehr gute/-r Schüler/-in“) als auch auf allgemeine Zuversicht („Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen im Unterricht gewachsen zu sein.“) zurückgegriffen.

Faktor 6 – „Selbstwirksamkeit“	
Ich war in der Schule ein/-e sehr gute/-r Schüler/-in. (4)	Cronbach's Alpha: .691 62%
Lernen fällt mir leicht. (4)	
Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen im Unterricht gewachsen zu sein. (4)	

Tabelle 31: Konstrukt „Selbstwirksamkeit“

Die Items orientieren sich dabei am Konzept der self-efficacy (vgl. Bandura 2003) und wurden bereits im Rahmen eines anderen Fragebogens zur Motivation operationalisiert (vgl. Rheinberg et al. 2001).

Ursprünglich waren im Fragebogen [OrTe] mehrere Items für diesen Bereich vorgesehen, die sich aber im Rahmen der Hauptuntersuchung nicht als Konstrukt bestätigen lassen konnten (vgl. hierzu auch die Schwierigkeiten im Rahmen des Pretests Kapitel 2.2.2).

Das Item „Ich habe keine Angst, dass ich mich in dieser Veranstaltung blamieren könnte“, muss nun in der Hauptuntersuchung von weiteren Berechnungen ausgeschlossen werden, da es zu hohe Nebenladungen aufweist und nicht ausreichend auf das Gegenstück von „Selbstwirksamkeit“, nämlich „Misserfolgsbefürchtung“ lädt.

Ursache hierfür könnte sein, dass das erste Item zu Angst vor Blamage ungünstig formuliert wurde: „Ich habe keine Angst ...“ mit einer Beantwortungsskala von „Trifft voll“ zu bis „Trifft nicht zu“. Dies kann unter Umständen zu Verwirrung bei der Beantwortung geführt haben. Das Item in der Variante „Ich habe Angst, dass ich mich in dieser Veranstaltung blamieren könnte“ wurde im Rahmen des Pretest verwendet und auch dabei kam es zu keinem konsistenten Antwortverhalten.

Auch das Item „Hohe Leistungsanforderungen lähmen mich“, welches nur recht niedrig und dabei auch noch positiv, also von der inhaltlichen Aussage her entgegengesetzt zu den anderen Items, auf den Faktor „Selbstwirksamkeit“ lädt, wurde bei weiteren Berechnungen nicht mehr berücksichtigt. Auch hier wäre zu vermuten, dass die Schwierigkeit in einer nicht ganz eindeutigen und klaren Formulierung liegt und daher von den Teilnehmenden nicht entsprechen konsistent beantwortet wurde.

Die interne Konsistenz der drei in die weiteren Auswertungen eingehenden Items des Konstrukts „Selbstwirksamkeit“ ist mit .691 noch akzeptabel, gestützt auch dadurch, dass keine hohen Nebenladungen auf die anderen hierbei extrahieren Konstrukte vorliegen. Auch die Varianzaufklärung mit 62% bei drei Items weist darauf hin, dass sich hier ein inhaltlicher Komplex mit den vorhandenen Items ausreichend abdecken lässt. Das angedachte Konstrukt der

Misserfolgsbefürchtung konnte in der angedachten Form, wie schon erläutert, hingegen nicht bestätigt werden. Da es sich aber um einen wichtigen Einflussfaktor auf die motivationalen Bedingungen von Lernen handelt, soll das einzige Item ohne hohe Nebenladungen diesen Aspekt in der personalen Lernvoraussetzung repräsentieren.

Faktor 10 – „Misserfolgsbefürchtung“
Es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abschneide. (4)

Table 32: „Misserfolgsbefürchtung“

Die beiden Items, die ausreichend auf den achten extrahierten Faktor laden, scheinen auf den ersten Blick eher zwei unterschiedliche „Lernertypen“ zu repräsentieren: einmal Personen, die von sich selbst sagen, dass sie regelmäßig informell lernen, und dann Personen die häufig an organisierter Weiterbildung teilnehmen. Ursprünglich waren diese beiden Items auch eher kontrastierend gedacht. Es scheint jedoch, dass hier nicht zwei unterschiedliche Lernertypen angesprochen werden, sondern es vielmehr Menschen gibt, die gerne und viel lernen – und dass sowohl selbstorganisiert als auch in fremdorganisierter Form.

Faktor 8 – „Lernaktivität“	Cronbach's Alpha: .561
Ich lerne regelmäßig informell (z.B. mit Hilfe von Fachzeitschriften, Lernsoftware). (4)	
Ich nehme häufiger an organisierter Weiterbildung teil. (4)	79%

Table 33: Konstrukt „Lernaktivität“

Man kann also eher davon ausgehen, dass hier **Lernaktivität** erhoben wird, ohne dass sich hier verschiedene Lernsystematiken unterscheiden ließen.

Allerdings ist die interne Konsistenz der Skala nicht ganz zufriedenstellend, auch wenn sie nur durch zwei Items repräsentiert wird¹¹. Allerdings ist die Varianzaufklärung mit 79% sehr hoch ausgefallen, weswegen das Konstrukt mit aufgenommen und bei weiteren Berechnungen berücksichtigt werden soll. Für weitere Arbeiten mit dem [OrTe] könnte man hierfür noch weitere Items für die Skala vorsehen.

Grundsätzlich geht es bei den zuvor genannten Konstrukten darum, zu erfassen, ob es Aspekte gibt, auf die weder Lehrende noch die Weiterbildungseinrichtung

¹¹ Bei gleichbleibender Interkorrelation steigt das Maß der internen Konsistenz mit der Anzahl der Items.

selbst Einfluss haben, die sich aber dennoch auf die Erwartungen an Unterstützungsleistungen im Lehr-Lernprozess auswirken und wonach sich unterschiedliche Lernergruppen identifizieren lassen. Erste Hinweise darauf haben sich bereits im Rahmen des Pretests des Instrumentes gezeigt (vgl. Kil/Wagner 2006; Wagner 2005).

Weitere personale Aspekte, die im Fragebogen erhoben werden und welche die Teilnehmenden mit in die Weiterbildungssituation bringen, sind Vorwissen (zur Bedeutung des Vorwissens für Lernen vgl. Krause/Stark 2006 oder auch Arnold et al. 2004b) und sozio-demographische Faktoren.

„**Vorwissen**“ wird hier nicht als eigenes Konstrukt im Fragebogen aufgeführt, da sich die Angabe zum Vorwissen nicht in gleichem Maße verallgemeinern lässt wie die zuvor angegebenen Faktoren: Im [OrTe] wird konkret nach dem Vorwissen zum jeweiligen Thema der besuchten Weiterbildungsveranstaltung gefragt. Eine Frage bezüglich der weiteren Berechnungen soll beispielsweise klären, ob sich die Erwartungen an Einrichtung, Dozent/in und/oder Lehrveranstaltung je nach Vorwissen „niedrig“, „mittel“ oder „hoch“ verändern. So wäre zu vermuten, dass Teilnehmende mit wenig Vorwissen zu einem bestimmten Thema andere Unterstützungsleistungen wünschen als Personen mit hohem Vorwissen.

„Vorwissen“ wird ebenso nicht in die grundsätzlichen varianzanalytischen Berechnungen mit eingezogen, da hier die Wahrscheinlichkeit von zufallssignifikanten Ergebnissen groß ist. Es gibt inhaltlich keinen Grund, warum die Höhe des jeweiligen Vorwissens korrelieren sollte mit soziodemographischen Angaben oder personaler Lernverarbeitung, da für jede denkbare Weiterbildungsgruppe sowohl Anfänger- als auch Fortgeschrittenenkurse denkbar sind.

3.1.2 TEILNAHMEMOTIVE

Teilnahmemotive

Teilnehmende haben unterschiedliche Gründe, warum sie an einer organisierten Weiterbildung teilnehmen. Weiterbildungseinrichtungen sind diese Motive zur

Teilnahme häufig bewusster als die personalen Lernvoraussetzungen, welche die Teilnehmenden mitbringen. Dies wurde v.a. in den Survey-Feedbackgesprächen zu den [OrTe]-Ergebnissen bei den Einrichtungen deutlich.

In der Weiterbildungsliteratur werden die unterschiedlichsten Motive zur Teilnahme beschrieben, die sich aber im Prinzip, auch wenn die Bezeichnungen differieren, um ähnliche Hauptmotive gruppieren.

Vielfach wurden Zusammenstellungen zu Weiterbildungsmotiven induktiv auf Basis qualitativer Studien erstellt. So unterscheiden Gottwald/Brinkmann bereits 1973 sieben Motive zur Weiterbildung:

- Status- und Prestigemotive (beruflicher Aufstieg, Stuserhalt, Statusschaffung (Berufsrückkehrer/innen) und Statussicherung)
- Berufswahlmotive (Korrektur falscher Berufswahl, Wechselbestrebungen)
- Bildungsmotive (Allgemeinbildung, Freude am Lernen, Interesse an neuen oder aber speziellen Wissensgebieten)
- Motive zur Bewältigung von Anforderungen im Alltag (Private Lebensführung, Finanzen)
- Freizeitmotive (Nachgehen eines Hobbys)
- Kontaktmotive (Kennen lernen neuer, ähnlich interessierter Menschen)

Bis heute haben sich in diesem Bereich nur wenige Neuerungen ergeben, was sich darin zeigt, dass diese Aspekte, wenn auch unter anderer Benennung, in aktuellen Aufstellungen zu Teilnahmemotive bspw. bei Siebert (2006) finden lassen.

Die Frage danach, warum Personen überhaupt an einer Weiterbildung teilnehmen und sich die Kenntnisse nicht eigenständig aneignen und warum sie eine bestimmte Einrichtung auswählen, ist sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis von Interesse. Es existieren zwar bereits einige Untersuchungen, in denen Teilnahmemotive abgefragt wurden, doch besteht das Problem v. a. darin, dass *„solche Befragungen allein schon deshalb von begrenzter Aussagekraft [sind], weil die Antworten in den Fragebögen jeweils vorgegeben werden und mit*

den wirklich manifesten Interessen nicht überein stimmen müssen.“
(Diemer/Peter 1998, S.148)

Eine der aktuellsten und größten Studien auf diesem Gebiet ist die Milieustudie von Barz und Tippelt (2004a und 2004b; vgl. auch Tippelt/Reich/Panyr, 2004), bei der eine genaue Unterscheidung der Milieus in Bezug auf deren Weiterbildungsinteressen vorgenommen wird:

„Die deutschlandweite, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (2001-2003) erweitert das Instrumentarium zur Analyse der Heterogenität des Weiterbildungsmarktes erheblich und nimmt erstmals die Nachfrageseite des gesamtdeutschen Weiterbildungsmarktes in den Blick. Ziel war es, eine umfassende Topographie der Weiterbildungslandschaft Deutschland aus der Sicht der Adressaten und Teilnehmer zu erstellen. Dazu wurden neben dem konkreten Weiterbildungsverhalten auch grundlegende Weiterbildungsinteressen, -einstellungen, -motive und -barrieren der 18-75jährigen Bevölkerung erhoben.“
(Barz,/Tippelt, 2004)

Weiterbildungsinteresse wird hier vornehmlich im Sinne von unterschiedlichen Weiterbildungssegmenten (Berufliche Weiterbildung, EDV, Gesundheit, etc.) verstanden. Neben denen von Barz und Tippelt im Rahmen ihrer Milieustudie erfassten Teilnahmegründen werden vor allem die unterschiedlichen beruflichen Interessen von Weiterbildungsteilnehmenden regelmäßig durch das Berichtssystem Weiterbildung erfasst.

Eine andere Unterscheidung, eher im Sinne der initiierten Lernanlasses, nimmt Klaus Holzkamp (1993) als Vertreter der Kritischen Psychologie in seinem Werk „Lernen“ vor. Er unterscheidet zwischen defensiven, im Sinne von Anpassung an Erfordernissen (v. a. in beruflicher Hinsicht), Lernmotiven und expansiven Lernbegründungen. Letztere orientieren sich an den jeweiligen Interessen der Lernenden und beinhaltet eine Persönlichkeitsentwicklung mit gesellschaftlichem Handeln. Holzkamp stellt dabei das selbstbestimmte, emanzipatorische Lernen zentral (vgl. auch Faulstich/Ludwig 2004). Weitere Hinweise auf

Teilnahmegründe sind zu finden u. a. bei Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005; Todt 1986; Siebert 2006.

Grundsätzlich besteht aber die Schwierigkeit darin, neben den offenkundigen Teilnahmegründen an die tiefer liegenden Motivationen heranzukommen – man kann immer nur das abfragen, was den Menschen auch bewusst ist, bzw. was sie zugeben wollen. Auch im [OrTe] wurden verschiedene Teilnahmemotive vorgegeben und es kann daher kein Anspruch auf Vollständigkeit der zur Verfügung gestellten Antworten erhoben werden.

Auch in diesem Fall, äquivalent zum Vorgehen mit den personalen Lernvoraussetzungen, sollen die unterschiedlichen Teilnahmemotive genutzt werden, um später unterschiedliche Teilnehmergruppen in Bezug auf Erwartungsstrukturen unterscheiden zu können.

Aufgrund der PCA haben sich im Bereich Teilnahmegründe die im Folgenden einzeln dargestellten Faktoren extrahiert:

Faktor 9	Cronbach's Alpha: .836
Ich möchte meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. (7)	
Ich möchte mich beruflich weiterqualifizieren. (7)	86%

Tabelle 34: Konstrukt "Kompetenzmotiv"

Bei dem sich am deutlichsten abgrenzenden Faktor steht das Ziel der **Kompetenzverbesserung** zentral. Der Wunsch nach Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt und der beruflichen Weiterqualifikation bildet hier ein starkes Teilnahmemotiv mit einem Alpha von .83 und einer sehr hohen Varianzaufklärung bei zwei Items von 86%.

Einen Gegenpol zum Kompetenzmotiv bilden Gründe, die weniger zielgerichtet sind und wo eher die Teilnahme und das jeweilige Thema selber ein intrinsisches Motiv darstellten.

Faktor 7	Cronbach's Alpha: .718
Um einfach eine gute Zeit zu haben. (7)	
Um andere Menschen kennen zu lernen. (7)	
Für mich ist das eine Freizeitbeschäftigung. (7)	64%

Tabelle 35: Konstrukt "Freizeitmotiv"

Beispiele hierfür wären reine Fremdsprachen-Konversationskurse oder auch Hobbygruppen: Es ist anzunehmen, dass hier das Vergnügen in der Durchführung und der Weiterbildungsteilnahme selbst, liegt, als dass ein konkretes Ziel damit verknüpft würde. Es ist der Spaß und der Kontakt zu anderen Menschen, der hier das Motiv für die Teilnahme darstellt. Die Teilnahme wird dabei als ein Teil der **Freizeit** angesehen und als Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen und eine gute Zeit zu verbringen. Cronbach's Alpha liegt hier bei .72 und die Varianzaufklärung ist mit 64% bei drei Items zwar nicht so zufriedenstellend, wie beim Kompetenzmotiv, aber immer noch ausreichend für die Zwecke der weiteren Berechnungen.

Ein weiteres Teilnahmemotiv ist das **Interesse** am Thema selbst, über das man mehr erfahren möchte oder das man für eine konkrete Anwendung benötigt (vgl. auch Müller 2006)

Faktor 3	
Der Inhalt des Kurses hat mich interessiert. (6)	Cronbach's Alpha: .799 64%
Dieses Thema aus dem Weiterbildungsangebot ist mir sehr wichtig. (6)	
Das ist ein Thema, das ich schon immer bearbeiten wollte. (6)	
Das Thema hat für mich einen direkten Anwendungsbezug. (6)	

Tabelle 36: Konstrukt „Interesse“

Hierbei geht es nicht um eine Art der personalen Lernvoraussetzung, wo Interesse an eine generelle Neugier und Wissensdurst geknüpft wäre, sondern um ein spezifisches, inhaltliches Interesse als Teilnahmemotiv, für das es auch einen konkreten Anwendungsbezug gibt. Um den Unterschied zu verdeutlichen: auch ein eher grundsätzlich (also als Disposition) uninteressierter Mensch kann für ein bestimmtes Thema, welches ihm besonders wichtig ist, ein hohes Interesse aufbringen, würde also hier die extrahierten Variablen entsprechend hoch angeben. Das hier, mit einem Alphawert von .799, sehr konsistente Konstrukt erreicht mit 4 Items eine akzeptable Varianzaufklärung von 64%.

Die **organisationalen Rahmenbedingungen**, die von den Teilnehmenden im Vorfeld der Teilnahme wahrgenommen werden, wie z.B. das Preisniveau der Einrichtung oder der Ruf, liegen zwar inhaltlich auf der Organisationsseite, werden hier aber aus der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmenden heraus erfragt. Solche Dissatisfier (vgl. hierzu Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg u.a.

in Greif et al. 1997; Gierl/Bartikowski 2003), also Aspekte, von denen man erwartet, dass sie gegeben sind und die selbst keine Zufriedenheit generieren, aber Unzufriedenheit zur Folge haben, wenn sie nicht erfüllt werden, sollen ebenfalls auf ihren Zusammenhang mit Erwartungen und Bilanzierungen hin überprüft werden.

Faktor 4	Cronbach's Alpha: .750 58%
Die Veranstaltung ist preisgünstig. (6)	
Ich bin hier gut beraten worden. (6)	
... finde ich diese Veranstaltung - gemessen an dem was sie bietet - preisgünstig. (5)	
Die Einrichtung hat einen guten Ruf. (6)	

Tabelle 37: Konstrukt "Organisationale Rahmenbedingungen"

Das als vierter Faktor extrahierte Konstrukt bildet eine kleine Ausnahme zu den anderen Teilnahmemotiven, da es eher mit Dienstleistungen im Vorfeld der eigentlichen Teilnahme (Beratung) und marketingbezogenen Aspekten (Ruf der Einrichtung und Preispolitik) operiert. Als Informationselement für Weiterbildungseinrichtung als Außenwahrnehmung ist dies sicherlich von großem Interesse; ob sich hier jedoch Unterschiede bezogen auf die Erwartungen an Unterstützungsleistungen (beispielsweise in dem Sinne: „Die Veranstaltung ist preisgünstig, dann kann ich auch nicht so viel erwarten.“) zeigen, muss durch die Aufdeckung der Strukturen der einzelnen Konstrukte zueinander (Kapitel 3.3) geklärt werden. Auch hier ist der Alphawert ausreichend, um das Konstrukt als reliabel anzusehen.

Als Faktor 11 hat sich ein einzelnes Item herausgebildet, welches die Freiwilligkeit der Teilnahme repräsentiert.

Faktor 11
Die Einrichtung oder der Kurs wurde von meinem Arbeitgeber vorgegeben. (6)

Tabelle 38: "Berufliche Teilnahmevorgabe"

Die Teilnahme erfolgt dabei nicht primär „aus freien Stücken“, sondern wurde vom Arbeitgeber initiiert. Da im Rahmen der Vorbereitungen des Fragebogens davon ausgegangen wurde, dass es häufiger vorkommt, dass die Teilnahme vom Arbeitgeber vorgegeben wurde, ist der [OrTe] um dieses Element der rein extrinsischen Teilnahme erweitert worden. Dennoch kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass es trotz des von außen vorgegebenen

Teilnahmemotivs nicht noch ein intrinsisches Motiv zusätzlich vorliegt. Da das Item sehr eindeutig formuliert ist, wird die Variable mit in weitere Untersuchungen integriert, trotz fehlender weiterer Items, die diesen Aspekt repräsentieren.

Allerdings ist grundsätzlich bei der Operationalisierung dieser Motive zu beachten, dass hier lediglich selbst-zugeschriebene Motive erfasst werden, da implizite Motive nicht sprachlich repräsentiert werden können (vgl. Fries 2006, S.76). Es werden also hier lediglich Gründe zur Teilnahme erfasst, die a) im Fragebogen vorgegeben sind und b) die der Lernende sich selbst bewusst ist und auch kommunizieren möchte.

3.1.3 ERWARTUNGSBILANZ

Erwartungsbilanz

Bei den Ergebnisvariablen handelt es sich um verschiedene Aspekte, die zusammen einen Gesamteindruck über die Zufriedenheit geben können.

Zunächst waren unter der Frage 5 sieben unterschiedliche Items angegeben, die diesen umfassenden Aspekt abdecken sollten. Durch die vergleichsweise hohe Anzahl an Items sollte auch überprüft werden, ob sich hier noch Unterkategorien der Zufriedenheit aufdecken lassen.

Im Rahmen der Faktorenanalyse, die ja auch als datenreduzierendes Verfahren verwendet wird, zeigte sich jedoch, dass zwei der Items („... bin ich zuversichtlich, dass ich hier zu positiven Lernergebnissen kommen werde. ... bin ich sehr motiviert, hier aktiv am Unterricht mitzuarbeiten.“) hohe Nebenladungen aufweisen und daher nicht weiter für dieses Konstrukt verwendet werden können. Das Item „... finde ich die Veranstaltung, gemessen an dem, was sie bietet, preisgünstig“ hingegen schlug sich eindeutig dem Konstrukt „Organisationale Rahmenbedingungen“ zu.

Daher wird inhaltlich im Konstrukt „Erwartungsbilanz“ nur noch das Ausmaß der Zufriedenheit mit dem didaktischen Konzept der Veranstaltung, dem

Commitment, also die Identifikation mit Kurs und Einrichtung sowie die Erwartung, wie der eigene Lernerfolg für das Erreichen des Kursziels eingeschätzt wird, repräsentiert.

Faktor 1	Cronbach's Alpha: .882 74%
... würde ich diesen Weiterbildungsanbieter weiterempfehlen. (5)	
... würde ich diesen Kurs anderen (Freunden / Bekannten) weiterempfehlen. (5)	
... bin ich mit dem didaktischen Konzept dieser Veranstaltung (Übungen/Aufbau) sehr zufrieden. (5)	
... bin ich mir sicher, dass ich mit der Unterstützung, die ich hier erhalte, meine Lernziele erreichen werde. (5)	

Tabelle 39: Konstrukt "Erwartungsbilanz"

Cronbach's Alpha fällt dabei mit .882 sehr hoch aus und auch die Varianzaufklärung mit 74% bei 4 Items ausgesprochen gut, sodass man von einem sehr klaren und validen Konstrukt ausgehen kann.

Für die weiteren Untersuchungen mit dem [OrTe] soll durch die Erhebung der Ergebnisvariablen ein möglicher Zusammenhang überprüft werden zu den Teilnahmemotiven (besteht z. B. ein Zusammenhang zwischen Vorwissen und Zufriedenheit?), zu personalen Lernvoraussetzungsstrategien und zu den Erwartungen an Unterstützungsleistungen und Erwartungen an eine Lernmotivierung.

Als weitere personale Variablen werden darüber hinaus noch soziodemographische Daten erhoben, um zu überprüfen, ob es beispielsweise Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen oder Berufsgruppen gibt, was Erwartungen, personale Lernvoraussetzung oder Teilnahmemotive betrifft.

3.2 ERWARTUNGEN AN DIE LEHR-LERNSITUATION

Erwartungen an die Lehr-Lernsituation

Während die im letzten Kapitel vorgestellten personalen Faktoren im Fragebogen so operationalisiert waren, dass sie die tatsächlich wahrgenommenen Einschätzungen zur eigenen Person abbildeten,

handelt es sich bei den Faktoren, die sich auf Unterstützungselemente durch den Unterricht, durch Lehrende und die Weiterbildungseinrichtung beziehen, um reine Erwartungsstrukturen. Es geht dabei also nicht um eine Bilanzierung bei den Befragten, ob einzelne Aspekte des Lehr-Lerngeschehen zur eigenen Zufriedenheit erlebt wurden, sondern in welchem Ausmaße sie gewünscht werden.

Die Schwierigkeit hierbei ist, wie auch schon im Kapitel zum Konzept des [OrTe] erläutert, dass die Erwartungen nicht vor der Teilnahme, also noch unbeeinflusst, abgefragt werden, sondern in der Lernsituation selbst, wobei die Bedarfe und Erwartungen an Unterstützungsleistungen – und das ist ja auch eine These dieser Arbeit – sich je nach Weiterbildungsdomäne verändern und eben nicht für alle Teilnehmende und auch nicht in allen Lernsituationen gleich stark ausgeprägt sind. Ein Vorteil liegt aber auch genau in dem Umstand, dass die Daten in der Lernsituation erhoben werden: Die Lernenden realisieren aktuell, was sie benötigen, was damit für ihre eigene Lernmotivation förderlich ist und welche Aspekte im Vordergrund oder eher peripher von Bedeutung sind. Daher wurde auch, trotz dessen, dass allgemeine Erwartungen abgefragt wurden, ein Bezug zu der zurzeit besuchten Veranstaltung hergestellt, indem sich auf *diese* Weiterbildungseinrichtung und *diese* Veranstaltung bezogen wurde.

Wie zuvor auch die Items zur personalen Lernvoraussetzung wurden ebenfalls alle Items im Bereich „Erwartungen“ mittels einer explorativen Faktorenanalyse geprüft.

Die Auslassungszeichen bei den Items in der folgenden Tabelle weisen darauf hin, dass in der einleitenden Frage jeweils nach der Wichtigkeit des einzelnen Aspektes gefragt wurde¹². Die Nummer in Klammern hinter dem Item gibt die Fragennummer im [OrTe] an.

¹² Für Frage 1 lautete die Einleitung „Erwartungen an diese Weiterbildungseinrichtung. Wie wichtig ist Ihnen, dass diese Weiterbildungseinrichtung ...“

Die Items zu Frage 2 wurden eingeleitet mit „Erwartungen an das Lehrpersonal. Wie wichtig ist Ihnen bei Ihrer/Ihrem Dozent/-in, dass er/sie ...“

Frage 3 wurde eingeführt mit „Erwartungen an diese Veranstaltung. Was ist für Sie guter Unterricht? Wie wichtig ist Ihnen z. B., dass dieser ...“

Rotated Component Matrix^a

Erwartungen an die Lehr-Lernsituation	Component					
	1	2	3	4	5	6
... auch ungewohnte Methoden/Übungsformen anbietet? (3)	0,66					
... ermöglicht, sich auch auf Neues einzulassen? (3)	0,66					
... von Ihnen unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt? (3)	0,62					
... Sie mit anderen Ansichten konfrontiert? (2)	0,58					
... den Zusammenhang zwischen einzelnen Aspekten des Unterrichts erkennen lässt? (3)	0,62			0,40		
... Sie auf vielfältige Weisen fordert? (3)	0,50	0,41				
... Begeisterung vermittelt für Themen und Kursinhalte? (2)	0,42					
... Sie ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. (2)		0,77				
... Ihnen dabei hilft, Ihre eigene Lernfähigkeit zu verbessern? (2)		0,69				
... sich um Sie individuell kümmert? (2)		0,65				
... für ein angenehmes Gruppenklima sorgt? (2)		0,62				
... regelmäßiges Feedback zu Ihrem Lernstand gibt? (2)		0,56				
... auch unterschiedliche Lerntechniken mit Ihnen trainiert? (2)	0,43	0,48				
... Freiräume bietet, so dass Ihre Ideen in den Unterricht eingehen können? (3)			0,74			
... auch neue Medien einsetzt (z.B. Computer, Internet)? (3)			0,66			
... ergänzt wird durch individuellere Formen der Begleitung und Beratung (z. B. Telefonhotline für Nachfragen / Supervision bei Problemen in der späteren Anwendung) (3)				0,61		
... die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht? (3)		0,37	0,50			
... es ermöglicht, selbst über den Lernweg entscheiden zu können? (3)			0,48			
... Ihre Erwartungen im Laufe der Veranstaltung mit berücksichtigt? (3)			0,44			
... über Fachwissen verfügt, das auf dem neuesten Stand ist? (2)				0,70		
... den Stoff gut darstellt und verständlich erklärt? (2)				0,68		
... thematische Zusammenhänge deutlich werden lässt? (3)	0,43			0,60		
... ausführliches Informationsmaterial zu den Inhalten u. Zielen einer Veranstaltung zur Verfügung stellt? (1)				0,47	0,43	
... eine einfache Kursanmeldung ermöglicht? (1)					0,76	
... im Service kundenorientiert ist? (1)					0,74	
... über insgesamt ansprechende Räume verfügt. (1)					0,56	
... ein Qualitätssiegel hat / nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird? (1)						0,69
... eine Weiterbildungsberatung anbietet? (1)						0,67
... so angelegt ist, dass Ihnen auch ohne Rückmeldung durch den Lehrenden klar wird, ob Sie gut oder schlecht gearbeitet haben. (3)	0,42					0,42
Component	1	2	3	4	5	6

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Nebenladung <.35 unterdrückt

Tabelle 40: Explorative PCA -Erwartungen an Lernunterstützungsleistungen

Bei Betrachtung der explorativen PCA wird deutlich, dass viele Items hohe Nebenladungen auf ein oder mehrere Konstrukte aufweisen. Aspekte, die vielleicht aus der Theorie heraus und für Personen, die sich mit didaktischen Konzeptionen beschäftigen, klar zu trennen sind, scheinen für Teilnehmende nicht so deutlich unterscheidbar zu sein. Es scheint in einigen Bereichen eher eine diffuse Vorstellung von didaktischen Lernelementen zu bestehen, die sich für die Teilnehmenden nicht klar abgrenzen. Bei langen Skalen mit unterschiedlichen „Ausstattungsmerkmalen“ von Unterricht besteht zudem die Gefahr, dass diese als „Wunsch Katalog“ gelesen werden und keine Unterscheidung danach stattfindet, was von den einzelnen Aspekten als wirklich wichtig angesehen wird.

Diese mehrdimensionalen Variablen müssen entsprechend für die Bildung von Konstrukten herausgenommen werden und gehen nicht in weitere Berechnungen

ein. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Aspekte nicht auch von Teilnehmenden erwartet würden oder unwichtig wären, sondern lediglich, dass sie vermutlich nicht klar zu unterscheiden sind in der vorliegenden Operationalisierung.

Eine weitere Anmerkung hierbei zielt auf die *Bedeutung* dieser Erwartungen für den Lernerfolg: Nur weil Teilnehmende gewisse Elemente in der Lernsituation mehr erwarten als andere, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese für die Lernzielerreichung ebenfalls die optimale Konstellation darstellen und daher im Hinblick auf die Gestaltung der Lehre verbindlich sein sollten. Es ist ja auch vorstellbar, dass Teilnehmende auf der einen Seite zwar viele Entlastungen wünschen, aber für einen optimalen Lernerfolg ein höheres Maß an Selbstständigkeit sinnvoll wäre. Ein Automatismus, den Aufbau der Lehr-Lernsituation an die jeweiligen Teilnehmendenerwartungen unreflektiert anzupassen, wäre vermutlich nicht zielführend.

Die Erhebung der Erwartungen zielt vielmehr auf zwei andere Aspekte ab: zum einen lernen die Einrichtungen die Teilnehmenden und ihre Anforderungen besser kennen und zum anderen können sie Evaluationsergebnisse besser einschätzen: wenn eine bestimmte Lerngruppe grundsätzlich beispielsweise hohe Erwartungen an die Lernunterstützung hat, gleichzeitig aber wenig Anstrengungsbereitschaft zeigt, so können ggf. schlechtere Evaluationsergebnisse (entsprechend einer Erwartungserfüllung) besser eingeschätzt werden. Denn ohne Zumutungen und Beteiligung der Lernenden am Lernprozess stellt sich kaum ein Lernerfolg ein. Einrichtungen müssen also auch die Teilnehmenden fordern, um entsprechende Lernergebnisse zu erzielen. Kommt es dabei bei einer solchen Gruppe zu niedrigen Zufriedenheitsbekundungen, könnte dies, auch für offizielle Reports, eine wichtige Rolle spielen, die persönlichen Lernvoraussetzungen und die Erwartungen mit zu kennen, zu dokumentieren und bei der Bewertung und Einschätzung der Evaluationsergebnisse zu berücksichtigen. Man würde damit die Qualität der Lehrevaluation auf ein gutes Fundament stellen und deren Güte verbessern.

Die Überlegung, auch didaktische Komponenten mit in den Fragebogen einzubeziehen, basiert unter anderem auf aktuellen Diskussionen um selbstgesteuerte Lernkonzepte und die Frage, ob Personen, die unterschiedliche personale Lernvoraussetzungsstrategien haben, sich auch in ihren Ansprüchen an Unterstützungen an das didaktische Konzept unterscheiden. Mit dem [OrTe] soll nicht der Anspruch gestellt werden, die Konstrukte des selbstgesteuerten oder des eher fremdgesteuerten Lernens in ihrer Fülle vollständig abzudecken, sondern es geht vielmehr darum, einzelne, relevant erscheinende Aspekte zu operationalisieren und auf ihre Zusammenhänge mit den weiteren Konstrukten der vorliegenden Instruments zu überprüfen.

Nun zu den einzelnen Konstrukten, die sich, trotz der Mehrdimensionalität einzelner Items, herausgebildet haben:

Erwartungen an die Veranstaltung

Bei den Erwartungen an die Veranstaltung sind Faktoren zu unterscheiden, die sich eher an den (didaktischen) Aufbau des Unterrichts richten, an die Person des Lehrenden und an die Weiterbildungseinrichtung als übergeordnetes Element.

Faktor 1	
... auch ungewohnte Methoden/Übungsformen anbietet? (3)	Cronbach's Alpha: .731
... ermöglicht, sich auch auf Neues einzulassen? (3)	
... von Ihnen unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt? (3)	56%
... Sie mit anderen Ansichten konfrontiert? (2)	

Tabelle 41: Konstrukt "Lernzumutung"

Der erste Faktor, der sich durch die explorative Faktorenanalyse herausbildet, betrifft den Punkt, dass Lernen Neuerung bedeutet, das Einlassen auf fremde Gedanken und damit verbunden auch eine Form der **Zumutung** darstellt, die vonseiten der Weiterbildungseinrichtung und dem Lehrenden an den Teilnehmenden gestellt werden muss.

Diesem ersten Konstrukt schlagen sich eindeutig vier Items zu, drei weitere müssen wegen hoher Nebenladungen aus dem Sample entfernt werden. Mit dem Konstrukt „Lernzumutung“ wird gemessen, in welchem Ausmaß erwartet wird,

dass der Aufbau der Wissensvermittlung so gestaltet ist, dass der Lernende entsprechend neue Erfahrungen machen kann und neue Blickwinkel aufgezeigt bekommt. Die vier Items bilden zusammen ein valides Konstrukt mit einem Cronbach's Alpha von .73 und einer Varianzaufklärung von 56%.

Das zweite Konstrukt, welches sich auf die Gestaltung der Lernsituation bezieht, deckt inhaltlich eine größere Bandbreite ab, ist aber dennoch in sich konsistent. Es werden dabei Elemente des eigenen Gestaltungsfreiraums, aber auch des Einsatzes „neuerer“ (so neu sind diese inzwischen auch nicht mehr) Medien sowie bezogen auf individuelle Formen der Begleitung über die reine Teilnahme hinaus erfasst.

Faktor 3	
... Freiräume bietet, so dass Ihre Ideen in den Unterricht eingehen können? (3)	Cronbach's Alpha: .774 53%
... auch neue Medien einsetzt (z.B. Computer, Internet)? (3)	
... ergänzt wird durch individuellere Formen der Begleitung und Beratung (z. B. Telefonhotline für Nachfragen / Supervision bei Problemen in der späteren Anwendung) (3)	

Tabelle 42: Konstrukt "Neuere didaktische Konzepte"

Wenn man sich nun fragt, was diese drei Elemente gemein haben, so fällt zunächst auf, dass es sich um modernere, neue Forderungen an die Gestaltung von Lehre handelt: Lernfreiräume, mediale Lernunterstützung, erweiterte individuelle Betreuung. Hier scheint weniger eine einzelne Dienstleistung oder einzelner Aspekt als Konstrukt im Vordergrund zu stehen, sondern sich vielmehr eine grundsätzliche Auffassung von moderner Lehre und eine Abkehr vom klassischen Unterricht abzubilden. Inwieweit diese Erwartungen mit, beispielsweise, dem Alter der Teilnehmenden, Bildungshintergrund und beobachtbaren Lernvoraussetzungen in Verbindung stehen und inwieweit die Interpretation dieser Faktorenextraktion inhaltlich validiert werden kann, wird über signifikanzanalytische Berechnungen noch zu klären sein. Da es hier um sehr unterschiedliche Elemente geht, kann es für interpretatorische Zwecke notwendig sein, die drei Items einzeln auf ihre Korrelationen mit einer unabhängigen Variable zu überprüfen. Rein faktorenanalytisch muss dieses Konstrukt mit einem Alphawert von .77 und einer Varianzaufklärung von 53% bei drei Items allerdings als bewährt angesehen werden.

Erwartungen an den Lehrenden

Auch im Bereich der Erwartungen an die Person des Lehrenden haben sich zwei Konstrukte herausgebildet, die allerdings, was die interne Konsistenz betrifft, schwächer ausfallen als die Erwartungskonstrukte an die Lehr-Lernsituation. Durch fehlende Konsistenz kann es dazu kommen, dass hier weniger Befunde bei signifikanzanalytischen Überprüfungen festgestellt werden, da die Varianz innerhalb des Konstrukts zu groß ist.

Im Rahmen des Projekts „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ (Arnold et al. 2003, S. 4f), welches bereits in den Kapiteln 1.1 und 3.1.1 der vorliegenden Arbeit angesprochen wurde, konnte gezeigt werden, dass die Rolle des Lehrenden von den Lernenden, je nach Ausprägung ihrer Selbstlernkompetenzen, unterschiedlich eingeschätzt wird. Personen, die in hohem Maße selbstgesteuert lernen, legen demnach den Schwerpunkt stärker auf inhaltliche Aspekte, während wenig selbstgesteuert Lernende sich auch eine deutliche Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich wünschen (vgl. Abbildung 11).

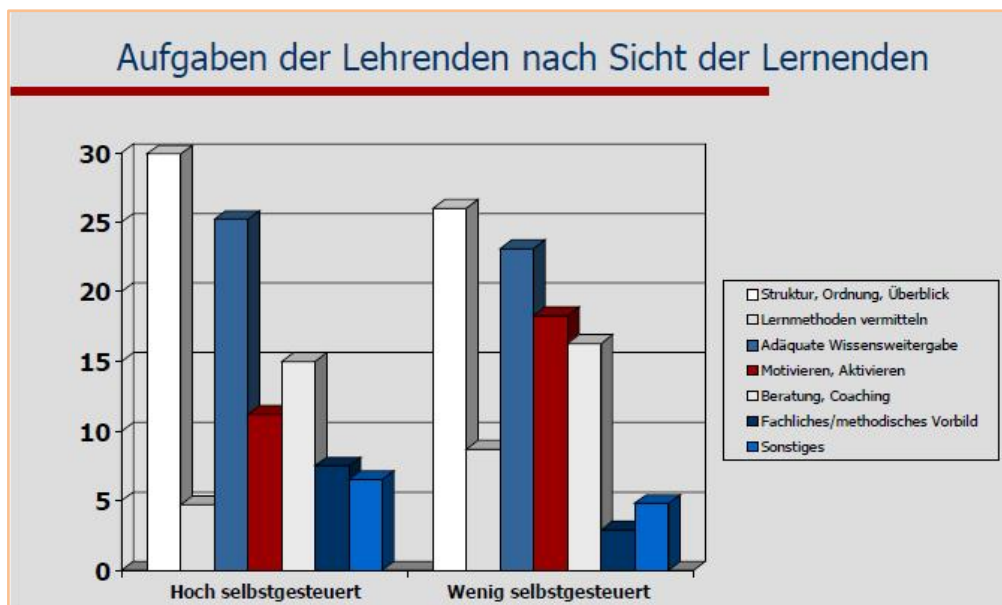


Abbildung 8: Aufgaben von Lehrenden (Arnold et al. 2003)

Auch im [OrTe] werden solche Aspekte auf ihre Relevanz für die/den Lernenden hin erfragt.

Faktor 2	
... Sie ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. (2)	Cronbach's Alpha: .679 61%
... Ihnen dabei hilft, Ihre eigene Lernfähigkeit zu verbessern? (2)	
... sich um Sie individuell kümmert? (2)	
... für ein angenehmes Gruppenklima sorgt? (2)	
... regelmäßiges Feedback zu Ihrem Lernstand gibt? (2)	

Tabelle 43: Konstrukt "Lernbegleitung"

Hier hat sich ein Konstrukt zu Elementen der **Lernbegleitung** herausgebildet. Darunter summieren sich Items zur Ermutigung und individuellen Betreuung, zu mediatorischen Leistung sowie das Geben von Rückmeldung. Zwar weist das Konstrukt keine besonders gute Reliabilität auf, klärt aber mit 61% bei fünf unterschiedlichen Items vergleichsweise viel Varianz auf.

Im Gegensatz dazu steht der andere extrahierte Faktor bezüglich der Erwartungen an den Lehrenden, bei dem vor allem das Fachwissen und die Vermittlungskompetenz erfasst werden.

Faktor 4	
... über Fachwissen verfügt, das auf dem neuesten Stand ist? (2)	Cronbach's Alpha: .578 70%
... den Stoff gut darstellt und verständlich erklärt? (2)	

Tabelle 44: Konstrukt "Fachvermittlung"

Die interne Konsistenz der beiden Items entspricht mit .578 nicht den allgemeinen Anforderungen an die Reliabilität, doch ist die Varianzaufklärung mit 70% zufriedenstellend. Für weitere Arbeiten mit dem Instrument [OrTe] sollten hier allerdings weitere Items in das Konstrukt mit aufgenommen werden, um die Reliabilität des Konstrukts zu verbessern.

Ob sich die beiden Erwartungskonstrukte an die Person des Lehrenden als konträr erweisen oder sich ergänzen, ist im Folgenden bei weiteren Berechnungen noch zu klären.

Erwartungen an die Einrichtung

Der letzte Erwartungsbereich betrifft den Weiterbildungsanbieter selbst und die Vorleistungen und Rahmenbedingungen der Teilnahme. Als fünfter Faktor haben sich hier zunächst drei Items verbunden, allerdings korreliert das dritte Item „... über insgesamt ansprechende Räume

verfügt.“ etwas schwach mit der extrahierten Kategorie. Bei Überprüfung der internen Konsistenz zeigt sich, dass durch Streichung des schwach-korrelierenden Items eine Verbesserung erzielt werden kann, sodass die Erwartungen an den Service der Einrichtung nunmehr durch zwei Items mit zufriedenstellender Reliabilität repräsentiert werden. Hierbei steht die Erwartung an die Einrichtung als Ganzes in Bezug auf Kundenfreundlichkeit und Service im Vordergrund.

Faktor 5	Cronbach's Alpha: .716
... eine einfache Kursanmeldung ermöglicht? (1)	
... im Service kundenorientiert ist? (1)	
... über insgesamt ansprechende Räume verfügt. (1)	78%

Tabelle 45: Konstrukt "Service"

Die interne Konsistenz der beiden folgenden Items zu Qualitätszertifizierung und dem Anbieten einer Weiterbildungsberatung erweist sich mit einem Alphawert von .564 doch als recht schwach, zumal inhaltlich doch erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Bereichen liegen.

Daher werden die beiden Items einzeln mit in die signifikanzanalytischen Berechnungen aufgenommen, als „Qualitätszertifizierung“ und „Weiterbildungsberatung“. Eine Zusammenfassung der beiden Items wird aufgrund der schwachen Reliabilität als nicht sinnvoll erachtet.

Faktor 6a
... ein Qualitätssiegel hat / nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird? (1)
Faktor 6b
... eine Weiterbildungsberatung anbietet? (1)

Tabelle 46: "Qualitätszertifizierung" und „Weiterbildungsberatung“

Auch hier sollte man bei weiteren Arbeiten mit dem Instrument versuchen, weitere Items für die jeweiligen Kategorien zu ergänzen. Es ist zwar zulässig, einen Aspekt nur durch ein Item zu repräsentieren, allerdings nur, wenn man sicher ist, dass keine Interpretationsprobleme bei den Befragten auftreten. Da es sich hier nicht um Einschätzungen komplexer situativer oder motivationaler Bedingungen handelt, kann bei diesen beiden Items davon ausgegangen werden, dass jedes der beiden Items ausreichend ist, um den inhaltlichen Aspekt erschöpfend abzubilden.

Insgesamt werden nun im Bereich „Erwartungen an Lernunterstützungsleistungen“ sieben unterschiedliche Konstrukte in weitere Berechnungen eingehen, dabei zwei bezogen auf die Unterrichtssituation („Lernzumutung“ und „Neuere didaktische Konzepte“), zwei bezogen auf die Person des Lehrenden („Lernbegleitung“ und „Fachvermittlung“) sowie drei Aspekte, welche sich auf die Einrichtung beziehen („Service“, „Qualitätszertifizierung“ und „Weiterbildungsberatung“).

Sicherlich sind hier nicht alle wesentlichen und relevanten Faktoren einer Lehr-Lernsituation abgebildet und für eine Weiterentwicklung des Instruments wäre eine Ausweitung wünschenswert, doch können für weitere Berechnungen interessante Aspekte der Lehr-Lernsituation auf ihre Wichtigkeit für unterschiedliche Lernergruppen hin getestet werden.

3.3 EINFLUSS PERSONALER FAKTOREN AUF ERWARTUNGEN AN UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN IM LEHR-LERNPROZESS – ZUR STRUKTUR DES INSTRUMENTS

In den bislang vorgestellten Berechnungen haben sich faktorenanalytisch verschiedene Konstrukte herausgebildet, die sich als reliabel erwiesen haben und als relevant für erfolgreiches Lernen angesehen werden können. Auch haben sich diese extrahierten Faktoren als konstruktvalide erwiesen, da sie sich bei der explorativen Faktorenanalyse herausgebildet haben und anschließend durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt werden konnten. Zudem erwiesen sich die Konstrukte als ausreichend reliabel und mit einer angemessenen Varianzaufklärung, gemessen an der Anzahl der jeweils das Konstrukt repräsentierenden Items. Allerdings kann damit noch keine abschließende Aussage zur Güte des Instruments gemacht werden.

Hierfür ist es notwendig, dass die extrahierten und zuvor beschriebenen Konstrukte sich auch inhaltlich und theoriekonform bewähren, also signifikanzanalytischen Untersuchungen standhalten.

Hierfür werden im Folgenden die Zusammenhänge der einzelnen Konstrukte¹³ untereinander für die Klärung der Interkorrelationen untersucht.

Zunächst werden dabei die Beziehungen zwischen den personalen Lernvoraussetzungen und den Teilnahmemotiven betrachtet.

- Welche personalen Lernvoraussetzungen korrelieren mit den verschiedenen Motiven zur Teilnahme?

Anschließend werden die personalen Lernvoraussetzungen und die Teilnahmemotive als personale Faktoren auf ihre Relevanz für bestimmte Erwartungen an die Lehr-Lernsituation überprüft.

- Welche personalen Lernvoraussetzungen korrelieren mit den verschiedenen Erwartungen an die Lehr-Lernsituation?
- Welche Teilnahmemotive korrelieren mit den verschiedenen Erwartungen an die Lehr-Lernsituation?

Hier können, als Vorbereitung für die Frage nach verschiedenen Lernertypen und ihre spezifischen Erwartungsstrukturen, schon Hinweise für relevante Dispositionen und Motivlagen gegeben werden.

Zuletzt werden die Zusammenhänge zwischen den personalen Elementen aus Lernvorerfahrungen und Teilnahmemotiven für das Zustandekommen von Erwartungsbilanzen zu klären sein. Auch hier sind erste Ergebnisse zum Einfluss von anbieterbezogenen Elementen auf relevante Bereiche der Evaluation zu erwarten.

- Welche personalen Lernvoraussetzungen korrelieren mit Erwartungsbilanz?
- Welche Teilnahmemotive korrelieren mit Erwartungsbilanz?

Die im Folgenden dargestellten Untersuchungen basieren auf linearen Regressionsanalysen, welche den funktionalen Zusammenhang zwischen den

¹³ Einige „Konstrukte“ werden allerdings lediglich von einem einzelnen Item repräsentiert, weswegen es sich streng genommen hier nicht um wirkliche Konstrukte handelt (vgl. Kapitel 3.1). Der Einfachheit halber werden diese aus einem Item bestehenden Aspekte jedoch auch in die Gruppe der Konstrukte aufgenommen.

Konstrukten aufzeigen sollen. Das Ausschlussverfahren der einzelnen unabhängigen Konstrukte verläuft schrittweise (stepwise).

Wichtig ist nicht so sehr, dass überraschende und völlig neue Zusammenhänge offenbar werden, sondern eher, dass inhaltsvalide Aussagen zu den Beziehungen der Konstrukte untereinander den Fragebogen in seiner Güte bestätigen.

3.3.1 ZUSAMMENHÄNGE MIT TEILNAHMEMOTIVEN

Folgende Konstrukte der personalen Lernvoraussetzungen, die sich durch den Fragebogen [OrTe] erheben lassen, sollen auf ihre Zusammenhänge mit verschiedenen Teilnahmemotiven geprüft werden:

- ➔ **Zielgerichtete Einsatzbereitschaft** (weiß um die Wichtigkeit des eigenen Einsatzes beim Lernen Bescheid und ist auch bereit, die notwendige Eigenleistung zu erbringen)
- ➔ **Lernmuster Entlastung** (sucht durch die Teilnahme an Weiterbildung die Übernahme von Lernvorleistungen und Unterstützungsleistungen; die Teilnahme bietet eine Kontrolle des Lernprozesses)
- ➔ **Selbstwirksamkeit** (lernt nach Selbsteinschätzung leicht und erfolgreich)
- ➔ **Lernaktivität** (lernt regelmäßig, sowohl eigenständig als auch organisiert)
- ➔ **Misserfolgsbefürchtungen** (ist schlechtes Abschneiden in der Lehrveranstaltung peinlich)

Bei der ersten regressionsanalytischen Berechnung von Teilnahmemotiven und personalen Lernvoraussetzungen zeigt sich, dass es einige hochsignifikante Zusammenhänge¹⁴ zwischen diesen beiden personalen Faktorengruppen gibt, die es näher zu betrachten gilt:

Das Teilnahmemotiv der Kompetenzverbesserung in beruflicher Hinsicht korreliert hochsignifikant mit der „Zielgerichteten Einsatzbereitschaft“. Die partielle Korrelation (hierbei werden die weiteren Variablen konstant gehalten, bzw. „herausgerechnet“) liegt bei .243.

¹⁴ Falls nicht anders angegeben, werden ausschließlich hochsignifikante Ergebnisse ($p < .001$) vorgestellt.

Abhängige Variable	unabhängige Variablen (p<.001)	Partielle Korrelation
Kompetenzmotiv	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.243
Freizeitmotiv	Lernmuster Entlastung	.248
Interesse	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.295
	Lernmuster Entlastung	.269
	Lernaktivität	.106
Org. Rahmenbedingungen	Lernmuster Entlastung	.236
Berufliche Teilnahmevorgabe	Lernaktivität (p=.003)	-.082
	Misserfolgsbefürchtung (p=.033)	.059

Multiple lineare Regressionen, Ausschlussverfahren: stepwise

Tabelle 47: Sign. Zusammenhänge: pers. Lernvoraussetzung und Teilnahmemotive

Wer also sich beruflich zu verbessern wünscht, verfügt in signifikantem Maße auch über das Wissen um die Wichtigkeit der eigenen Einsatzbereitschaft und ist auch gewillt, diese aufzubringen.

Da bei beruflich motivierter Weiterbildung zumeist ein konkretes Lernziel (ein Abschluss, ein Zertifikat oder das Erwerben konkreter Fähigkeiten) vorliegt, ist es umso wichtiger, dass die Lernenden sich bewusst sind, dass ihr Einsatz hier notwendig ist und die Lernsituation als eine Herausforderung sehen, die es zu bewältigen gilt.

Wird die Teilnahme eher als Freizeitbeschäftigung gesehen, korreliert hingegen das Lernmuster „Entlastung“: Personen, die diese Weiterbildung eher als Genuss und Ausgleich zum Berufsleben sehen, geben hier auch vermehrt an, in der Teilnahme einen Kontrollmechanismus für den Lernprozess zu sehen. Es sollen Vor- und Unterstützungsleistungen im Lernprozess von Einrichtungsseite professionell übernommen werden und der Austausch mit der Gruppe als weiteres Kontrollelement wird als wichtig erachtet.

Zu vermuten ist, dass hier der Umgang und der interaktive Lernprozess bei der Teilnahme im Vordergrund stehen und der Teilnehmende alle Elemente, die damit nicht direkt zu tun haben, von anderen „abgenommen“ bekommen möchte.

Mit dem Interesse an der Veranstaltung und dem Thema, um das es dort geht, hängen gleich mehrere personale Lernvoraussetzungselemente zusammen: Wie auch beim Kompetenzmotiv korreliert hier die zielgerichtete Einsatzbereitschaft und, wie beim Freizeitmotiv, das Lernmuster der Entlastung mit dem inhaltlichen Interesse. Das ist auch theoriekonform, da das Interesse als zentrales Element sowohl bei dem Motiv der beruflichen Verbesserung als auch beim Freizeitmotiv eine Rolle spielen sollte.

Ein weiterer Faktor, der signifikant mit Interesse zusammenhängt, ist die Ausprägtheit der Lernaktivität, wobei es sich hier wohl nicht um einen kausalen Zusammenhang handelt. Für die hier zugrunde liegende Stichprobe geben Personen an, die ein hohes Interesse am Inhalt der jeweils besuchten Veranstaltung angeben, auch sonst sehr aktive Lerner zu sein.

Während bei den bisherigen Korrelationen ein größeres Ausmaß eines Aspekts der personalen Lernvoraussetzung auch mit einer Verstärkung des entsprechenden Teilnahmegrundes verbunden war, korreliert die verpflichtende Teilnahme als Teilnahmegrund signifikant mit einer Verminderung der selbst eingeschätzten Lernaktivität.

Hier einfach den Schluss zu ziehen, dass Arbeitgeber gezielt die Mitarbeiter zu Weiterbildungen schicken, die sonst wenig lernaktiv sind, wäre etwas zu kurz gegriffen. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass dieser Zusammenhang eher damit zu tun hat, um welche Kurse mit welchen Zielgruppen es sich handelt. Bei der Verteilung der Personen, die auf die Frage, ob die Teilnahme vom Arbeitgeber vorgegeben sei, zustimmend geantwortet haben („Trifft überwiegend zu“ bis „Trifft voll zu“) sind diese vor allem in Veranstaltungen vertreten, die sich qua Zielgruppe an Arbeitslose (41% der Teilnehmenden in diesem Bereich), Auszubildende (67%) und Jugendliche (90%) richten. Der signifikante Zusammenhang liegt hier vermutlich eher in der Zielgruppenzugehörigkeit, die sich über die Aussage, dass die Teilnahme vorgegeben war, niedergeschlagen hat.

Anders sieht es bei dem Zusammenhang zwischen der „Entsendung durch den Arbeitgeber“ und „Misserfolgsbefürchtung“ aus. Hier wäre durchaus ein Zusammenhang zu erwarten, da die Erreichung der entsprechenden Lernziele ja zum einen (primär) extrinsisch ist und zudem noch vom Arbeitgeber erwartet

werden, was die Angst, zu versagen eher steigern dürfte. Hier wäre es durchaus nachvollziehbar, dass auf der entsprechenden Person ein deutlich höherer Druck lastet.

Auf weitere Zusammenhänge zwischen Weiterbildungsdomänen und personalen Faktoren, wie auch Erwartungen an die Lehr-Lernsituation, wird ausführlich noch in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit bei den Mittelwertvergleichen eingegangen.

Insgesamt können die vorliegenden Befunde als inhaltlich sinnvoll betrachtet werden, was als weiterer Indikator für die Güte der verwendeten Konstrukte zu werten ist.

3.3.2 ZUSAMMENHÄNGE MIT ERWARTUNGEN AN DIE LEHR-LERNSITUATION

Bei der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen personalen Faktoren und den Erwartungen an die Lehr-Lernsituation wurden sowohl die Konstrukte der personalen Lernvoraussetzung als auch die Teilnahmemotive in die regressionsanalytischen Untersuchungen mit einbezogen, ebenso wie das Item „Haben Sie zu dem Thema / Inhalt des Kurses Vorwissen?“.

Die verwendeten unabhängigen Variablen sind aus dem Bereich der **personalen Lernvoraussetzungen**, wie schon bei der letzten Berechnung:

- ➔ Zielgerichtete Lerneinsatzbereitschaft
- ➔ Lernmuster Entlastung
- ➔ Selbstwirksamkeit
- ➔ Lernaktivität
- ➔ Misserfolgsbefürchtungen
- ➔ Vorwissen (in welchem Ausmaß konkretes Vorwissen zu dem Inhalt der besuchten Veranstaltung vorliegt)

Die abhängigen Konstrukte aus dem Bereich Teilnahmemotive umfassen:

- ➔ Kompetenzmotiv (Teilnahme soll zu beruflicher Verbesserung führen)
- ➔ Freizeitmotiv (Teilnahme ist eine Freizeitbeschäftigung; soziales Motiv)
- ➔ Interesse (Interesse am und Wichtigkeit des Themas)

- Organisationale Rahmenbedingungen (Ruf und Preis-Leistungsverhältnis des Anbieters)
- Berufliche Teilnahmevorgabe (Teilnahme vom Arbeitgeber vorgegeben)

Auch hier sind wieder, sofern nicht anders angegeben, nur die hochsignifikanten Zusammenhänge aufgezeigt. Es soll vor allem überprüft werden, ob die Ergebnisse plausibel sind, um Hinweise darauf zu erhalten, ob mit den extrahierten Faktoren tatsächlich gemessen wird, was diese zu messen vorgeben. Zudem können Hinweise auf gewisse Erwartungsstrukturen in Abhängigkeit von personalen Faktoren aufgedeckt werden.

	unabhängige Variablen (p<.001)	Partielle Korrelation
Erwartungen an den Unterricht		
Lernzumutung	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.363
	Lernmuster Entlastung	.111
Neuere didakt. Konzepte	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.269
	Misserfolgsbefürchtungen	.168
	Kompetenzmotiv	.190
	Organisationale Rahmenbedingungen	.128
Erwartungen an die Rolle des/der Lehrenden		
Lernbegleitung	Lernmuster Entlastung	.212
	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.284
	Lernaktivität	-.160
	Organisationale Rahmenbedingungen	.093
	Vorwissen (p=.006)	-.077
Fachvermittlung	Interesse	.154
	Freizeitmotiv	-.199
	Lernmuster Entlastung	.125
	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.135
Erwartungen an den Weiterbildungsanbieter		
Service	Interesse	.113
	Organisationale Rahmenbedingungen	.098
	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.109
Qualitätszertifizierung	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.190
	Selbstwirksamkeit	-.093
	Organisationale Rahmenbedingungen	.121
	Kompetenzmotiv	.117
Weiterbildungsberatung	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	.186
	Organisationale Rahmenbedingungen	.176
	Selbstwirksamkeit	-.141
	Kompetenzmotiv	.141
	Berufliche Teilnahmevorgabe (p=.010)	-.073

Multiple lineare Regressionen, Ausschlussverfahren: stepwise

Tabelle 48: Zusammenhänge pers. Lernvoraussetzung und Teilnahmemotive zu Erwartungen an die Lehr-Lernsituation

Die **Erwartung an Lernzumutung**, also dass die Person auch mit neuen und abwechslungsreichen Aspekten im Laufe des Lernprozesses konfrontiert wird, so wäre zu vermuten, müsste eigentlich mit einer hohen Bereitschaft zur Eigenleistung einhergehen. Für die Stichprobe kann dieser Zusammenhang mit einer starken partiellen Korrelation von .36 auch bestätigt werden. Je mehr also jemand von sich selbst sagt, dass er bereit ist, sich für das Lernergebnis anzustrengen, desto mehr fordert er/sie auch, mit ungewohnten Methoden und neuen Themen und Ansichten konfrontiert zu werden.

Das Gleiche gilt auch für Personen, die gezielt die Vorteile der Teilnahme an organisiertem Lernen nachfragen, wenn auch hier die Korrelation weniger stark ausfällt als beim Zusammenhang zwischen Lernzumutung und Eigenleistung. Der Zusammenhang ist plausibel, wenn man bedenkt, dass auch die Konfrontation mit neuen Themen zu den Leistungen und Vorteilen der organisierten Weiterbildung zählt.

Zu den **Erwartungen an den Einsatz neuerer didaktischer Konzepte** im Unterricht (Freiräume, Einsatz neuer Medien und individuelle Beratungsformen über die reine Teilnahme hinaus) korreliert auch hier die zielgerichtete Einsatzbereitschaft des Lernenden positiv, wie auch mit allen anderen Erwartungen an die Lehr-Lernsituation. Für die vorliegende Stichprobe stellt es sich so dar, dass Personen, die bereits sind, viel Arbeit in die Teilnahme zu investieren, grundsätzlich hohe Erwartungen an mögliche Weiterbildungsdienstleistungen haben: Wer viel leistet, erwartet auch viel!

Das gilt offensichtlich nicht nur für die Gestaltung und Leistungsangebote im Unterricht, sondern auch für die direkt mit der Person des Lehrenden verbundenen Erwartungen, sowie die Rahmenbedingungen von Seiten der Einrichtung.

Ein Teilnahmemotiv scheint hier ebenfalls mit einer Allround-Erwartung einherzugehen, nämlich die „Organisationalen Rahmenbedingungen“ (Ruf der Einrichtung und ein gutes Preis-Leistungsverhältnis) – wer sich also bereits im Vorfeld der Teilnahme mit der Einrichtung beschäftigt hat, diese kennt und das Angebot anderer Anbieter einschätzen kann (ohne Referenzpunkte könnte man

keine Aussage zum PreisLeistungsverhältnis machen), scheint entsprechend auch hohe Erwartungen an den Anbieter im Allgemeinen und die Veranstaltung im Speziellen zu hegen.

Wenn man nun weiter die Erwartungen an den Einsatz neuerer didaktischer Konzepte betrachtet, geht damit auch der Wunsch nach besserer Kontrolle und Begleitung einher, da hiermit auch die Misserfolgsbefürchtungen korrelieren. Betrachtet man die partiellen Korrelationen der drei einzelnen Items, die das Konstrukt „Neuere didaktische Konzepte“ bilden zu „Misserfolgsbefürchtungen“, so zeigt sich, dass hier das Element „... auch neue Medien einsetzt (...)“ am stärksten korreliert. Eine Aufschlüsselung des Konstrukts an dieser Stelle ist insofern sinnvoll, als dass das Konstrukt zu den neueren didaktischen Elementen sich inhaltlich sehr heterogen darstellt. Wer also Angst hat, sich durch schlechte Leistungen im Unterricht zu blamieren, scheint hier vor allem am Einsatz neuer Medien interessiert zu sein sowie an der individuellen Begleitung, dafür weniger an den gebotenen Freiräumen.

Das gleiche gilt auch für den Zusammenhang zwischen neueren didaktischen Konzepten und dem Kompetenzmotiv, also der beruflichen Verbesserung als Teilnahmegrund: Auch hier korrelieren vor allem die Aspekte des neuen Medieneinsatzes und die individuelle Begleitung über die reine Teilnahme hinaus mit dem Kompetenzmotiv. Das ist insofern plausibel, als dass die meisten Themen im Bereich der beruflichen Bildung eher deklarativ sind und hier der mediale Einsatz angebrachter erscheint als beispielsweise in Gesundheits- oder Konversationskursen (wobei natürlich nicht ausgeschlossen ist, dass auch hier die Teilnahme beruflich motiviert sein kann). Ebenso wird auch hier der Wunsch nach Begleitung auch nach Beendigung der Veranstaltung in diesem Weiterbildungssegment sinnvoll eingesetzt werden können. Allerdings sind solche Angebote der weiteren Supervision bislang in der Weiterbildung eher selten.

Darüber hinaus spielen, wie bereits oben erwähnt, auch die organisationalen Rahmenbedingungen als Teilnahmemotiv, die mit prinzipiell hohen Erwartungsstrukturen einhergehen, eine Rolle.

Betrachtet man nun die Erwartungen, die sich eher an die Person des Lehrenden richten, so gehen **Erwartungen an eine Lernbegleitung** (motivierend, moderierend und unterstützend die Teilnehmenden zu begleiten) ebenfalls mit den organisationalen Rahmenbedingungen und zielgerichteter Einsatzbereitschaft der Befragten einher.

Ebenso korreliert die Erwartung an eine betreuende Funktion durch den Lehrenden mit dem „Lernmuster Entlastung“, was auch in dieser Form zu erwarten ist, stellt doch die professionelle Betreuung ein wichtiges Element und eine zentrale Entlastungskomponente im Lernprozess dar.

Ein interessanter Befund lässt sich für diese Stichprobe bezüglich der beiden Aspekte „Lernaktivität“ und „Vorwissen“ und dem Zusammenhang mit den Erwartungen an eine Lernbegleitung feststellen: beide weisen eine negative partielle Korrelation mit dem Erwartungselement auf: Je mehr also jemand von sich selbst sagt, sehr lernaktiv und damit auch lernerfahren zu sein, desto weniger erwartet er/sie betreuende und unterstützende Begleitung durch den Lehrenden.

Der gleiche Effekt tritt bei Personen ein, die schon Vorwissen zu dem entsprechenden Thema haben.

Erfahrende Lerner als auch Personen mit hohem thematischem Vorwissen erwarten signifikant weniger eine moderierende und begleitende Rolle des Lehrenden, welcher sie im Lernprozess begleitet.

Eine andere, wenn auch nicht dem entgegengesetzte, Rolle des Lehrenden ist die des **Fachvermittler**: hier steht das entsprechende Fachwissen und die Vermittlung von Lernstoff im Vordergrund. Die Erwartungen an diese Komponente steigen mit der Höhe des Interesses an der speziellen Thematik. Das erscheint einleuchtend, bedeutet es doch, dass es Personen mit wenig Interesse auch gleichermaßen unwichtig ist, wenn der/die Dozent/in den Stoff beherrscht.

Negativ korrelieren die Erwartungen an die fachlichen Leistungen mit der Angabe, dass die Teilnahme als Freizeitbeschäftigung gesehen wird. Auch dies erscheint nachvollziehbar, steht doch eher der soziale Aspekt der Teilnahme und damit verbundene Kontakte im Vordergrund. Wer einfach eine gute Zeit haben

möchte, dem sind offenbar das Fachwissen und die Vermittlungskompetenz nicht so wichtig. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es bei diesen Strukturen nur darum geht, aufzuzeigen, ob die Teilnehmenden einen Aspekt für wichtig erachten, nicht ob er tatsächlich auch wichtig ist.

Wie auch schon bei der „Lernbegleitung“ stehen die Erwartungen an den „Fachvermittler“ in Zusammenhang mit dem „Lernmuster Entlastung“ und der „zielgerichteten Einsatzbereitschaft“, die ja insgesamt mit einer ausgeprägten Erwartungsstruktur einher geht. Auch beim „Lernmuster Entlastung“ ist der Zusammenhang mit diesem Aspekt der Lernunterstützung nachvollziehbar, ist doch auch die kompetente Vermittlung und das entsprechende Know-how eine wichtige Komponente bei der Entscheidung für die professionelle Übernahme von Dienstleistungen im Lehr-Lernprozess.

Bei den Erwartungen an den Weiterbildungsanbieter werden drei Komponenten in den Erwartungsstrukturen unterschieden: Service, Qualitätszertifizierung und Weiterbildungsberatung.

Besonders hier sind natürlich starke Korrelationen mit dem Teilnahmemotiv „Organisationale Rahmenbedingungen“ zu erwarten und auch bei allen drei Komponenten zu beobachten. Die inhaltliche Nähe der Entscheidung für eine Organisation und dann die entsprechenden Erwartungen an den Service und die Beratung ist selbstverständlich gegeben, auch wenn die Fragestrukturen variieren (einmal als Teilnahmegrund und dann als Erwartung an die Einrichtung).

Darüber lassen sich bei allen drei Erwartungen an die Einrichtung starke Korrelationen zur „zielgerichteten Einsatzbereitschaft“ erkennen, die also auch hier mit hohen Erwartungen an die Dienstleistungen einhergeht.

Mit dem Dienstleistungselement des „**Service**“ als Indikator dafür, ob die Einrichtung unspezifisch kundenorientiert sein soll, korreliert zudem das Interesse: Je höher das Interesse am Thema gegeben ist, desto mehr wird auch von der Einrichtung eine einfache Kursanmeldung und guter Service erwartet.

Die Erwartung an das Vorhandensein eines **Qualitätszertifikats** korreliert, neben „Organisationalen Rahmenbedingungen“ und „zielgerichteter Einsatzbereitschaft“, mit dem Teilnahmemotiv der beruflichen Verbesserung („Kompetenzmotiv“). Das erscheint nachvollziehbar, da die berufliche Verbesserung häufig mit dem Wunsch nach einem bestimmten Abschlusse einhergeht und hier die formale Anerkennung der Weiterbildungseinrichtung, auch bei SGB-III-geförderter Weiterbildung, eine große Rolle spielt.

Negativ korreliert die Erwartung an das Vorhandensein eines Qualitätssiegels mit der Selbstwirksamkeit der Person: Je höher die Selbstwirksamkeit des Teilnehmenden ist, desto weniger wird auf eine regelmäßige Qualitätszertifizierung des Anbieters Wert gelegt.

Das gleiche gilt für die Erwartungen an eine Weiterbildungsberatung im Vorfeld der Teilnahme, wobei hier die Korrelation noch stärker ausgeprägt ist: Je sicherer sich jemand im Bezug auf seine Lernstärken ist, desto unwichtiger wird die Möglichkeit einer Vorab-Beratung.

Steht jedoch das Kompetenzmotiv im Vordergrund, so wird sehr wohl eine Beratung erwartet. Wird die Teilnahme jedoch vom Arbeitgeber vorgeschrieben, verliert die Beratung ihre Wichtigkeit: die Entscheidung für die Teilnahme ist ja bereits von einer anderen Person getroffen worden, weswegen die eingehende Beratung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hier nicht mehr als so wichtig erachtet wird. Ein Nebeneffekt könnte hier aber auch an den Personengruppen liegen, die in großem Maße angegeben haben, dass sie vom Arbeitgeber geschickt wurden: Arbeitslose, Auszubildende und Jugendliche (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu „Berufliche Teilnahmevorgabe“, Kapitel 3.3.1).

3.3.3 ZUSAMMENHÄNGE MIT DER ERWARTUNGSBILANZ

Als letzter Teil der Überprüfung des Modells auf seine Interkorrelationen sollen hier die Einflüsse personaler Faktoren und Erwartungsstrukturen auf die Erwartungsbilanz betrachtet werden.

Bei dem Konstrukt „Erwartungsbilanz“ handelt es sich in den meisten durchgeführten Befragungen im Sample wohl eher um eine Zwischenbilanz, da

hier keine Evaluationen zugrunde gelegt, sondern Variablen zu Zufriedenheit, Commitment und Lernerfolgserwartung vorgelegt wurden und die Messzeitpunkte in den Veranstaltungen stark variierten, vornehmlich aber nicht am Ende der Veranstaltung lagen.

Bei den folgenden Berechnungen wurden bewusst alle zuvor vorgestellten Konstrukte mit in die Regressionsberechnungen aufgenommen, um die Zusammenhänge des Instruments deutlich zu machen und nicht einzelne signifikante Ergebnisse zur Erklärung des Modells zu selektieren („fishing“).

Abhängige Variable	Unabhängige Variablen	Partielle Korrelation	
Erwartungsbilanz	Organisationale Rahmenbedingungen	.404	r ² = .415
	Interesse	.313	
	Lernmuster Entlastung	.181	
	Kompetenzmotiv	-.176	
	Fachvermittlung, Erwartung	.134	
	Selbstwirksamkeit (p=.002)	.087	
	Zielgerichtete Einsatzbereitschaft (p=.022)	.065	

Multiple lineare Regressionen, Ausschlussverfahren: stepwise

Tabelle 49: Zusammenhänge mit Erwartungsbilanz

Auch hier werden wieder nur die hochsignifikanten Ergebnisse angezeigt, sofern nicht anders angegeben.

„**Organisationale Rahmenbedingungen**“ und „**Interesse**“ sind die stärksten Prädiktoren für das Zustandekommen von einer positiven Erwartungsbilanz. Die Schwierigkeit bei der Berücksichtigung der organisationalen Rahmenbedingungen ist, dass die Teilnahmemotive ja gleichzeitig mit der Bilanzierung abgefragt werden und daher sukzessive der gute Ruf und die Zufriedenheit mit dem PreisLeistungsverhältnis als Teilnahmemotiv erst geschaffen werden.

Hier sind die Befunde durch das Untersuchungsdesign angreifbar, denn es findet keine zeitlich versetzte Befragung der Teilnahmemotive vor der Teilnahme statt und zum Zeitpunkt der Befragung sind die Teilnahmemotive bereits durch eigene Erfahrungen überlagert. Aus den Ergebnissen sollte daher nicht automatisch abgeleitet werden, dass hier ein kausaler Zusammenhang besteht, dass also Personen, die eingangs einen guten Eindruck von einem Anbieter haben, auch automatisch hinterher zufriedener sind. Allerdings sind die Befunde dennoch

plausibel: Man kann davon ausgehen, dass Personen, die tatsächlich als Teilnahmemotiv hohe Ausprägungen bei „Organisationale Rahmenbedingungen“ angeben, in der Regel auch Kenntnis über den Anbieter und die Art des Kurses besitzen und vielleicht auch bereits den Lehrenden kennen. Diese Personen wissen recht genau, worauf sie sich einlassen, welche Erwartungen realistisch sind und dementsprechend positiv kann dann die Passung von Erwartungen und Umsetzungen erfolgen. Auch ein Längsschnittdesign würde daher vermutlich einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem positiven Eindruck von einer Einrichtung im Vorfeld der Teilnahme belegen, obwohl hier durch fehlende Kontrolle der Umgebungsbedingungen ein systematischer Messfehler nicht ausgeschlossen werden kann.

Anders hingegen verhält es sich mit dem Zusammenhang zwischen Interesse am Thema und der Erwartungsbilanz: Diese beiden Konstrukte korrelieren ebenfalls sehr hoch miteinander, so dass man davon ausgehen kann, dass Personen, die hohes Interesse haben, auch zufriedener mit der Veranstaltung und sich sicher sind, dass sie mit Unterstützung ihre Lernziele auch erreichen werden.

Diese beiden Kriterien haben die größte Varianzaufklärung beim Zustandekommen der Erwartungsbilanz. Insgesamt liegt die Varianzaufklärung der sieben Konstrukte bei 42%.

Ein weiterer Zusammenhang besteht mit dem „**Lernmuster Entlastung**“, wenn auch weniger stark ausgeprägt als bei den andern beiden Kriterien zuvor. Wer es also gewohnt ist, organisiert zu lernen und bewusst die entsprechenden Unterstützungsleistungen im Lernprozess abgeben möchte, ist mit der Teilnahme insgesamt zufriedener.

Ein negativer Zusammenhang besteht zwischen der Erwartungsbilanz und dem Kompetenzmotiv, also der Teilnahme zum Zweck der beruflichen Verbesserung: je mehr also die Teilnahme aus beruflichen Gründen erfolgt, desto eher wird die Zufriedenheit, das Commitment und die eigene Lernleistungserwartung negativ beurteilt. Um einen Eindruck zu erhalten, welches Element der Erwartungsbilanz hier besonders hoch negativ korreliert, wurde eine Überprüfung der Zusammenhänge zwischen dem Konstrukt „Kompetenzmotiv“ und den einzelnen Items der Erwartungsbilanz vorgenommen: Dabei zeigt sich, dass hier vor allem

eine hohe negative Korrelation mit der Zufriedenheit mit dem didaktischen Konzept sowie dem Aufbau des Unterrichts besteht („... bin ich mit dem didaktischen Konzept dieser Veranstaltung (Übungen/Aufbau) sehr zufrieden.“). Hintergrund könnten hier die hohen Ansprüche von Personen sein, die die Weiterbildung für ihr berufliches Fortkommen nutzen wollen. Personen, die die Teilnahme als Freizeit betrachten, haben hier vermutlich weniger hohe Ansprüche.

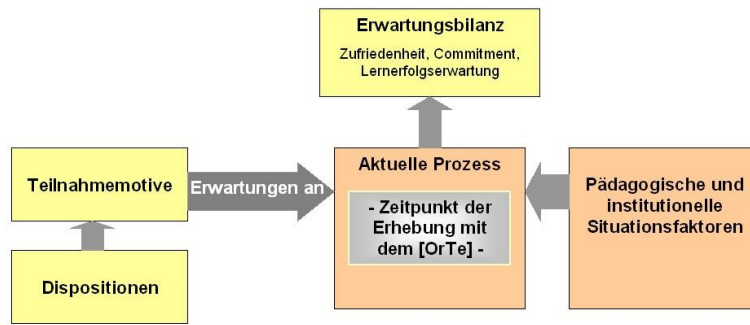
Darüber hinaus korrelieren noch die beiden Konstrukte der personalen Lernvoraussetzung, „**Selbstwirksamkeit**“ und „**zielgerichtete Einsatzbereitschaft**“: sowohl eine hohe Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden als auch Personen, die einen hohes Ausmaß an Eigenleistungen zu erbringen bereit sind, geben signifikant bessere Erwartungsbilanzen an. Diese positiven Einstellungen zum Lernen scheinen auch auf die Gesamtzufriedenheit durchzuschlagen.

Viele der vorliegenden Befunde müsste man, um sie abschließend inhaltlich bestätigt zu bekommen, beispielsweise mit der Survey-Feedback-Methode an die Befragten zurückspiegeln und die Befunde diskutieren.

Wie sich diese Eigenschaften verschiedenen Lernergruppen zuordnen lassen und wie diese dann in ihren Erwartungsstrukturen differieren, darauf soll in Kapitel 4 dieser Arbeit noch näher eingegangen werden.

3.4 ZUSAMMENFASSUNG DER GÜTE UND KONSEQUENZEN FÜR DAS [ORTE] MODELL

Die Struktur des [OrTe] wurde mithilfe von explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft und kann als bestätigt angesehen werden. Bei diesem Verfahren wurden alle personalen Items von den Items, die in einer Erwartungsstruktur abgefragt wurden, getrennt überprüft und anschließend die Reliabilität der Konstrukte getestet.



Im Anschluss daran erfolgte die Überprüfung mittels regressionsanalytischen Berechnungen, ob die die herausgebildeten Konstrukte inhaltlich valide miteinander verbunden sind.

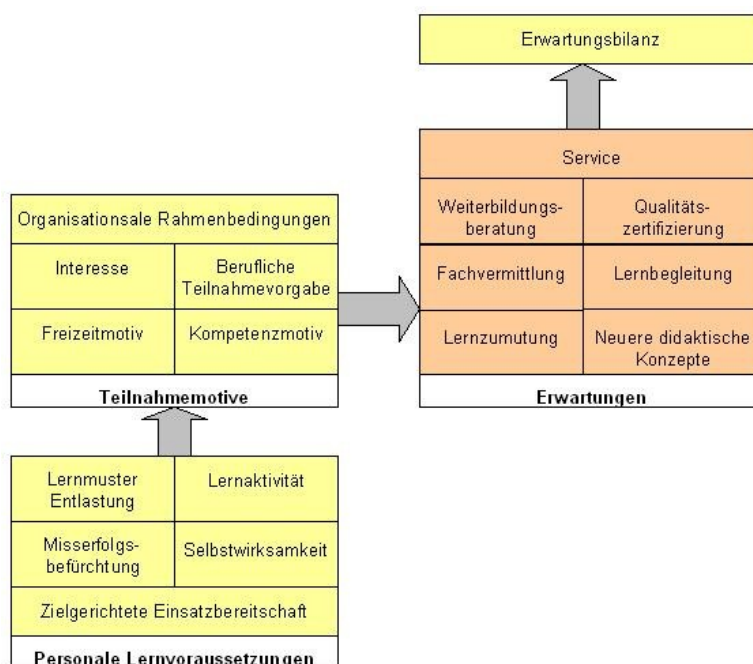


Abbildung 9: [OrTe] Bestätigtes [OrTe] Modell

Durch die explorative Faktorenanalyse mussten einige Items für weitere Berechnungen entfernt werden, da sich diese als mehrdimensional erwiesen haben oder aber nicht ausreichend hoch auf den extrahierten Faktor luden. Die sich dadurch abbildende Struktur enthält aber ausreichend Konstrukte, um die grundlegenden Fragestellungen des Instruments nach Zusammenhängen zwischen personalen Ausgangsfaktoren, Erwartungen an Unterricht, Lehrende und Einrichtung sowie Zufriedenheitsbekundungen überprüfen zu können.

Bei der Abschätzung der Reliabilität mit Cronbach's Alpha liegen die Werte zumeist zwischen .679 und .882, womit das Maß der internen Konsistenz als gegeben angesehen werden kann. Ausnahmen bilden hier die Konstrukte

„Lernaktivität“ ($\alpha=.561$) und „Fachvermittlung“ ($\alpha=.578$), deren Reliabilität nicht den geforderten Werten entspricht. Das Hauptproblem liegt darin, dass beide Skalen von nur zwei Items repräsentiert werden, was, auch bei zufriedenstellender Interkorrelation der beiden Variablen, durch die Kürze der Skalen zu einem niedrigen α -Wert führt. Da die beiden Konstrukte aber sowohl in einer explorativen Hauptkomponentenanalyse, als auch konfirmatorisch bestätigt werden konnten, werden sie für weiterführende Berechnungen mit berücksichtigt. Im Hinblick auf eine Verbesserung des Fragebogens sollten hier allerdings die Konstrukte um jeweils zwei konsistente Items erweitert werden, um eine ausreichende interne Konsistenz auch statistisch zu gewährleisten.

Darüber hinaus werden drei Inhaltsbereiche jeweils nur durch ein Item repräsentiert („Misserfolgsbefürchtung“, „Qualitätszertifizierung“ und „Weiterbildungsberatung“). Während die beiden Erwartungsvariablen bezogen auf das Vorhandensein eines Qualitätssiegels und einer eingehenden Beratung augenscheinlich klar formuliert sind und daher keiner Ergänzung bedürfen, sollte jedoch der Aspekt der Misserfolgsbefürchtung als grundlegende Disposition durch weitere Items ergänzt werden. Dies war in der Konzeption des [OrTe] auch so vorgesehen, doch konnten sich die Items durch nicht-eindeutige Formulierung (inverses Item) und ggf. dadurch, dass es sich hier um ein eher unangenehmes Thema handelt, nicht bewähren. Für einen weiteren Einsatz des Instruments sollte hier der Versuch einer Verbesserung dieses wichtigen Konstrukts zu personalen Lernvoraussetzungen durch Erweiterung vorgenommen werden. Eine erneute Überprüfung der Güte wäre dann notwendig.

Bei einigen Konstrukten hätte sich der Wert des Cronbach's Alpha durch Ausschluss eines Items noch leicht erhöhen lassen; wenn aber der Wert bereits zufriedenstellend war und aus inhaltlicher Sicht die Berücksichtigung des entsprechenden Items für die Inhaltsvalidität wichtig erschien, wurde darauf verzichtet, das entsprechende Item herauszunehmen. Dies betrifft „Interesse“ und „Freizeitmotiv“.

Die in Abb. 9 aufgeführten Konstrukte können aufgrund der durchgeführten explorativen Faktorenstruktur und dem Maß der internen Konsistenz, unter

Beachtung der eben gemachten Einschränkungen, als objektiv und reliabel angesehen werden. Damit sind allerdings lediglich die Grundvoraussetzungen für die Güte eines Instruments erfüllt.

Ob ein Instrument tatsächlich valide ist, lässt sich kaum abschließend klären; vielmehr nähert man sich über verschiedene Methoden der Erkenntnis über die Validität eines Fragebogens an, indem mehrere Kriterien herangezogen werden.

Dazu gehört unter anderem die **Inhaltsvalidität**, die Auskunft darüber gibt, ob ein Konstrukt die zu messende Eigenschaft ausreichend repräsentiert. Hier ist der [OrTe] Fragebogen im Sinne eines allgemeinen Anspruchs an methodische Kriterien sicher noch verbesserungsfähig. Die verwendeten Skalen sind kurz und beziehen sich auf wenige Aspekte eines zumeist inhaltlich komplexeren Inhaltsgefüges. Allerdings gilt es auch hier, zwischen methodischen Anforderungen auf der einen Seite und Anforderungen durch den Einsatz im Feld auf der anderen Seite, abzuwägen: Um ein solch komplexes Gefüge zu umfassen, mit Dispositionen, Motiven, Erwartungen und Erwartungsbilanz, bedarf es bereits einer hohen Anzahl von Konstrukten. Wenn diese nun jeweils durch eine Skala von acht oder mehr Items repräsentiert werden, ist der Einsatz in der Bildungspraxis kaum noch möglich, da solche Itembatterien sowohl aus zeitlichen Aspekten für Lehrende und Teilnehmende, sowie für die Auswertung durch die Einrichtung, als unzumutbar angesehen werden müssen. Bei der vorliegenden Untersuchung mussten also aus Rücksicht auf die Teilnehmenden und die Durchführbarkeit Kompromisse bezüglich der Inhaltsvalidität gemacht werden. Allerdings haben die Reliabilitätsabschätzungen auch bei einigen Konstrukten gezeigt, dass hier einzelne Konstrukte noch einmal um Items erweitert werden müssten, um eine ausreichende interne Konsistenz mit einem Cronbach's Alpha von minimal .700 zu erreichen.

Die **Konstruktvalidität** bezieht sich darauf, dass die Items in einem Konstrukt eine hohe Interkorrelation aufweisen. Zudem sollen die Items die Varianz innerhalb des Konstrukts in hohem Maße aufklären können. Dies wurde mithilfe der konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft, wobei sich jeweils für jedes Konstrukt auch nur ein Faktor extrahiert hat und die Varianzaufklärungen (r^2)

zwischen .50 bei 5 Items und .86 bei 2 Items liegen. Je mehr Items ein Konstrukt beinhaltet, desto schwieriger ist es, eine hohe Varianzaufklärung zu erreichen. Insgesamt kann aber eine befriedigende Konstruktvalidität für den [OrTe] angenommen werden.

Um Hinweise auf die **Kriteriumsvalidität** des Fragebogens zu erhalten, bedarf es einer Überprüfung durch ein Außenkriterium. Beim Forschungsdesign des [OrTe] im Rahmen der durchgeführten Organisationsanalysen erfolgte eine externe Überprüfung über die Survey-Feedback-Methode, bei der die in einer anonymen Befragung gesammelten und ausgewerteten Daten an eine Gruppe zurückgemeldet wird, so dass die Ergebnisse kommentiert und diskutiert werden können. Im Falle des [OrTe] war eine Rückmeldung an die zuvor befragten Teilnehmenden selbst nicht möglich; dafür wurden die Ergebnisse als Intra- und Intergruppenvergleiche an eine Gruppe (variierte von Anbieter zu Anbieter) von hauptamtlichem Personal, Leitung und Lehrenden zurückgemeldet. Die Beobachtungen für einzelne Gruppen innerhalb einer Einrichtung und auch der Vergleich zu Teilnehmenden anderer Anbieter konnten dabei durch die Organisationsmitglieder kommentiert und erläutert werden. Durch diese Form der Rückmeldung als Außenvalidierung kann von einer Erfüllung der Kriteriumsvalidität ausgegangen werden, da die Ergebnisse den Organisationsmitgliedern in der Regel plausibel erschien. Dennoch wäre es für weitere Arbeiten sinnvoll, wenn innerhalb eines neuen Untersuchungsdesigns mit einem kleineren Sample eine direkte Rückmeldung an die befragten Teilnehmenden ermöglicht würde.

Weitere Hinweise auf die Gesamtvalidität des Instruments erhält man durch die Überprüfung der Korrelationen der einzelnen Konstrukte zueinander unter dem Gesichtspunkt der Plausibilität.

Durch die vergleichsweise hohe Anzahl an Einzelkonstrukten und die Vielzahl an hochsignifikanten Befunden ist eine einheitliche Darstellung der Zusammenhänge aus Gründen der Übersichtlichkeit wenig sinnvoll. Die ausführlichen Beschreibungen zu den Zusammenhängen zwischen personalen

Lernvoraussetzungen, Teilnahmemotiven, Erwartungen und Erwartungsbilanz findet sich in Kapitel 3.3.

Um zu verdeutlichen, wie komplex die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten sind, soll dies an einem sehr konsistenten Beispiel als Pfadmodell gezeigt werden.

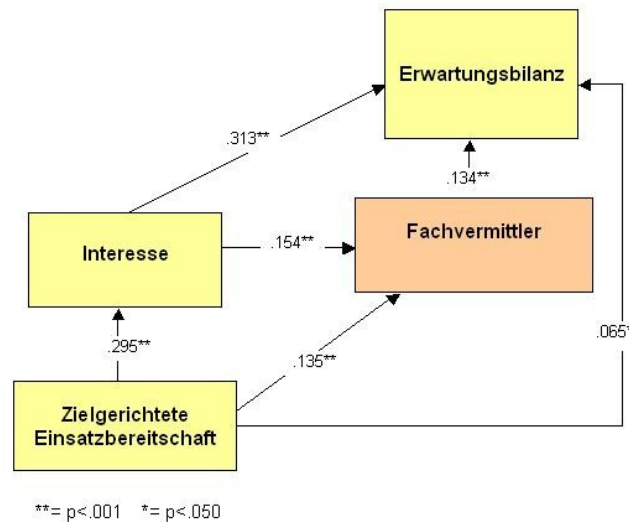


Abbildung 10: Pfadmodell "Zielgerichtete Einsatzbereitschaft", partielle Korrelationen

Hier werden die Einflüsse und Zusammenhänge im Bezug auf die personale Lernvoraussetzung „Zielgerichtete Einsatzbereitschaft“ in einem Pfadmodell verdeutlicht: Das Ausmaß der Einsatzbereitschaft, die ein Teilnehmender in eine Veranstaltung mitbringt, korreliert demnach hochsignifikant mit dem Interesse. Diese beiden personalen Faktoren wiederum hängen einzeln mit der Erwartung an den Lehrenden in der Rolle des Fachvermittlers zusammen. Alle drei Komponenten wiederum klären alleine 23% der Varianz des Konstrukts „Erwartungsbilanz“ auf (korr. $r^2 = .0225$). Für die Praxis bedeutet die Kenntnis über Einsatzbereitschaft, Interesse und die Erwartungen an die Rolle des Fachvermittlers, dass damit fast $\frac{1}{4}$ der Ergebnisse bei Zufriedenheitsbekundungen darauf zurückgeführt werden können. Bei wenig leistungsbereiten und uninteressierten Teilnehmenden wird dementsprechend ein Teil des Zustandekommens der Erwartungsbilanzierung nicht durch das Verhalten des Lehrenden und die Gestaltung der Lehr-Lernsituation zu beeinflussen sein, sondern seine Begründung in den Dispositionen des Teilnehmenden finden. Belegte Kenntnis über solche Zusammenhänge zu besitzen, kann damit auch

Lehrende bei der Betrachtung von Evaluationsergebnissen entlasten, besonders, wenn die Zielgruppe sich vornehmlich aus schwach-lernmotivierten Personen zusammensetzt.

Wie sich solche Teilnehmendengruppen mit dem [OrTe] identifizieren lassen und mit welchen Auswirkungen auf die Erwartungen und Bilanzierungen, darauf soll im Rahmen der Untersuchungen zu gruppen- und domänenspezifischen Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation noch eingegangen werden.

Zur Güte des Instruments kann abschließend gesagt werden, dass sich das Grundkonzept des [OrTe] bestätigt hat, sich konsistente und konstruktvalide Skalen herausgebildet haben, die auch durch Außenvalidierung bestätigt werden konnten. Einige Konstrukte sollten für einen weiteren Einsatz bezüglich der Skalenlänge erweitert werden, aber auch in dieser Form ist der [OrTe] für Aussagen bezüglich personaler Lernvoraussetzungen, Teilnahmemotiven, Erwartungen an die Lehr-Lernsituation und Erwartungsbilanz einsetzbar.

Eine endgültige Aussage zur Validität des Instruments kann nicht gemacht werden, allerdings sollen auch die weiteren Berechnungen dazu beitragen, über plausible Ergebnisse die Güte des Fragebogens zu untermauern.

ERGEBNISTEIL 2: UNTERSCHIEDUNGEN DER TEILNEHMENDEN NACH PERSONALEN UND ORGANISATIONALEN MERKMALEN

4. HETEROGENE ERWARTUNGEN AN DIE LEHR- LERNSITUATION

Die Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation, wie sie im [OrTe] erhoben werden, orientieren sich in den Ausprägungen an unterschiedlichen Konzepten und Anforderungen an didaktische Modelle.

Für die Operationalisierung der Erwartungsstrukturen war zunächst vorgesehen, zwei eher gegensätzliche didaktische Grundorientierungen der Didaktik abzubilden: traditionelle Auffassungen auf der einen Seite und konstruktivistische Auffassungen vom Lehren und Lernen auf der anderen Seite. Obwohl diese beiden Konzepte sich unterscheiden, sind keine scharfen Trennungen möglich, denn in den verschiedenen Ausprägungen finden sich bei beiden auch Anteile der jeweils anderen Auffassung. (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997)

Durch Anpassung der Konstrukte, wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, lassen sich diese beiden Inhaltsbereiche so nicht für weitere Berechnungen durchhalten. Geblieben ist noch das Konstrukt „Neuere didaktische Konzepte“, welches aber nicht mehr kontrastiert, sondern eher ergänzt wird durch das Konstrukt „Lernzumutung“. Auch Erwartungen an die Person des Lehrenden können dem didaktischen Konzept inhaltlich zugeordnet werden: zum einen die Erwartungen an die Fachvermittlung und zum anderen an die Lernbegleitung.

Im Folgenden soll zunächst eine kurze Einleitung in den Didaktikbegriff und die Auffassungen zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lernsituation gegeben werden. Anschließend werden Ergebnisse des [OrTe], bezogen auf didaktische Konzeption des Unterrichts, vorgestellt.

Der Didaktikbegriff stammt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet „lehren, unterrichten, klar auseinandersetzen, beweisen“. In einem pädagogischen Zusammenhang taucht dieser Begriff erstmals zu Beginn des 17. Jahrhunderts auf und das bekannteste Werk aus jener Zeit ist die „Didactica magna“ von Amos Comenius. (Blankertz 1991)

Es existieren unterschiedliche didaktische Strömungen, die Blankertz global unterscheidet in: bildungstheoretische Didaktik der „Göttinger Schule“, der informationstheoretischen (systemtheoretischen) und der lerntheoretischen Didaktik (auch „Berliner Schule“). Seel (2003) ergänzt noch die psychologische Didaktik als pädagogische Anwendung der Lernpsychologie. Die bildungstheoretische Didaktik wird zum Teil als „normativ“ bezeichnet, auch wenn davon ausgegangen wird, dass rein normative Didaktik unrealistisch ist. Ein Beispiel für bildungstheoretische Didaktik ist die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“, die sich um Wilhelm Dilthey entwickelt hat. Große Repräsentanten dieser Schule waren u. a. Wilhelm Flitner und Wolfgang Klafki. (Blankertz 1991)

Die informationstheoretische Didaktik rekurriert hingegen nicht auf die traditionelle pädagogische Literatur, sondern entstammt den kybernetischen Ansätzen, die technische Wissenschaften auf den menschlichen Bereich anwenden. Im Gegensatz zu dieser technologisch-inspirierten Didaktik nehmen sich die lehr- oder lerntheoretischen Modelle von der Fragestellung her mehr der bildungstheoretischen Modelle an, integrieren aber dabei den systemischen Gedanken. Grundsätzlich werden hierunter sehr unterschiedliche Auffassungen zusammengefasst, wobei sich aber eher auf lerntheoretische als auf bildungstheoretische Aspekte bezogen wird. (ebd., S89ff) (Zu unterschiedlichen didaktischen Modellen vergleiche auch u.a. Straka/Macke 2002)

Kron (1994) kommt bei seiner Analyse der diskutierten Didaktikmodelle zu dem Schluss, dass es Anzeichen dafür gebe, dass den externalen sozio-kulturellen Bedingungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werde als psychischen Dispositionen.

Die Didaktik, als Teilbereich der Pädagogik, ist demnach geprägt von unterschiedlichen Auffassungen und Trends, welche sich auch gerne wiederholen in ihren Grundideen und hinter vermeintlich neuen Theorien verbirgt sich nicht

selten altbekanntes; so zum Beispiel der Aspekt der Teilnehmendenorientierung (vgl. auch 1.1) und Konzepte des selbstgesteuerten Lernens (vgl. hierzu u. a. Schiersmann 2006a).

Wie bereits beschrieben, wurde zunächst vorgesehen, im [OrTe] kontrastierend traditionelle und neuere Auffassungen der Unterrichtsgestaltung gegenüberzustellen. Nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) können einige Hauptunterschiede wie folgt herausgestellt werden:

Traditionelle Lehr-Lernauffassungen basieren auf einem behavioristischen Verständnis von Lernen, in dem Fragen nach der Instruktion im Vordergrund stehen: „*Wie soll der Lehr-Lernprozess geplant, organisiert und gesteuert werden, damit Lernende die präsentierten Wissensinhalte in ihrer Systematik verstehen, diese im Gedächtnis verankern und die damit vorher definierten Lehr-Lernziele erreichen?*“ (ebd., S.359)

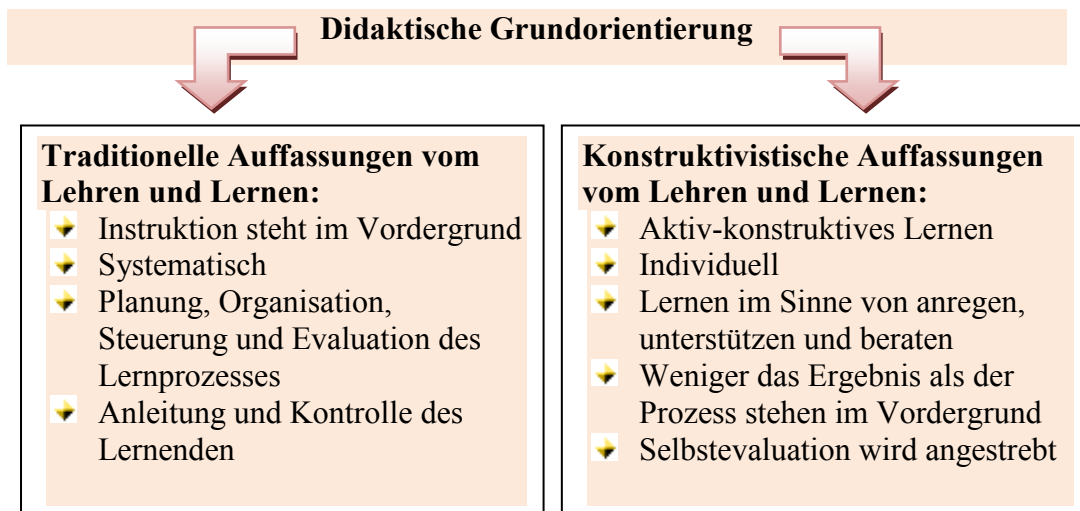


Abbildung 11: Didaktische Grundorientierungen

Legt man dieses traditionelle Verständnis von Lehren zugrunde, umfassen die Aufgaben der Lehrenden nach Einsiedler (1986, S.164f):

- Auswahl der Lehrinhalte
- Anordnung der Lehrinhalte (z.B. im Sinne „vom Leichten zum Schweren“ oder „vom Abstrakten zum Konkreten“)
- Transformation der Lehrinhalte („fertige“ Sachverhalte in interessante und erst zu lösende Probleme verwandeln)

- Anknüpfen an Lernvoraussetzungen
- Bereitstellung von Lernhilfen

Als weiterer wichtiger Leistungsaspekt wäre hier noch die „Bewertung des Lernprozesses“ zu ergänzen.

Beim selbstgesteuerten Lernen müssen einige dieser Leistungen vom Lernenden selbst übernommen werden, abhängig davon, wie hoch der Grad an Selbststeuerung ausfällt. Die Übergänge sind hier fließend. Während bei traditionellen didaktischen Konzepten diese Leistungen von Lehrenden bzw. von der Institution übernommen werden, fordert, je nach Ausmaß der Selbststeuerung, dies den aktiven Einsatz und vor allem die dafür notwendigen Kompetenzen der Lernenden.

Die Gestaltung der traditionellen Lernumgebung konzentriert sich darauf, Lerninhalte als fertige Systeme zu vermitteln, wobei dem Lehrenden die Rolle zukommt, den Inhalt zu präsentieren, zu erklären und den Lernfortschritt der Lernenden zu überwachen und zu evaluieren. Die lernende Person selbst befindet sich in einer eher passiven Situation und wird beim Lernen stark von außen angeleitet und kontrolliert.

Allerdings muss betont werden, dass „passives Lernen“ nicht existiert, da Lernen, auch im traditionellen Verständnis, ein aktiver Prozess ist, da der Lernende sich Wissen/Kompetenzen aktiv aneignen muss. (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1997, S.359ff). Das passive bezieht sich daher nicht auf das Lernen an sich, sondern die das Lernen umliegenden Leistungen.

Faulstich und Zeuner (1999) sprechen in diesem Zusammenhang von „Herstellungsdidaktik“, die gekennzeichnet ist von einer Wissens- und Fertigungsorientierung sowie einer Methodenvernachlässigung. Hinzu kommt die Illusion, dass die Lernenden den Vorstellungen der Lehrenden folgend lernen. Durch die Aufbereitung des Lernstoffs in kleine, zu vermittelnde „Pakete“ kommt es zu einer Gegenstandsreduzierung, wobei die Komplexität einiger Gegenstandsbereiche nicht mit berücksichtigt werden kann.

Die traditionelle Auffassung vom Lernen entspricht dabei häufiger der Erwartung, die Erwachsene an Weiterbildung haben. Diese scheinen im

Allgemeinen auch zufrieden mit dieser Form des Unterrichts. Ursache dafür sind häufig Erfahrungen aus der Schulzeit, wenn dabei, wie meist üblich, der Frontalunterricht dominierte.

Es scheint auch ebenfalls noch gängige Auffassung zu sein, dass Lernende Anleitung und Kontrolle benötigen, ebenso wie eine Person, welche die Lerninhalte für sie sichtet, aufbereitet, in kleinen Inhaltspaketen präsentiert und den Lernerfolg überwacht. Das bringt einen Mangel an Aktivität mit sich. Es findet wenig Interaktion mit anderen Lernenden statt, was bei der Erlangung eines tieferen Verständnisses der Inhalte hinderlich sein kann. (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S.362ff)

Die traditionelle Lehr-Lernauffassung erfreut sich zurzeit, zumindest in der Theorie keiner großen Beliebtheit, betrachtet man die vielen Publikationen zu selbstgesteuerten Lernkonzepten, doch vertreten Reinmann-Rothmeier und Mandl die Auffassung, dass Unterricht, der auf einer traditionellen Lehrauffassung beruht, ebenso seinen Zweck erfüllen kann. Besonders eignen sich solche Unterrichtskonzepte, wenn es z.B. darum geht, große Stoffmengen zu bewältigen oder wenn nur ein erster systematischer Überblick zu einem Thema gegeben werden soll. Es gehe darum, dass jeweils die Umstände, die Lernenden selbst mit ihren Vorerfahrungen sowie das jeweilige Lernziel berücksichtigt werden müssen bei der Frage, wie Lehren und Lernen organisiert werden sollte, um ein optimales Ergebnis (für alle Beteiligten) zu erzielen. (ebd.)

Obwohl die Auseinandersetzung mit anderen, innovativeren Lernformen in der Theorie bereits seit geraumer Zeit stattfindet, wird in der Weiterbildungspraxis Unterricht vornehmlich nach traditionellen Lehr-Lernauffassungen konzipiert, entsprechend der Erwartungen vieler Teilnehmender.

Im [OrTe] wird diese traditionelle Auffassung von der Lerngestaltung vor allem durch die Rolle des Lehrenden als Fachvermittler repräsentiert.

Bei einer **konstruktivistischen Lehr-Lernauffassung** (vgl. u.a. Siebert 1999) tritt das Lehren zugunsten eines aktiv-konstruktiven Lernens in den Hintergrund, wobei es weniger eine Rolle spielt, wie das Wissen vermittelt werden kann,

sondern vielmehr, wie Wissen konstruiert wird und wie man es mit Handeln verknüpfen kann. Lehren ist dabei nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) eher im Sinne von Anregung, Unterstützung und Beratung zu sehen. Der Lernende ist dabei aktiver am Lernprozess beteiligt und steuert das Lernen zum Teil selbst. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass der Lehrende die nötigen Hilfestellungen gibt und die Lernenden individuell in ihren Prozessen unterstützt. In diesem Zusammenhang wird auch von „Ermöglichungsdidaktik“ gesprochen, da es darum geht, Lernen anzuregen. (Faulstich/Zeuner 1999, S.49f)

Wichtig sind die Verknüpfung mit der praktischen Anwendung und die Verdeutlichung der Relevanz des Gelernten für alltägliche Situationen. Dadurch soll zusätzlich der Transfer des Gelernten in den Anwendungskontext verbessert werden. Da die Lernprozesse individuell verschieden ablaufen, der Unterricht weniger strukturiert und daher flexibler ist, kann das (Lern-)Ergebnis noch weniger vorhergesagt werden als bei traditionellen didaktischen Unterrichtskonzepten. Dementsprechend entfällt eine traditionelle Evaluation des Gelernten oftmals zugunsten einer Selbstevaluation.

„Methoden und Prinzipien des Lehrens, die aus der konstruktivistischen Auffassung stammen, haben das Potential, aktive, konstruktive, selbstgesteuerte, situative und soziale Lernprozesse zu fördern und zu unterstützen.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S.370)

Allerdings gilt dies nicht für alle Lernenden und auch nicht für alle Formen von Lernstoff. Sowohl das Lehren als auch das Lernen nach konstruktivistischen Prinzipien ist für Dozenten und Teilnehmende zeitintensiver und fordert eine größere Investitionsbereitschaft im Vergleich zur traditionellen Vorgehensweise. Auch können sich ungeübte Lernende bei nicht ausreichender Vorbereitung und Begleitung dabei schnell überfordert fühlen.

Besonders trifft dies dann zu, wenn bereits andere Erwartungen, im Sinne des traditionellen Unterrichts, existieren und sich beim Lernenden durch die Konfrontation mit ungewohnten und unerwarteten Lehr-Lernmethoden Widerstände aufbauen.

Konstruktivistische Unterrichtsgestaltungen eignen sich besonders für Lernende mit fortgeschrittenem Wissensstand, die vertiefende Kenntnisse erwerben und

anwenden wollen oder auch, wenn neben dem eigentlichen Kursinhalt auch Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeiten vermittelt werden sollen:

„Detaillierte didaktische Planung und Systematisierung einzelner Lernschritte tritt mit der Betonung beispielsweise von fallorientiertem oder problem- und handlungsorientiertem Lernen zurück; mehr Gewicht erhalten dagegen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen.“ (ebd. S.371)

Faulstich und Zeuner (1999, S.52f) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Vermittlungsdidaktik“, die sich in den Ausführungen in großen Teilen mit dem deckt, was Reimann-Rothmeier und Mandl als konstruktivistische Didaktik bezeichnen.

Die Vermittlungsdidaktik ist gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

- **Handlungsorientierung** (Teilnehmende sollen in die Lage versetzt werden, selbst zu handeln)
- **Teilnehmerorientierung** (Klärung der Ausgangsbedingungen und Anknüpfung an deren Erfahrungen, Deutungen und Einstellungen)
- **Interessenbezug** (Lernziele ergeben sich durch das Aushandeln der Erwartungen der Lernenden, den gesellschaftlichen Anforderungen und dem Selbstverständnis der in der Erwachsenenbildung Tätigen)
- **Problembezug** (Lerninhalte sind mit konkreten Handlungsmöglichkeiten in der Lebens- und Arbeitswelt verbunden)
- **Methodenoffenheit** (Auswahl adäquater Methoden bei den jeweiligen Lernzielen und Gegenständen)
- **Selbsttätigkeit** (Handlungsorientierung auch in der Lehr-Lernsituation selbst)
- **Gruppenbezug** (Transfer von Erwachsenenbildung in die Realität des Handelns ist dann wahrscheinlich, wenn nicht nur die individuellen Probleme, sondern die gemeinsamen Probleme einbezogen werden)

In diesem Sinne gibt es auch für Faulstich und Zeuner kein „richtiges“ didaktisches Handeln, sondern jeweils nur ein angemessenes, wie dies auch von Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) betont wird.

Mit dem [OrTe] soll das erfasst werden, was aus Teilnehmendensicht als angemessen empfunden wird sowie ihre Erwartungen an die Gestaltung des Unterrichts auf makrodidaktischer Ebene. Damit soll jedoch nicht festgelegt werden, was „richtiges“ didaktisches Handeln wäre, sondern es soll vielmehr den Einrichtungen ein Eindruck davon vermittelt werden, was sich „ihre“ Teilnehmenden erwarten. Letztendlich müssen die Entscheidungen anhand der Lernziele und der Lernkultur der jeweiligen Einrichtung getroffen werden, wobei aber die Teilnehmendenperspektive im Sinne einer Teilnehmendenorientierung hier einen wichtigen zusätzlichen Blickwinkel bieten kann.

Die Schwierigkeit der Trennung einzelner didaktischer Komponenten zeigt sich auch in der Forschungspraxis. Dass eine solche Unterscheidung nicht nur für Theoretiker schwer eindeutig vorzunehmen ist, sondern auch für die Teilnehmenden, zeigt sich bei der explorativen Hauptkomponentenanalyse zu Erwartungen an die Lehr-Lernsituation (vgl. Kapitel 3.2). Dabei konnten viele Variablen, die sich theoretisch voneinander unterscheiden lassen, in den Konstrukten nicht weiter verwendet werden, da sie zu hohe Nebenladungen aufwiesen. Es scheint für Teilnehmende nicht deutlich unterscheidbar zu sein, welche didaktischen Konzepte sie erwarten, da der Nutzen einzelner Gestaltungs- und Unterstützungselemente nicht klar erkennbar ist.

Auch wenn es beim [OrTe] um die Erwartungen an organisiertes Lernen geht – und vielleicht gerade deswegen – soll kurz noch auf die Didaktik speziell beim selbstgesteuerten Lernen eingegangen werden.

Der Begriff der Selbststeuerung ist unscharf und es hat bis dato noch keine genaue theoriebezogene Verständigung auf eine einheitliche Definition gegeben – das macht eine empirische Erfassung schwierig. Zudem bleiben die Begründungen für selbstgesteuertes Lernen häufig auf einer Plausibilitätsebene (Schiersmann 2004). Schiersmann kritisiert, dass viele Aspekte der Selbststeuerung schon seit langer Zeit in den Forderungen zur

Teilnehmendenorientierung existieren und diese nun nur als „neu“ verkauft würden.

Auch wenn aktuelle Forschungen in der Weiterbildung sich zurzeit viel mit Möglichkeiten und auch Grenzen der Selbststeuerung beschäftigen, sollte nicht in den Hintergrund geraten, dass selbstgesteuertes Lernen die organisierte Weiterbildung nicht ersetzen kann. Dies liegt nicht alleine an der Notwendigkeit von formellen Bildungsveranstaltungen mit anerkannten Abschlüssen, sondern vor allem auch daran, dass all die Lernvorleistungen und Unterstützungsleistungen, die bei einer Weiterbildungsteilnahme in der Regel und in veränderlichem Umfang von der Einrichtung und dem Lehrenden übernommen werden, im Falle des selbstgesteuerten Lernens vom Lernenden selbst geleistet werden müssen. Hierfür werden, soll das Lernziel auch erreicht werden, hohe Anforderungen an den Lernenden und seine Kompetenzen gestellt.

Friedrich/Mandl (1997) unterscheiden zwei Dimensionen der Selbststeuerung:

1. Individuumsbezogene Faktoren (Persönlichkeitsfaktoren):

Lernmotivation, Vorkenntnisse, Verfügung über Lern- und Problemlösestrategien, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und

2. Situative Faktoren:

Lerninhalte (Wissenschaftswissen oder Erfahrungswissen), Verwendungssituationen (berufliche, schulische oder private Praxisfelder), situationale und soziale Supportsysteme (Bezugspersonen, mediale Informationsquellen, individuelle Beratungen, institutionalisierte Kontexte)

Bei Betrachtung der unterschiedlichen Faktoren wird deutlich, dass Menschen vielfältige und zum Teil anspruchsvolle Voraussetzungen für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen mitbringen müssen. So wäre auch zu diskutieren, ob die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen die bestehende Bildungsbenachteiligung eher verschärft. Personen mit schlechten Lernvorerfahrungen und schlechter Motivlage, sowohl bezogen auf situative als

auch auf individuumsbezogene Anforderungen, verfügen kaum über das notwendige „Handwerkszeug“, um selbstgesteuert ihr Lernziel zu erreichen.

Dennoch lassen sich Faktoren benennen, die verdeutlichen, dass, unabhängig davon, ob organisiert oder selbstgesteuert gelernt wird, die Initiative und das Interesse von der Person des Teilnehmenden ausgehen sollten. Kraft (1999) geht davon aus, dass Lernergebnisse besser sind, wenn:

- der Lernprozess der eigenen Initiative entstammt,
- Lernen an den spezifischen Bedeutungszusammenhängen der Lernenden anknüpft,
- der Lernende im Mittelpunkt des Geschehens steht und
- seine Vorstellungen einbringen darf sowie
- wenn der Lernende bei der Ausgestaltung beteiligt wird. (Kraft 1999)

Von Rosenstiel (1994, S. 56) stellt fest, dass die Möglichkeit der Mit- oder Selbstbestimmung zwar als Eigenwert und menschengerecht zu betrachten sei, stellt aber die berechtigte Frage, zu welchen Konsequenzen die Mitwirkung führt, bzw. ob sie Ursache wünschenswerte Konsequenzen sind. Selbstgesteuertes Lernen erfordere, so Schiersmann (2004), weitreichende Kompetenzen im Hinblick auf Planung, Gestaltung und v. a. die Reflexion des Lernprozesses. Doch selbst wenn eine Person über die persönlichen und situativen Voraussetzungen für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen verfügt, kann diese aus zeitlichen oder persönlichen Gründen dennoch die Übernahme der Dienstleistung durch einen Weiterbildungsanbieter favorisieren. Zudem ist nicht gesagt, dass sich dies unbedingt negativ auf den Lernerfolg auswirkt, denn *„Lernende können durchaus in einem formalen Lernkontext (...) Wissen erwerben, das aktiv und konstruktiv verarbeitet, d. h. in das jeweilige Vorwissen eingebaut wird und in neuen komplexen Problemsituationen angewendet werden kann“*. (Schiersmann 2006a, S. 16)

Umgekehrt bedeutet ein informeller Lernprozess nicht automatisch eine bewusste Selbststeuerung.

Schiersmann ist der Ansicht, dass es nicht sinnvoll sei, von einer Dichotomie von Selbststeuerung vs. Fremdsteuerung auszugehen.

Das hat sich empirisch nun auch mit dem [OrTe] belegen lassen, denn die zuvor angedachten Konstrukte zweier Lerntypen – eher selbstgesteuerter Lerner und eher Teilnehmender an organisierter Weiterbildung – haben sich faktorenanalytisch ebenfalls nicht bewährt. Stattdessen formierte sich ein Faktor heraus, der generell etwas über die Lernaktivität einer Person aussagt: Wer viel selbstgesteuert lernt, lernt eben auch in organisierter Form.

Dennoch benötigen nicht alle Teilnehmenden die gleichen Unterstützungsleistungen und auch nicht im gleichen Ausmaß, um mit dem eigenen Lernen zufrieden zu sein. Daher kann es sinnvoll sein, hier verschiedene Lernergruppen zu unterscheiden. Ein Beispiel dafür findet sich bei Arnold und Lehman (1998), die folgende Typologie im Zusammenhang mit Lernen im Fernstudium aufgestellt haben:

- Anwendungslerner (kann/will nur lernen, was auch eine praktische Anwendung im (Berufs-)Alltag erfahren kann)
- Distanzlerner (hier steht die theoretische Auseinandersetzung im Vordergrund)
- Vergessenslerner (geht davon aus, dass das meiste was er/sie lernt, wieder vergisst)
- Lehr-Lerner (kaum Eigeninitiative; wartet v.a. auf den Input des Lehrenden)
- Selbstlerner (hohe Eigenaktivität)
- Gelegenheitslerner (die Lernform ist nebensächlich) (ebd., S. 94)

Daraus ergeben sich auch unterschiedliche Erwartungen an den/die Dozent/-in.

Mit dem [OrTe] und den damit erhobenen personalen Variablen sollen ebenfalls unterschiedliche Lerntypen anhand des empirischen Datenmaterials identifiziert und im Bezug auf ihre unterschiedlichen Erwartungen an den Lehr-Lernprozess verglichen werden. Dennoch wird es nicht möglich sein, so differenziert Lernertypen zu identifizieren, da hierzu der Umfang entsprechender Konstrukte nicht ausreichend vorliegt.

Da sowohl die individuellen Lernvoraussetzungen als auch die Teilnahmemotive Auswirkungen auf die Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation haben, sollen auch diese für die einzelnen sozio-demographischen Angaben mit ausgewiesen werden.

4.1 UNTERSCHIEDE IN DEN LERNVORAUSSETZUNGEN UND ERWARTUNGSSTRUKTUREN NACH SOZIODEMOGRAPHISCHEN FAKTOREN

Zunächst soll die Stichprobe auf Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Faktoren, wie Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, personalen Faktoren und Erwartungen untersucht werden. Einzelheiten zu den Ergebnissen sind im Anhang E4 der vorliegenden Arbeit zu finden.

4.1.1 GESCHLECHT

Insgesamt enthalten 1.113 Datensätze des [OrTe] Angaben zum Geschlecht der Teilnehmenden: 680 Frauen haben an der Befragung teilgenommen und 433 Männer. Diese dichotome Variable wurde für varianzanalytische Untersuchungen (ANOVA) bezogen auf signifikante Unterschiede im Bereich der personalen Faktoren, aber auch der Erwartungen an die Lehr-Lernsituation herangezogen.

In der folgenden Tabelle sind die hochsignifikanten ($p < .005$) Unterschiede zwischen Männern und Frauen für die entsprechende Stichprobe unter Berücksichtigung der jeweiligen Mittelwerte (Skala 1 bis 7, mit 1 als niedrigster Ausprägung) angegeben. Das Signifikanzniveau (p) wird bei den folgenden Berechnungen mit $p < .005$ streng angesetzt.

Kategorie	Konstrukte	p	Mittelwerte	
			Frauen	Männer
Pers. Lernverarbeitung	Lernmuster Entlastung	.004	5,5	5,3
Teilnahmemotive	Kompetenzmotiv	.000	4,3	5,2
	Freizeitmotiv	.000	3,7	2,9
	Organisatorische Rahmenbedingungen	.001	5,2	4,9
Erwartungen	Lernbegleitung	.001	5,8	5,7
	Service	.000	6,2	5,9

Tabelle 50: Mittelwertvergleiche (nach Geschlecht)

Männer und Frauen unterscheiden sich demnach sowohl im Bereich personaler Faktoren als auch bei den Erwartungen hochsignifikant: So geben Frauen vermehrt an, dass sie beim Lernen eher eine **Entlastung** wünschen und die Kontrolle einer organisierten Teilnahme bewusst suchen. Allerdings sind hier die Mittelwerte, wenn auch signifikant verschieden, mit 5,5 und 5,3 nicht allzu weit auseinander. Bei allen weiteren personalen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich Frauen und Männer nicht signifikant.

Für die Teilnahmemotive lassen sich mehrere signifikante Unterschiede feststellen: Am deutlichsten sind diese bei den beiden Teilnahmegründen „**Kompetenzmotiv**“ und „**Freizeitmotiv**“. Während Frauen häufiger als Männer angeben, dass für die Teilnahme Genussaspekte und soziale Kontaktmöglichkeiten im Vordergrund stehen, geben Männer vermehrt an, dass sie die Veranstaltung aus beruflichen Gründen besuchen.

Wertet man diese beiden Motive getrennt nach allgemeiner und nach beruflicher Bildung aus, ergeben sich folgende Unterschiede:

Für **Allgemeine Weiterbildung** ergeben sich sowohl beim Kompetenzmotiv (Frauen: 3,2 und Männer 4,0) als auch beim Freizeitmotiv (Frauen 4,2 und Männer 3,5) hochsignifikante Unterschiede qua Geschlecht.

Dieser Unterschied beim Kompetenzmotiv verliert sich allerdings im Segment der **Beruflichen Weiterbildung**. Hier liegen die Mittelwerte sowohl bei Männern als auch bei Frauen bei einem Wert von 5,9. Die Unterschiede bei „Freizeitmotiv“ bleiben aber weiterhin signifikant bestehen, wobei hier Frauen den sozialen Aspekten weiterhin eine höhere Wichtigkeit bescheinigen als Männer (3,1 zu 2,7).

Für Frauen ist, nach diesen Befunden zu urteilen, es grundsätzlich von höherer Priorität, dass die Teilnahme Spaß macht und sie die Möglichkeit haben, Kontakte zu knüpfen.

Im vorliegenden Datensatz nehmen Männer häufiger an beruflicher Weiterbildung teil als Frauen (Männer: 53% zu Frauen: 47%), während Frauen wesentlich häufiger an allgemeiner Weiterbildung partizipieren (Männer: 25% zu

Frauen: 75%). Dies deckt sich mit den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung (Kuwan 2003, S. 120ff).

Frauen geben als Teilnahmemotiv signifikant häufiger die **organisationalen Rahmenbedingungen** (Ruf der Einrichtung, PreisLeistungsverhältnis) an als Männer dies tun.

Was die Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation betrifft, so erwarten Teilnehmerinnen, mehr als Teilnehmer, dass eine individuelle **Lernbegleitung** durch den Dozenten oder die Dozentin stattfindet. Sie möchten eher betreut werden und erwarten, dass der Lehrende für ein angenehmes Gruppenklima sorgt.

Auch der **Service**, also die Kundenfreundlichkeit der Einrichtung, ist Frauen wichtiger als Männern. Die Erwartung daran liegt bei Frauen mit einem Wert von 6,2 aus einer Skala bis 7 vergleichsweise hoch.

Insgesamt gibt es erstaunlich wenige Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Bereich der personalen Lernverarbeitung; Frauen sind ebenso viel oder wenig selbstwirksam oder hegen ähnlich hohe Misserfolgsbefürchtungen wie Männer.

Deutlich unterscheiden sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer voneinander, was die Wichtigkeit von freizeitorientierten Motiven bei der Teilnahme an Weiterbildung betrifft, auch, wenn die Veranstaltung im Bereich der Beruflichen Bildung angeboten wird.

Auch Serviceaspekte sowohl im Unterricht als auch in Bezug auf die Einrichtung selbst sind Frauen wesentlich wichtiger als Männern. Insgesamt kann man sagen, dass bei Frauen, entsprechend der landläufigen Meinung, der persönliche und soziale Aspekt, das Wohlfühlen in der Einrichtung und der Gruppe, eine größere Rolle spielt als bei Männern.

An dieser Stelle sei allerdings noch darauf hingewiesen, dass keine objektiven Daten erhoben wurden, sondern Selbsteinschätzungen der Lernenden wiedergegeben werden.

4.1.2 ALTER

Im [OrTe] wurde die Variable „Alter“ in sechs Kategorien erfasst:

- ➔ bis 25 Jahre
- ➔ 26 – 35 Jahre
- ➔ 36 – 45 Jahre
- ➔ 46 – 55 Jahre
- ➔ 56 – 65 Jahre
- ➔ älter als 65 Jahre

Insgesamt ergibt sich aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Alterskohorten eine große Anzahl an signifikanten Unterschieden zwischen den einzelnen Gruppen. Daher wurde das Signifikanzniveau für den Post-hoc Test (nach Scheffé) auf $p=.005$ festgelegt. Die Altersgruppen haben vergleichsweise kleine Abstände, doch lassen sich vor allem Unterschiede in Bezug auf die Altersgruppen bis 25 Jahre, bis 56 Jahre und 56 Jahre und älter machen. Hier ist zu vermuten, dass die Zugehörigkeit zur Gruppe der Erwerbspersonen durchschlägt und nicht allein der Faktor Alter ausschlaggebend ist für die Unterschiede. Die im Folgenden dargestellten Untersuchungsergebnisse resultieren aus einer Varianzanalyse, wobei aus Gründen der Übersichtlichkeit die homogenen Untergruppen (post-hoc Test nach Scheffe) mit Angabe der jeweiligen Mittelwerte angegeben sind.

Im Bereich der Konstrukte zu personalen Lernvoraussetzungen bilden sich für die Angabe über die „**zielgerichtete Einsatzbereitschaft**“ zwei Gruppen heraus, die sich signifikant voneinander unterscheiden. Das betrifft die Gruppe der unter 25-jährigen Personen, die den geringsten Wert bei der Angabe zu ihrer Einsatzbereitschaft vorweisen, während die Personen zwischen 36 und 45 Jahren sich hiervon signifikant unterscheiden und eine entsprechend höhere

Einsatzbereitschaft angeben. Insgesamt liegen die beiden Gruppen bis 25 und älter als 65 Jahre im untersten Bereich der angegebenen Werte, während die Personen im klassischen Erwerbsalter eine eher höhere Einsatzbereitschaft angeben. Grundsätzlich würde man nicht unbedingt davon ausgehen, dass es sich bei Teilnehmenden bis 25 Jahre nicht um Erwerbspersonen handelt (in der Regel gehören hierzu Personen ab 15 Jahre), doch muss bei der vorliegenden Stichprobe berücksichtigt werden, dass ein großer Teil des Samples bis 25 Jahre aus Studierenden besteht (77%), die zumeist noch nicht (vollständig) im Berufsleben stehen.

Alter	N	Subset for alpha = 0.005	
		1	2
bis 25	249	4,950	
älter als 65	44	5,292	5,292
46-55	237	5,345	5,345
26-35	305	5,365	5,365
56-65	114	5,373	5,373
36-45	454		5,454
Sig.		,021	,854

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tabelle 51: Homogene Untergruppen: Zielgerichtete Einsatzbereitschaft (nach Alter)

Die Verteilung zwischen den Alterskohorten „bis 25 Jahre“ und „älter als 65 Jahre“ stellt sich ähnlich dar für das „**Lernmuster Entlastung**“: auch hier liegen die jüngsten und ältesten Teilnehmende im unteren Bereich der Ausprägung „Lernmuster Entlastung“, während sie sich aber nur signifikant von der Gruppe der 56 bis 65-jährigen unterscheiden.

Alter	N	Subset for alpha = 0.005	
		1	2
bis 25	244	5,086	
älter als 65	42	5,242	
26-35	305	5,356	5,356
46-55	242	5,436	5,436
36-45	463	5,482	5,482
56-65	113		5,839
Sig.		,101	,018

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tabelle 52: Homogene Untergruppen: Lernmuster Entlastung (nach Alter)

Auch hier gibt die große Gruppe der Erwerbspersonen als eigenes Lernmuster eher die Vorteile und Gewohnheit der Teilnahme an organisierter Weiterbildung und die damit verbundene Entlastung im Lernprozess an.

Grundsätzlich scheint bei diesen beiden Konstrukten eher die Zugehörigkeit zu einer Personengruppe eine Rolle zu spielen, die zum einen (noch, bzw. nicht mehr) keinen hohen Druck zur Anpassung des eigenen Wissens erfährt und zum anderen eher Zeit für eigene Lernleistungen und die entsprechende Muße mitbringt. Für Personen im Berufsleben, bzw. unter dem Druck, wieder in das Berufsleben einzusteigen, scheinen hier die personalen Lernfaktoren Einsatzbereitschaft bei gleichzeitiger Entlastung doch eine größere Rolle zu spielen. Um dies jedoch zu validieren, wären allerdings qualitative Nachuntersuchungen zu den Befunden vonnöten. Interessant ist auch, dass vor allem die älteren Erwerbspersonen ein hohes Maß an Entlastung wünschen (Mittelwert 5,8) im Vergleich zu jüngeren (5,4 bis 5,5), auch wenn die Unterscheidung nicht signifikant ist.

Eine vorwiegend lineare Verteilung qua Alter ergibt sich für die Angabe zur „Selbstwirksamkeit“:

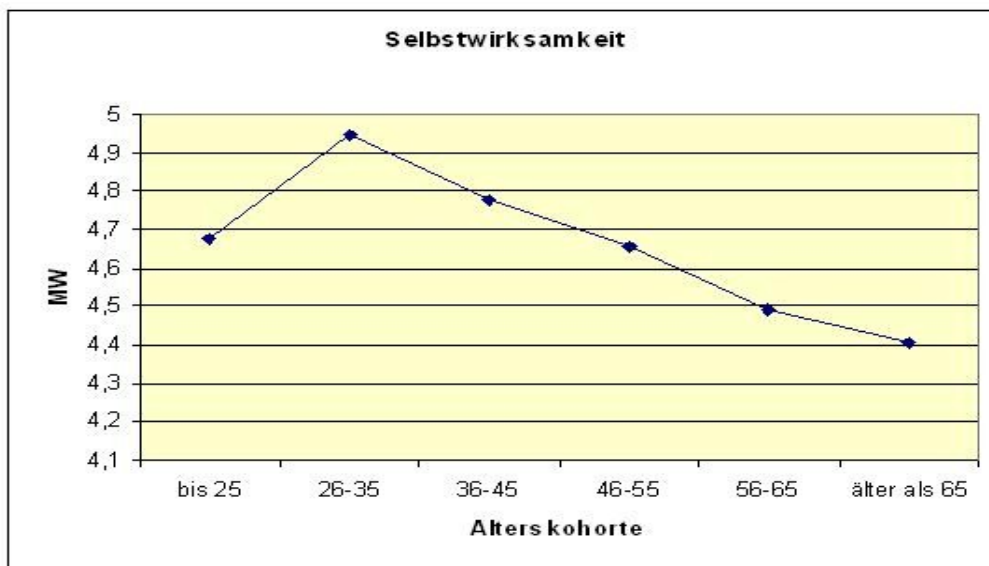


Abbildung 12: Mittelwertvergleiche: Selbstwirksamkeit (nach Alter)

Mit Ausnahme der Teilnehmenden unter 26 Jahre liegt die empfundene Selbstwirksamkeit in jungen Jahren höher und nimmt im Laufe des Alters stetig

ab. Signifikant unterscheiden sich allerdings nur die Altersgruppen 26-35 Jahre und älter als 65 Jahre voneinander.

Keine signifikanten Unterschiede nach Alter finden sich hingegen für „**Misserfolgsbefürchtungen**“. Zwar geben Personen über 65 Jahre den höchsten Mittelwert im Bereich Misserfolgsbefürchtungen an, jedoch unterscheidet sich diese Gruppe aufgrund der Varianz nicht von anderen Altersgruppen.

Als Tendenz kann jedoch festgehalten werden, dass mit steigendem Alter das Maß der Selbstwirksamkeit abnimmt und die Misserfolgsbefürchtungen steigen.

Auch bei der **Lernaktivität** (sowohl an organisierter Weiterbildung teilnehmen, als auch informell lernen) geben die ältesten und die jüngsten Teilnehmenden die niedrigsten Ausprägungen, wobei die Gruppe der Personen zwischen 26 und 35 Jahren sowie zwischen 46 und 55 Jahre insgesamt die höchsten Lernaktivitätsmaße angeben und sich signifikant von den Personen über 65 und bis 25 Jahre unterscheiden.

Alter	N	Subset for alpha = 0.005		
		1	2	3
älter als 65	42	3,488		
bis 25	249	3,671	3,671	
56-65	112	4,058	4,058	4,058
36-45	451		4,313	4,313
26-35	305			4,431
46-55	233			4,453
Sig.		,087	,032	,464

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tabelle 53: Homogene Untergruppen: Lernaktivität (nach Alter)

Bei Betrachtung der Unterschiede in den Motiven zur Teilnahme nach Alter zeigt sich beim Kompetenzmotiv als auch beim Freizeitmotiv deutlich die Relevanz der Erwerbstätigkeit: Während für die Personen über 65 Jahre die berufliche Verbesserung so gut wie keine Rolle mehr spielt und auch von der Gruppe zwischen 56 und 65 Jahren aufgrund des geringen „Return-on-Investment“ als

Teilnahmemotiv kaum angegeben wird, finden sich die höchsten Ausprägungen bei Personen im Alter bis 55 Jahre.

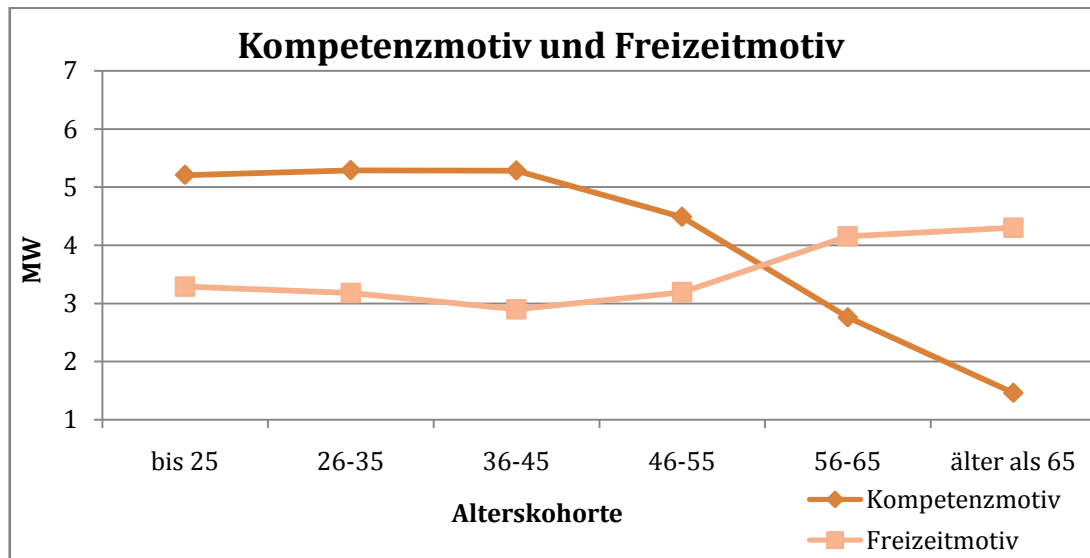


Abbildung 13: Mittelwertvergleiche: Kompetenzmotiv und Freizeitmotiv (nach Alter)

Umgekehrt spielen die Freizeit Aspekte (soziale Kontakte, eine gute Zeit haben) für Teilnehmende ab 55 Jahren eine wichtigere Rolle als bei Jüngeren.

Bei **Interesse** am Thema der Veranstaltung als Teilnahmegrund ist lediglich die Ausprägung der Personengruppe der unter 25-jährigen signifikant geringer als bei den anderen Altersgruppen.

Die **organisationalen Rahmenbedingungen** als Grund, die Veranstaltung bei eben dieser Einrichtung zu besuchen, liegt bei den Teilnehmenden über 55 Jahre signifikant höher als bei den Personen bis 45 Jahre. Jüngeren Teilnehmenden scheinen demnach der Ruf und das eingeschätzte PreisLeistungsverhältnis weniger wichtig zu sein als älteren Teilnehmenden.

Zu den Erwartungen an die Lehr-Lernsituation lassen sich lediglich beim Konstrukt **Lernbegleitung** altersrelevante Unterschiede beobachten. Die Alterskohorten unterscheiden sich sowohl was die Erwartungen an Lernzumutungen als auch bei neueren didaktischen Konzepten nicht signifikant voneinander. Was die Erwartungen an die Lernbegleitung betrifft, so trennen sich hier die Teilnehmenden zwischen 26 und 35 Jahre von den Befragten über 65 Jahre: Letztere erwarten ein höheres Maß an Lernbegleitung durch den

Lehrenden, individuelle Unterstützung beim Lernen und Ermutigung, als die jüngere Gruppe. Auch bei den Teilnehmenden zwischen 56 und 65 Jahren ist die Erwartung an eine Lernbegleitung recht hoch, wenn auch nicht signifikant unterschiedlich.

Alter	N	Subset for alpha = 0.005	
		1	2
26-35	308	5,662	
46-55	244	5,732	5,732
bis 25	249	5,747	5,747
36-45	468	5,811	5,811
56-65	115	6,056	6,056
älter als 65	47		6,129
Sig.		,012	,011

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tabelle 54: Homogene Untergruppen: Lernbegleitung (nach Alter)

Für die Konstrukte **Fachvermittlung**, **Service**, **Qualitätszertifizierung** und **Weiterbildungsberatung** lassen sich weiterhin keine empirisch belegbaren Unterschiede beobachten.

Allerdings bilden sich bei **Erwartungsbilanz**, also Zufriedenheit mit der Einrichtung und dem eigenen Lernerfolg, drei signifikant unterscheidende Gruppe heraus.

Alter	N	Subset for alpha = 0.005		
		1	2	3
bis 25	249	5,256		
36-45	463	5,742	5,742	
26-35	306	5,756	5,756	
46-55	242		5,871	5,871
älter als 65	45		6,107	6,107
56-65	115			6,356
Sig.		,014	,179	,020

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tabelle 55: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Alter)

Diese können grob als Jüngere, mittleres Alter und ältere Teilnehmende benannt werden: Es zeigt sich, dass jüngere Teilnehmende eher niedrigere Zufriedenheitswerte angeben und die Gruppe der älteren eher höhere. Die

Unterschiede liegen an den äußeren Mittelwerten immerhin um 1,1 Punkte auseinander.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Unterschiede aufgrund des Alters bei Teilnehmenden vor allem im Bereich der personalen Lernvoraussetzungen existieren. Personen, die tendenziell dem Alter nach beruflichen Notwendigkeiten nachgehen müssen, verfügen über eine höhere Einsatzbereitschaft und möchten gleichzeitig auch die Entlastungen im Lernprozess durch die Teilnahme an organisierter Weiterbildung nutzen. Dem gegenüber stehen besonders junge (bis 25 Jahre) und ältere Teilnehmende (über 65 Jahre), die weniger Einsatzbereitschaft angeben, aber eben auch weniger Entlastung fordern.

Dem Alter nach lässt sich auch beobachten, dass Teilnehmende mit steigendem Alter eher geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vorweisen, höhere Misserfolgsbefürchtungen haben und eine geringere Lernaktivität angeben. Daher erwarten ältere Teilnehmende eher eine Lernbegleitung im Unterricht als jüngere, sie scheinen allerdings auch grundsätzlich zufriedener mit der Einrichtung und dem eigenen Lernerfolg zu sein.

4.1.3 BILDUNGSABSCHLUSS

Bei den sozio-demographischen Angaben wurde im [OrTe] auch der Bildungsabschluss mit erhoben, wobei jeweils nur der formal höchste Abschluss in den Datensatz aufgenommen wurde. Folgende Kategorien werden dabei unterschieden:

- ➔ noch Schüler/in
- ➔ Ohne Abschluss
- ➔ Hauptschulabschluss
- ➔ Realschulabschluss
- ➔ Berufsabschluss
- ➔ (Fach-) Abitur
- ➔ (Fach-) Hochschulabschluss

Da bei den Schülerinnen und Schüler keine Zuordnung zu einer bestimmten Schulform möglich ist, werden diese in weiteren Berechnungen nach höchstem Bildungsabschluss nicht weiter berücksichtigt.

Für die personalen Lernvoraussetzungen ergeben sich, wie zu erwarten, viele hochsignifikante Unterschiede in Bezug auf den höchsten Bildungsabschluss, auf die im Folgenden kurz einzeln eingegangen wird (vgl. auch ANOVA in Anhang E4)

Das „**Lernmuster Entlastung**“ ist umso ausgeprägter, je niedriger der Bildungsabschluss ist, sodass Personen ohne Bildungsabschluss mit einem Mittelwert von 6 auf einer Skala bis 7 eine vergleichsweise hohe Wichtigkeit angeben, vergleicht man diese mit den Mittelwerten der Personen mit einem Hochschulabschluss (5,4) oder Abitur (5,3). Allerdings unterscheiden sich diese Personengruppen nicht alle signifikant voneinander. Der signifikante Unterschied betrifft lediglich die Personen mit Abitur, die einen signifikant niedrigeren Mittelwert vorweisen (5,0) als Personen ohne Abschluss. Dieser Befund untermauert noch einmal die Einschätzungen zu den Möglichkeiten und Grenzen des selbstgesteuerten Lernens, das ja nur eine geringe Entlastung bietet. Personen, die wenig (positive) Lernerfahrung vorweisen, formulieren einen hohen Bedarf an Unterstützung im Lernprozess.

Bei der **Selbstwirksamkeit** und der selbsteingeschätzten **Lernaktivität** zeigen sich relativ lineare Verläufe bezogen auf die Zuordnung nach Bildungsabschluss, auch wenn die erhobenen Abschlussarten nicht den gleichen Abstand zueinander aufweisen (vgl. Abb. 14):

Bei beiden Konstrukten steigt die Selbsteinschätzung mit dem höchsten vorliegenden formalen Abschluss an: Personen ohne formalen Abschluss haben dementsprechend die geringsten Ausprägungen im Bereich Selbstwirksamkeit und Lernaktivität, wohingegen Teilnehmende mit Hochschulabschluss die höchsten Ausprägungen dieser Merkmale vorweisen. Hochsignifikant unterscheiden sich im Konstrukt Selbstwirksamkeit allerdings nur die Teilnehmenden ohne Abschluss zu allen anderen Gruppen und Personen mit Abitur wiederum unterscheiden sich hochsignifikant von Gruppen mit niedrigerem Abschluss.

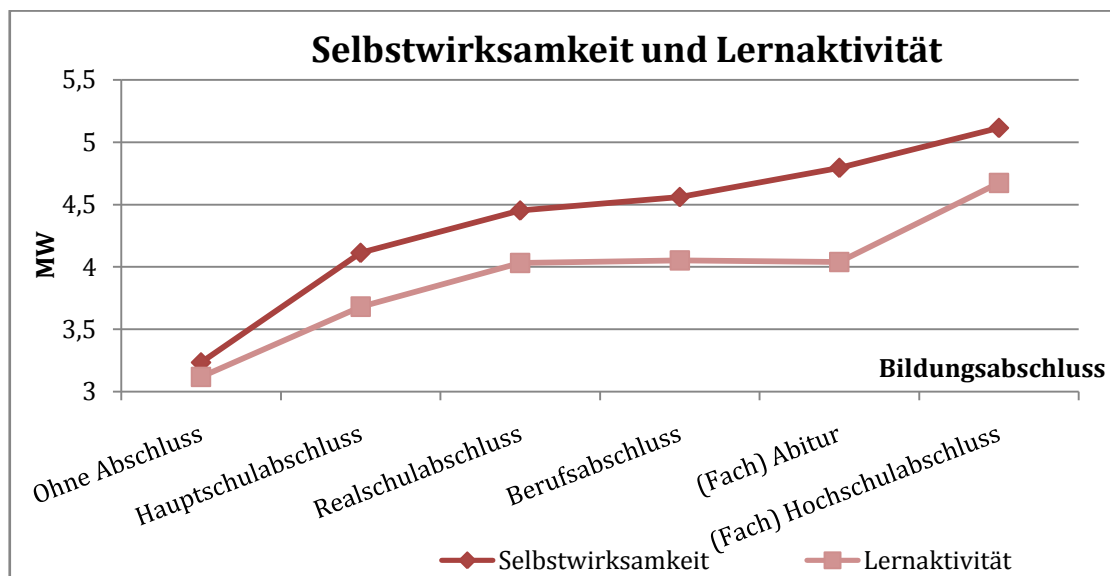


Abbildung 14: Mittelwertvergleiche: Selbstwirksamkeit und Lernaktivität (nach Bildungsabschluss)

Bei der Lernaktivität weichen lediglich die äußersten Gruppen statistisch belegt voneinander ab: Teilnehmende ohne Abschluss mit einem Mittelwert von 3,1 und Teilnehmende mit Hochschulabschluss (Mittelwert: 4,7).

Im Bezug auf die Teilnahmemotive unterscheiden sich die Gruppen nur bezogen auf die **organisationalen Rahmenbedingungen** und inwieweit diese eine Rolle zur Teilnahme an einer Veranstaltung bei dem entsprechenden Anbieter gespielt haben. Hier zeigen sich hochsignifikante Unterschiede zwischen Teilnehmende mit Hochschulabschluss oder Abitur (Mittelwerte 4,8 und 4,9) und Personen ohne Abschluss (6,1), für die Rahmenbedingungen eine wesentlich größere Rolle spielen.

Bei den Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation unterscheiden sich die Teilnehmergruppen je nach Bildungsabschluss bezogen auf die Erwartungen an **Lernbegleitung** durch den/die Dozent/in, das Anbieten einer **Weiterbildungsberatung** durch die Einrichtung und die Erwartung an **neuere didaktische Konzepte** im Unterricht.

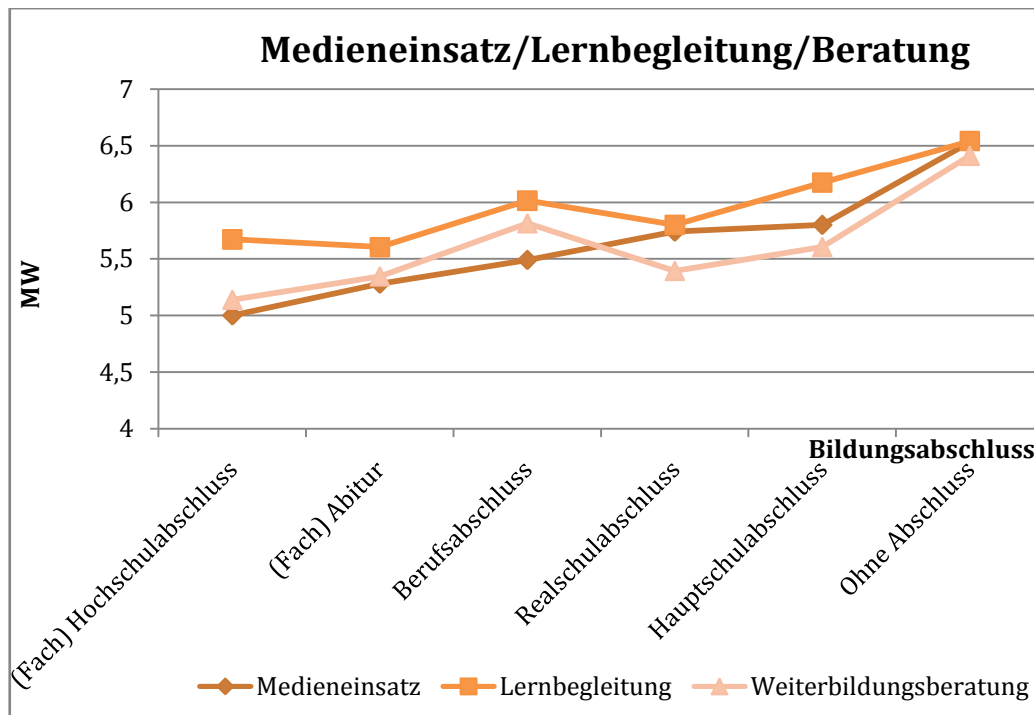


Abbildung 15: Mittelwertvergleiche: Medieneinsatz (aus: Neuere didaktische Konzepte) /Lernbegleitung/ Beratung (nach Bildungsabschluss)

Die Tendenz ist bei allen drei Konstrukten die gleiche: Je niedriger der formale Bildungsabschluss, desto höher die Erwartungen an die entsprechende Unterstützungskomponente.

Dies verwundert zunächst bei den Erwartungen an das Einsetzen **neuerer didaktischer Komponenten**: Hier hätte man annehmen können, dass das Anbieten von Freiräumen im Unterricht und individuellere Unterstützungsformen auf über die reine Teilnahme hinaus, bspw. in Form von Supervision, eher von Personen mit hoher formaler Bildung verstärkt erwartet wird.

Da es sich bei dem Konstrukt „Neuere didaktische Konzepte“ um ein inhaltlich heterogenes Konstrukt handelt, wurden hierbei die drei Komponenten des Konstrukts jeweils einzeln varianzanalytisch untersucht, um festzustellen, welches Item hier zu signifikanten Unterschieden führt. Hierbei zeigt sich, dass sich bei den Items „... Freiräume bietet, so dass ihre Ideen in den Unterricht eingehen können“ und „... ergänzt wird durch individuellere Formen der Beratung und Begleitung (...)“ keine signifikanten Unterschiede nach Bildungsabschluss ergeben. Die signifikanten Unterschiede liegen allein bei dem Item „... auch neue Medien einsetzt (z. B. Computer, Internet)“. Die Erwartungen an den Einsatz

moderner Medien sind hier für den signifikanten Unterschied zwischen der Teilnehmendengruppe ohne Abschluss und Teilnehmenden mit mindestens Abitur verantwortlich.

Bei den Erwartungen an eine Lernbegleitung unterscheidet sich hier signifikant die Gruppe der Abiturienten von Personen mit Hauptschulabschluss und ohne Abschluss.

Bezogen auf die Erwartung an das Angebot einer Weiterbildungsberatung im Vorfeld der Teilnahme unterscheiden sich Hochschulabsolventen und Abiturienten hochsignifikant von der Teilnehmendengruppe ohne Abschluss.

Insgesamt zeigt sich deutlich der Einfluss des Bildungsabschlusses auf personale Lernvoraussetzungen und Erwartungen an die Lehr-Lernsituation: Teilnehmende mit niedrigem formalen Bildungsniveau haben höhere Ausprägungen des Lernmusters Entlastung als Personen mit hohem formalen Abschluss. Sie haben eine geringere Selbstwirksamkeit und geben eine geringere Lernaktivität an, sind somit auch weniger lernerfahren und bedürfen mehr Unterstützung im Lernprozess. Für diese Gruppe sind die organisationalen Rahmenbedingungen im Vorfeld der Teilnahme eher wichtig und sie haben insgesamt höhere Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation: das bezieht sich auf die Lernbegleitung durch den Lehrenden und damit auch auf verstärkte individuelle Betreuung als auch auf Weiterbildungsberatung im Vorfeld der Teilnahme. Insgesamt kann man feststellen, dass es sich bei Personen mit geringer Bildung um eine hochanspruchsvolle Teilnehmergruppe handelt, die mehr Betreuung und Beratung aufgrund schlechterer Lernvorerfahrungen erwartet, als dies bei Personen mit hoher formaler Qualifikation der Fall ist.

4.1.4 BERUFSTÄTIGKEIT

Die Daten zur Berufstätigkeit der Teilnehmenden wurden abgeleitet aus den Angaben, welche die Personen bezüglich ihrer derzeitigen Berufstätigkeit angegeben haben. Erfasst wurde im [OrTe] dabei „Erwerbstätig“, „Nicht erwerbstätig“ und „Studierend“.

Für die vorliegenden Berechnungen wurde die Gruppe der Studierenden aus dem Datensatz ausgeschlossen, da bei den Studierenden nicht genau zu kontrollieren ist, in welchem Ausmaß diese berufstätig sind.

Für die Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen ist allerdings keine Unterscheidung möglich nach selbstgewählter Erwerbslosigkeit (Hausfrauen oder -männer, Kinderbetreuung, Krankheit) und Personen, die auf der Suche nach einer Beschäftigung sind. Es ist zu vermuten, dass sich dies auf personale Lernvoraussetzungen und ggf. auch auf Erwartungen auswirkt. Dies lässt sich mit dem vorliegenden Sample allerdings nicht überprüfen. Sofern eindeutig möglich, wurden Personen in Elternzeit etc. nicht mit „nicht berufstätig“ codiert, sondern aus dem Sample genommen. Andererseits könnte man auch argumentieren, dass unabhängig davon, ob die Erwerbslosigkeit selbstgewählt ist oder nicht, das Nachgehen einer Berufstätigkeit und das Eingebunden sein in feste Aufgabenstrukturen an sich bereits Auswirkungen beispielsweise auf die Selbstwirksamkeit haben.

Folgende signifikante Unterschiede lassen sich mit dem vorliegenden Datensatz feststellen: Personen, die berufstätig sind, geben eine signifikant höhere **Selbstwirksamkeit** an als Personen, die zur Zeit der Teilnahme nicht berufstätig sind. Ebenso ist das Ausmaß an selbsteingeschätzter Lernaktivität hochsignifikant verschieden und liegt bei nicht-berufstätigen Teilnehmenden mit 4,3 deutlich unter dem Mittelwert der Gruppe der Berufstätigen mit 4,6.

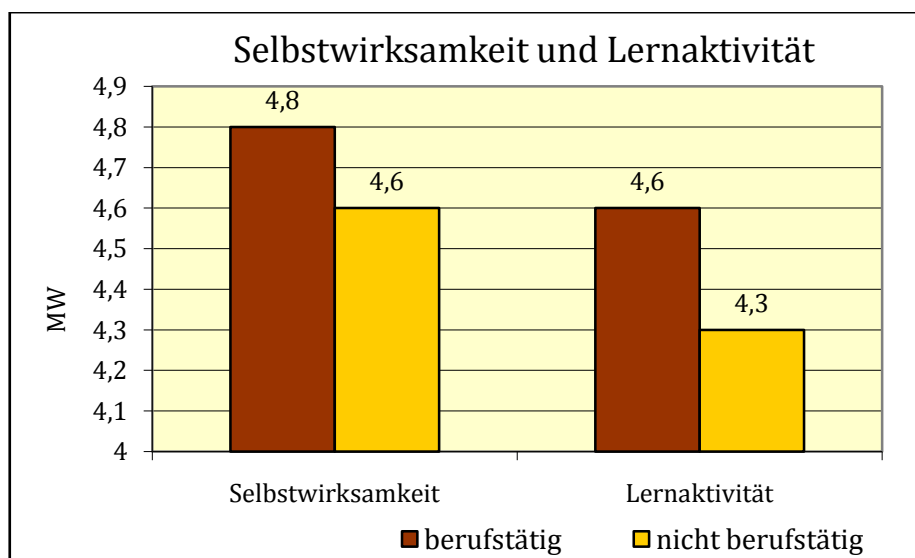


Abbildung 16: Selbstwirksamkeit und Lernaktivität (nach Berufstätigkeit)

Das **Freizeitmotiv** als Teilnahmegrund wird bei der Personengruppe der nicht-berufstätigen Personen mit 3,5 (zu 2,9 bei der Gruppe der Berufstätigen) als signifikant wichtiger angegeben. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass der Hauptteil der Personengruppe ab 55 Jahre in die Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen gehört und hier das Motiv der Freizeitgestaltung wichtiger wird als das Motiv der Kompetenzverbesserung in beruflicher Hinsicht.

Das gleiche gilt für die Erwartungen an die **organisationalen Rahmenbedingungen** als Entscheidungsgrundlage für die Teilnahme an der entsprechenden Weiterbildungsveranstaltung. Auch diese war bei Personen ab 55 Jahren signifikant höher als bei jüngeren.

Wie zu erwarten, ist das Ausmaß, in dem Teilnehmende angeben, von ihrem **Arbeitgeber zur Teilnahme verpflichtet** worden zu sein, bei den berufstätigen Personen signifikant höher als bei Nicht-Berufstätigen.

Bei den Erwartungen an die Lehr-Lernsituation unterscheiden sich die beiden Gruppen hochsignifikant in Bezug auf die Anwendung „**neuere didaktischer Konzepte**“ sowie die Erwartungen an die Rolle des **Fachvermittlers** des Dozenten.

Beim Konstrukt der neueren didaktischen Konzepte zeigt sich bei weiteren Berechnungen, dass sich nicht alle Elemente des Konstrukts signifikant nach Stand der Berufstätigkeit unterscheiden: Lediglich die beiden Variablen, die als zusätzliche Unterstützungselemente des Lernprozesses angesehen werden können, nämlich individuelle Begleitung auch über die reine Teilnahme hinaus, als auch die mediale Unterstützung des Unterrichts durch PCs wird von Nicht-Berufstätigen in höherem Ausmaß erwartet. Die Ermöglichung von Freiräumen beim Lernen hingegen unterscheidet sich in der Erwartung nicht signifikant nach Stand der Berufstätigkeit. Besonders unter dem Aspekt, dass Personen, die wenig Lernerfahrungen (geringe Lernaktivität) und wenig selbstwirksam in Bezug auf ihr Lernen sind, würde ein höheres Maß an Freiräumen beim Lernen mehr Unsicherheit und ggf. auch eine Überforderung bedeuten (vgl. auch von Rosenstiel 1994).

Die Rolle des Fachvermittlers, sonst von allen Teilnehmendengruppen in ähnlich hohen Ausmaßen gefordert, fällt hier für die Berufstätigen mit einem Mittelwert von 6,7 (zu 6,6 bei den Nicht-Berufstätigen) signifikant wichtiger aus. Dass es hier zu einer Signifikanz trotz der Mittelwertabweichung von nur 0,1 kommt, liegt an der geringen Varianz, die das Konstrukt „Fachvermittler“ aufweist (vgl. Anhang E2). Es wäre demnach nicht korrekt, aus dem varianzanalytischen Ergebnis abzuleiten, dass hohes fachliches Wissen und hohe Vermittlungskompetenz für Nicht-Berufstätige nicht wichtig wären.

4.1.5 VORWISSEN

Im Folgenden soll der Frage nach dem Einfluss von Vorwissen bezogen auf eine Lehrveranstaltung auf das Selbstkonzept der Teilnehmenden und auf Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation nachgegangen werden. Im [OrTe] wurde das Ausmaß des Vorwissens zu der entsprechenden Veranstaltung auf einer 7er Likert-Skala von den Teilnehmenden selbst eingeschätzt. Für die vorliegenden varianzanalytischen Untersuchungen wurde das Maß an Vorwissen auf eine Dreier-Skala recodiert, wobei „hohes Vorwissen“, „mittleres Vorwissen“ und „geringes Vorwissen“ abgebildet wird. Hierdurch sollen die Befunde etwas vereinfacht werden.

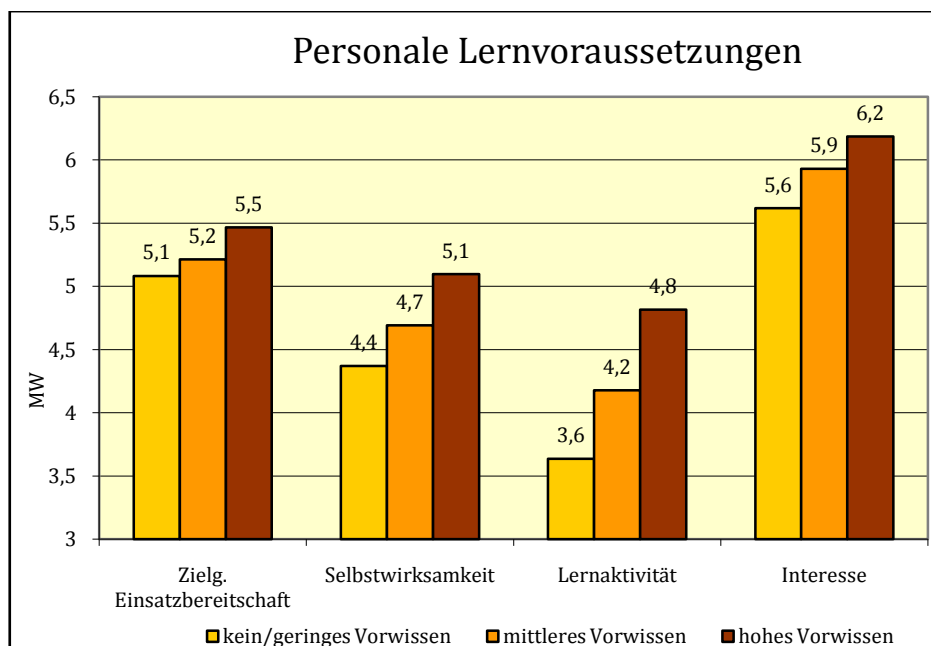


Abbildung 17: Mittelwertvergleiche: Personale Lernvoraussetzungen (nach Vorwissen)

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass sich das Ausmaß an Vorwissen hochsignifikant auf das Selbstkonzept der Lernenden niederschlägt, aber nicht auf die Erwartungen an die Gestaltung der Unterrichtssituation.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass hier bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Bereich Vorwissen kein Bedarf an unterschiedlichen didaktischen Konzepten wäre, sondern lediglich dass die Teilnehmenden diese nicht mit unterschiedlicher Wichtigkeit belegen.

Personen mit geringem oder keinem Vorwissen kann man als Gruppe mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen bezeichnen: sie geben eine signifikant ($p=.005$) niedrigere zielgerichtete Einsatzbereitschaft an (im Vergleich zu Personen mit hohem Vorwissen), eine geringere Selbstwirksamkeit, wobei auch die Teilnehmenden mit mittlerem Vorwissen sich signifikant von den Lernenden mit hohem Vorwissen unterscheiden. Sie geben eine grundsätzlich geringer Lernaktivität an (auch hier sind alle drei Gruppen zueinander hochsignifikant verschieden) sowie geringeres Interesse am Thema selbst, wobei sich die Teilnehmenden mit geringem Vorwissen von mittlerem und hohem signifikant unterscheidet. Nimmt man diese Lernvoraussetzungen zusammen, könnte man überspitzt formulieren, dass es sich bei Teilnehmenden mit geringem Vorwissen um eine eher unmotivierte, lernpassive Gruppe mit geringem Interesse am Inhalt handelt.

Man könnte weiter vermuten, dass diese nun auch entsprechend höhere Anforderungen an betreuende und begleitende Elemente beim Lernen stellen, doch dies ist nicht der Fall: Für die vorliegende Stichprobe lassen sich keine signifikanten ($p<.005$) Unterschiede in den Erwartungen an didaktische Komponenten beobachten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Bedarf an zusätzlicher Unterstützung im Lernprozess a) nicht von den Teilnehmenden wahrgenommen wird und/oder b) nicht für wichtig erachtet wird, bedenkt man, dass auch das inhaltliche Interesse eher gering ist, ebenso wie die zielgerichtete Anstrengungsbereitschaft.

Signifikant unterscheidet sich allerdings die **Erwartungsbilanz** je nach Vorwissen: Personen mit geringem Vorwissen geben mit einem Mittelwert von

5,7 ein signifikant geringeres Ausmaß an Zufriedenheit, Commitment und Lernerfolgserwartung an, als Personen mit hohem Vorwissen.

Vorwissen, 3er-skaliert	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
geringes Vorwissen	250	5,663	
mittleres Vorwissen	1053	5,711	5,711
hohes Vorwissen	281		5,872
Sig.		,854	,167

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tabelle 56: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Vorwissen)

Insgesamt zeigt sich, dass sich viele wichtige Befunde für die Relevanz von Vorwissen belegen lassen: So könnte als Tendenz formuliert werden, dass Kurse, die sich an Personen ohne inhaltliches Vorwissen richten, mit größeren Herausforderungen was Motivlage und Einsatzbereitschaft der Teilnehmenden konfrontiert werden und zudem in der Regel eine unzufriedenere Teilnehmerschaft vorzuweisen haben. Dass es sich hierbei allerdings nicht um eine homogene Gruppe handelt, zeigen die weiteren Befunde bei dem Versuch, unterschiedliche Lerntypen zu identifizieren.

4.2 IDENTIFIZIERUNG VON LERNVORAUSSETZUNGSTYPEN: HETEROGENE LERNVORAUSSETZUNGEN UND ERWARTUNGSSTRUKTUREN

Da sich bereits bei den sozio-demographischen Angaben andeutete, dass unterschiedliche Befunde in der Regel nicht nur auf einen Faktor zurückzuführen sind, wird für weitere Untersuchungen zu personalen Lernvoraussetzungen darauf verzichtet, einzelne Befunde vorzustellen und zu interpretieren.

Anhand der vorliegenden Daten soll nun überprüft werden, ob sich unterschiedliche „Lerntypen“ bezogen auf die Lernvorerfahrungen herausbilden lassen. Diese „Lernvorerfahrungstypen“ sollen dann in einem zweiten Schritt auf ihre unterschiedlichen Erwartungen an die Lehr-Lernsituation hin untersucht werden. Für die Prüfung, ob sich Lernvoraussetzungstypen anhand des

Datensatzes identifizieren lassen werden Clusterzentrenanalysen durchgeführt, die auf unterschiedliche motivational-wirksame Konstrukte zurückgreifen.

Lernmotivation eines Lernenden kann man, bei Zugrundelegung einer engen Definition, bezeichnen als die Bereitschaft einer Person, „*bestimmte Tätigkeiten vornehmlich deshalb auszuführen, weil sie sich von ihnen Lernzuwachs verspricht.*“ (Rheinberg 1986, S.360)

Dabei beschränkt sich diese Definition auf beabsichtigtes, systematisches Lernen. Jedoch greift eine solch verknappte Definition oft zu kurz, will man Lernmotivation bei Lernenden erfassen und beschreiben. Man kann davon ausgehen, dass die Lernmotivation an sich nicht existiert, sondern es sich dabei vielmehr um einen Sammelbegriff für unterschiedliche Motivationen, die beim Lernverhalten wirksam sind, handelt.

Einige davon sind (nach Nolting/Paulus 2004):

- ➔ Interesse (am Gegenstand),
- ➔ Freude und Spaß (an der Tätigkeit),
- ➔ Neugier (Freude am Rätselhaften, Überraschenden),
- ➔ Leistungsmotivation mit den Komponenten
- ➔ Hoffnung auf Erfolg und
- ➔ Furcht vor Misserfolg,
- ➔ Bedürfnis nach Anerkennung/Angst vor Tadel,
- ➔ Bedürfnis nach Identifikation,
- ➔ Macht- und Karrieremotiv sowie
- ➔ Streben nach Gewinn, Belohnung.

Einige dieser Aspekte beziehen sich ausschließlich auf die jeweilige Person (z. B. Interesse) andere Aspekte hingegen haben einen sozialen Bezug. Vor allem die auf die Person bezogenen Motivatoren zeichnen sich dadurch aus, dass die Befriedigung nicht durch das Erreichen des Lernziels erfolgt, sondern im Lernprozess selbst liegt. Bei z. B. Macht- und Karrieremotiven hingegen erfolgt die Belohnung in der Regel erst durch das Abschließen des Lernprozesses und die dadurch möglichen sozialen Nutzeffekte. Allerdings sind hier die Grenzen zwischen Lernmotivation und Gründen zur Teilnahme fließend und bei

verschiedenen Menschen auch unterschiedlich stark gelagert. Abgesehen von der inhaltlichen Ausrichtung der Lernmotivation unterscheidet man zudem die Lokalisation des motivationalen Anreizes (Nolting/Paulus, 2004, S.153): Findet das Lernen aus Gründen statt, die in der Lerntätigkeit selbst liegen, so handelt es sich um intrinsisch motiviertes Lernen, wohingegen es extrinsisch motiviert ist, wenn ein Nutzen damit verbunden ist, der außerhalb des Lernsubjekts selbst liegt (so z. B. bei Karrieremotiven).

Einige dieser von Nolting und Paulus angeführten Aspekte wurden auch im [OrTe] operationalisiert, allerdings wird es mit ansteigender Zahl der zu berücksichtigenden Konstrukte immer schwieriger, konsistente und inhaltlich valide Cluster abzubilden. Daher wurden in die Clusterzentrenanalyse lediglich die z-transformierten Konstrukte **Zielgerichtete Einsatzbereitschaft**, **Selbstwirksamkeit**, **Lernaktivität**, **Misserfolgsbefürchtungen**, sowie **Vorwissen** und **Interesse** mit aufgenommen, da von diesen angenommen wird, dass sie einen deutlichen Einfluss auf die Lernmotivation darstellen (vgl. Anhang E5).

Bei solchen Analysen ist es wichtig, dass die sich herausbildenden Cluster, ähnlich wie bei explorativen Faktorenanalysen, inhaltlich sinnvoll und interpretierbar bleiben.

Die folgende Lösung erscheint plausibel und wird von den Daten getragen: Dabei bilden sich vier unterschiedliche Lernvoraussetzungstypen mit jeweils einem ganz eigenen Profil heraus, was die personalen Lernvoraussetzungen betrifft.

	Cluster			
	1. Lernunsichere mit Interesse	2. Anstrengungsvermeider	3. Unmotivierte	4. Hochmotivierte
Einsatzbereitschaft	0,00	-0,18	-1,11	0,66
Selbstwirksamkeit	-0,56	0,35	-0,91	0,67
Lernaktivität	-0,62	0,22	-1,00	0,75
Misserfolgsbefürchtung	0,29	-0,19	0,01	-0,04
Vorwissen	-0,18	-0,47	-0,49	0,65
Interesse	0,35	-0,58	-1,73	0,52

Tabelle 57: Clusterzentren pers. Lernfaktoren, z-transformiert

Am eindeutigsten zu interpretieren sind dabei die Cluster 3 und 4. Unter Cluster 3 summieren sich Personen, die man als „**Unmotivierte**“ bezeichnen könntet, da sie weniger Einsatzbereitschaft, geringere Lernaktivität und Selbstwirksamkeit

angeben, dabei aber mehr als der Durchschnitt Misserfolgsbefürchtungen hegen und zudem geringes Vorwissen und auch geringen Interesse vorweisen.

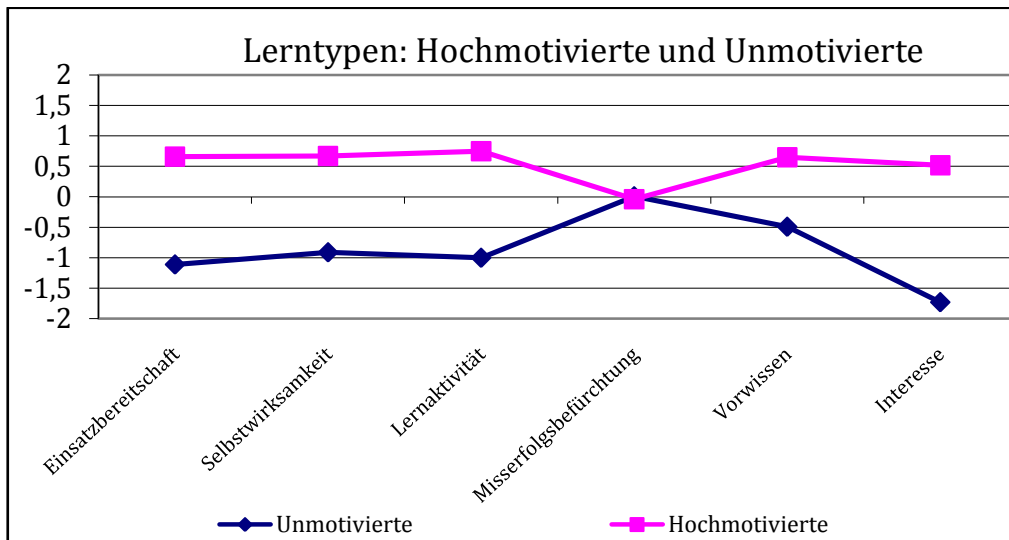


Abbildung 18: Lernvoraussetzungstypen nach ausgewählten personalen Faktoren (z-transformiert)

Im vierten Cluster hingegen findet sich kontrastierend die Gruppe der **Hochmotivierten**: jeweils hohe Ausprägungen bei Einsatzbereitschaft, Lernaktivität und Selbstwirksamkeit, dazu Interesse am Thema sowie Vorwissen, bei gleichzeitig leicht verringerten Misserfolgsbefürchtungen.

Schwieriger sind die ersten beiden Cluster zu interpretieren: Im ersten Cluster finden sich Personen, die eine durchschnittliche Einsatzbereitschaft zeigen, ähnlich geringe Selbstwirksamkeitswerte angeben wie die „Unmotivierten“, zudem eine geringe Lernaktivität angeben und den höchsten Wert an Misserfolgsbefürchtungen aufweisen. Auch verfügen sie nicht über Vorwissen zum Thema, sie unterscheiden sich aber in einem entscheidenden Punkt von den „Unmotivierten“: sie haben Interesse am Thema. Daher sollte man sie nicht als unmotivierte, sondern eher als „**Lernunsichere mit Interesse**“ umschreiben. Ob und in welchen Bereichen sie sich von den „Unmotivierten“ unterscheiden, wird noch zu zeigen sein.

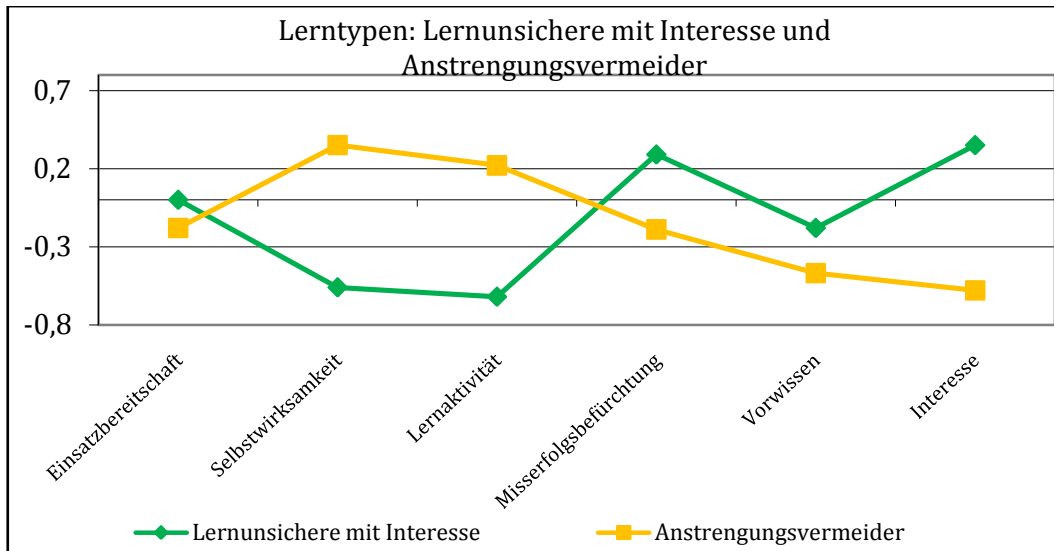


Abbildung 19: Lernvoraussetzungstypen nach ausgewählten personalen Faktoren (z-transformiert)

Die Gruppe zwei hingegen ähnelt bei den Ausprägungen zunächst der Gruppe der „Hochmotivierten“: ausgeprägte Selbstwirksamkeit, lernaktiv, noch geringere Misserfolgsbefürchtungen als die „Hochmotivierten“, allerdings zeichnet sich die Gruppe durch geringe Einsatzbereitschaft, geringes Vorwissen und Interesse am Thema aus. Man könnte hier von „**Anstrengungsvermeidern**“ sprechen.

Insgesamt verteilen sich die gültigen Fragebogen für diese Clusterbildung zufriedenstellend auf die vier Gruppen; lediglich die Gruppe der „Unmotivierten“ ist mit 164 gültigen Fragebogen etwas geringer repräsentiert, allerdings dürfte dies bei den geplanten Mittelwertvergleichen zu vernachlässigen sein.

Lernvoraussetzungstypen	N
Lernunsichere mit Interesse	417
Anstrengungsvermeider	277
Unmotivierte	164
Hochmotivierte	497
Gültig	1.355
Fehlend	355

Tabelle 58: Fälle pro Cluster

Um die vier Gruppen etwas besser einschätzen zu können, wurde für jede Gruppe die Verteilung in den Komponenten Geschlecht, Alter, höchster Bildungsabschluss und Berufstätigkeit im Vergleich der Gesamtstichprobenverteilung überprüft:

„Lernunsichere mit Interesse“: In dieser Gruppe finden sich, auf die Verteilung in der Gesamtstichprobe bezogen, 3,7% mehr Frauen. Die jüngeren Teilnehmenden finden sich eher wenig in dieser Gruppe; Personen ab 46 Jahre hingegen sind in diesem Cluster überproportional vertreten. Akademiker sind in dieser Gruppe unterrepräsentiert, dafür dominieren Personen aus den Bildungsbereichen „ohne Abschluss“ bis „abgeschlossene Berufsausbildung“. Nicht-Erwerbstätige sind überproportional vertreten mit 32,4% gegenüber 26,6% an der Gesamtstichprobe.

„Anstrengungsvermeider“: Bei den „Anstrengungsvermeidern“ sind ebenfalls vermehrt Frauen vertreten, wenn auch nicht ganz so deutlich wie in der Gruppe der „Lernunsicheren mit Interesse“. Deutlich ist, dass sich in diesem Cluster verstärkt junge Teilnehmende bis 35 Jahre finden, während ältere Teilnehmende unterrepräsentiert sind. Zudem finden sich vergleichsweise viele Personen mit Hochschulabschluss sowie Student/innen und Schüler/innen. Nicht-berufstätige Personen sind in diesem Sample stark unterrepräsentiert (15,9% zu 26,6% an der Gesamtstichprobe).

„Unmotivierte“: In dieser Gruppe sind Männer stärker vertreten als in der Gesamtstichprobe. Stark überproportional kommen Teilnehmende bis 25 Jahre vor (□ von 27,7%) sowie Teilnehmende über 65 Jahre; besonders gering sind in dieser Gruppe Personen zwischen 36 und 45 Jahren vertreten (□ von -14,9%). Was den höchsten Bildungsabschluss betrifft, so sind hier vor allem Lernende mit Hochschulabschluss sowie mit Berufsabschluss unterrepräsentiert. Die Gruppe der Studierenden hingegen ist überproportional vertreten.

„Hochmotivierte“: Bei den „Hochmotivierten“ sind die Männer etwas überrepräsentiert, ebenso wie Personen zwischen 26 und 45 Jahren. Fast die Hälfte der Personen verfügt über einen Hochschulabschluss (46,2%) und gut 85% sind berufstätig.

In einem nächsten Schritt gilt es nun zu klären, wie sich diese vier Lernvoraussetzungstypen in ihren Erwartungen an Unterstützungsleistungen im Lehr-Lernprozess unterscheiden um anschließend zu untersuchen, in welchen

Weiterbildungssegmenten die Lernvoraussetzungstypen zu finden sind (vgl. Kapitel 4.3)

Folgende hochsignifikanten ($p=0,05$) Befunde zu weiteren personalen Faktoren und Teilnahmevoraussetzung nach Lernvoraussetzungstypen konnten bestätigt werden:

	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Unmotivierte	160	4,695		
Anstrengungsvermeider	276		5,149	
Lernunsichere mit Interesse	415			5,568
Hochmotivierte	495			5,596
Signifikanz		1,000	1,000	,992

Tabelle 59: Homogene Untergruppen: Lernmuster Entlastung (nach Lernvoraussetzungstypen)

Für das **Lernmuster Entlastung** zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Lernvoraussetzungstypen; vor allem die Gruppen, die sich interessiert und motiviert zeigen („Lernunsichere mit Interesse“ und „Hochmotivierte“) geben hier höhere Ausprägungen an beim Aspekt, dass Lernen in der Gruppe Kontrolle ermöglicht und sie es gewohnt sind, organisiert zu lernen.

Bei den **Teilnahme Gründen** geben die „Unmotivierten“ sowohl beim Kompetenzmotiv (berufliche Verbesserung) als auch beim Freizeitmotiv signifikant geringere Ausprägungen an als die anderen Gruppen. Allerdings sind sie signifikant häufiger zu dieser Weiterbildung geschickt worden (berufliche Teilnahmevorgabe) als die anderen drei Lernvoraussetzungstypen. Die Gruppe der „Hochmotivierten“ weist mit Abstand die höchsten Werte beim Kompetenzmotiv auf, zeigt aber auch hohe Ausprägungen im Bereich „Freizeitmotiv“, allerdings wird signifikant seltener angegeben, dass die Teilnahme vom Arbeitgeber vorgegeben wurde (vgl. auch Anhang E5). Verkürzt lässt sich festhalten, dass bei den „Unmotivierten“ überproportional oft ein extrinsisches Teilnahmemotiv vorliegt, während „Hochmotivierte“ eher intrinsische Teilnahmemotive angeben.

Auch bei den **Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation** finden sich viele hochsignifikante Befunde nach Lernvoraussetzungstypen.

	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.			
		1	2	3	4
Unmotivierte	164	5,079			
Anstrengungsvermeider	277		5,388		
Lernunsichere mit Interesse	417			5,626	
Hochmotivierte	497				5,879
Signifikanz		1,000	1,000	1,000	1,000

Tabelle 60: Homogene Untergruppen: Lernzumutung (nach Lernvoraussetzungstypen)

Bei den Erwartungen an Lernzumutungen im Lehr-Lernprozess (beispielsweise Konfrontation mit neuen Ansichten) unterscheiden sich alle vier Lernvoraussetzungstypen voneinander: die niedrigsten Ausprägungen geben die „Unmotivierten“ an, gefolgt von den „Anstrengungsvermeidern“; die höchsten Ausprägungen weisen die „Hochmotivierten“ auf. Dieses Muster zeigt sich, mit kleinen Änderungen, durchgängig bei allen Erwartungen an die Lehr-Lernsituation: Bei den Erwartungen an neuere didaktische Konzepte geben die „Anstrengungsvermeider“ die geringsten Werte an, gefolgt von den „Unmotivierten“ allerdings nicht signifikant unterschiedlich.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass aufgrund der vorliegenden Befunde „Unmotivierte“ sowie „Anstrengungsvermeider“ nur geringe Erwartungen an die Gestaltung der Lehr-Lernsituation, die Person des Lehrenden oder die Dienstleistungen der Weiterbildungseinrichtung rund um die Teilnahme angeben, unabhängig davon, ob es sich um beratend-unterstützende Leistungen handelt oder um fachliche-herausfordernde Lernelemente. Für die Validierung dieser Ergebnisse wäre interessant, mit Teilnehmenden einer solchen motivationalen Ausgangslage zu diskutieren, was die Ursachen für die geringen Erwartungen sind: Desinteresse, Unmut über die Teilnahme, Unsicherheit oder unzureichende Kenntnis darüber, welche Aspekte für einen erfolgreichen Lernprozess von Bedeutung sind.

Die „Hochmotivierten“ und die „Lernunsicheren mit Interesse“ hingegen zeigen durchgehend hohe Erwartungshaltungen, die dem Prinzip folgen: ich bin bereit, selbst viel für den Lernprozess zu tun, erwarte aber im Gegenzug auch viele Leistungen durch Lehrende und die Einrichtung.

Interessant sind diese Befunde vor allem für die Gruppe der „Lernunsicheren mit Interesse“, denn diese geben als Lernvoraussetzung nur eine durchschnittliche

Einsatzbereitschaft an und verfügen über eher geringe Ausprägungen im Bereich Lernaktivität, hegen aber ähnlich große Erwartungen an die Einrichtung und den Unterricht wie die „Hochmotivierten“.

Die vier Lernvoraussetzungstypen lassen auch deutliche Unterschiede in Bezug auf die **Zufriedenheit** mit der Einrichtung und der Veranstaltung erkennen:

	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Unmotivierte	163	4,674		
Anstrengungsvermeider	275		5,541	
Lernunsichere mit Interesse	416			5,892
Hochmotivierte	497			6,066
Signifikanz		1,000	1,000	,260

Tabelle 61: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Lernvoraussetzungstypen)

Auch hier unterscheiden sich die „Unmotivierten“ mit einem Mittelwert im Konstrukt „Erwartungsbilanz“ mit 4,7 auf einer Skala von 1 bis 7 signifikant von allen anderen Lernvoraussetzungstypen. Die Gruppe der „Anstrengungsvermeider“ bewertet die Teilnahme und auch die eigene Lernzielerreichung fast einen ganzen Punkt höher, erreicht aber nicht die Zufriedenheitswerte der „Lernunsicheren mit Interesse“ sowie der „Hochmotivierten“, die mit 6,1 eine ausgesprochen positive Bewertung ihrer Teilnahme vornehmen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die günstigsten Lernvoraussetzungen dann finden, wenn sowohl ein berufliches sowie ein persönliches Interesse (Freizeitmotiv: Kontakte, eine gute Zeit haben) dominieren und die Teilnahme nicht extrinsisch vorgegeben wurde. Zudem wirkt es sich auf die Gesamtzufriedenheit positiv aus, wenn eine hohe Lernaktivität angegeben wird sowie eine hohe Selbstwirksamkeit. Diese Gruppe der „Hochmotivierten“ bringt viele positive Eigenschaften mit in die Weiterbildung, ist aber keineswegs anspruchslos, sondern erwartet im Gegenteil hohe Ausprägungen an Service, Lernkontrolle, Herausforderungen und Beratung. Auch was die Erwartungsbilanz betrifft, gibt diese Gruppe die höchsten Werte an.

Interessant ist die Gruppe der „Lernunsicheren mit Interesse“, wo die Lernenden zwar relativ schlechte Lernvoraussetzungen mitbringen (geringe Selbstwirksamkeit und geringe Lernaktivität), die aber im Gegensatz zu den „Unmotivierten“ ein Interesse am Thema haben, was dazu führt, dass sie

ebenfalls hohe Ansprüche an die Gestaltung des Unterrichts hegen und auch positive Bilanzierungsbekundungen vornehmen.

Eine Herausforderung stellt die Gruppe der „Anstrengungsvermeider“ dar, die zwar positive Lernvoraussetzungen mitbringt (hohe Selbstwirksamkeit, Lernaktivität, geringe Misserfolgsbefürchtungen), aber eben kein Interesse an der Veranstaltung hat. Hier zeigt sich, wie zentral der Aspekt des Interesses als intrinsisches Motiv für eine positive Einstellung zur Teilnahme, die sich ja auch in hohen Erwartungen äußern kann, und Zufriedenheit ist.

Die größte Distanz zu erfolgreichem Lernen hat allerdings die Gruppe der „Unmotivierten“ zu überwinden: denkbar schlechte Lernvoraussetzungen gepaart mit Desinteresse am Thema.

Auf die Wichtigkeit der Lehrevaluation für Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen von Qualitätszertifizierungen, Personal- und Angebotsentwicklung und auch für Finanzierungszwecke wurde bereits in Kapitel 1.2 im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit eingegangen. Daher soll im Folgenden noch einmal explizit auf die Auswirkungen personaler Faktoren auf das Zustandekommen von Erwartungsbilanzierungen eingegangen werden (Kapitel 4.3).

In einem zweiten Schritt soll dann anhand der organisationalen Daten geprüft werden, in welchen Einrichtungen und welchen Arten von Weiterbildungsveranstaltung welche Lernvoraussetzungstypen vorwiegend anzutreffen sind oder ob sich die Typologie über alle Einrichtungsarten und Veranstaltungen ähnlich verteilen (Kapitel 4.4).

4.3 EINFLUSS VON PERSONALEN FAKTOREN UND ERWARTUNGSSTRUKTUREN AUF DAS ZUSTANDEKOMMEN VON ZUFRIEDENHEIT

Lehrevaluation nimmt in der Weiterbildungspraxis eine wichtige Rolle ein, sei es im Rahmen von Qualitätszertifizierung, bei der Programmgestaltung oder aber bei der Personalführung und -entwicklung.

Auch wenn in den vorangegangenen Kapiteln immer auch der Einfluss der unterschiedlichen personalen Faktoren und Erwartungsfaktoren auf das Zustandekommen sowie die Ausprägung der Zufriedenheitsbekundungen mit vorgestellt wurde, sollen im Folgenden, ob der Wichtigkeit des Themas, die signifikanten Befunde noch einmal zusammengefasst werden.

Signifikante Unterschiede im Bereich der Erwartungsbilanz, die im [OrTe] abgefragt wurde (Veranstaltung, bzw. Einrichtung weiterempfehlen, Zufriedenheit mit dem didaktischen Konzept und Zuversicht, das eigene Lernziel zu erreichen), zeigen sich bezüglich der sozio-demographischen Angaben lediglich bei Geschlecht und Alterskohorte. Keine signifikanten Unterschiede auf Basis der Gesamtstichprobe lassen sich jedoch bezüglich des Bildungsabschlusses und zum Status Berufstätigkeit (berufstätig/nicht berufstätig) feststellen.

Demnach geben **Frauen** mit einem Mittelwert von 5,84 auf einer Skala bis 7 signifikant ($p=.021$) höhere Erwartungsbilanzierungen an als **Männer** mit einem Mittelwert von 5,68.

Auch das **Alter** spielt eine Rolle bezogen auf die Gesamtzufriedenheit mit Anbieter und Veranstaltung, wobei Personen unter 25 Jahre mit einem Mittelwert von 5,3 die niedrigsten Ausprägungen angeben, Personen zwischen 26 und 55 Jahren unterscheiden sich hiervon signifikant mit Mittelwerten zwischen 5,7 und 5,9. Personen über 56 Jahre geben im Schnitt die höchsten Zufriedenheitsbewertungen der Gesamtstichprobe mit Werten zwischen 6,1 (Alterskohorte über 65 Jahre) und 6,4 (Personen zwischen 56 und 65 Jahren) an.

Große, zum Teil hochsignifikante, Zusammenhänge zeigen sich zwischen **personalen Lernvoraussetzungen** und dem Ausmaß an Zufriedenheit. Dies betrifft vor allem die motivational wichtigen Konstrukte wie „Zielgerichtete Einsatzbereitschaft“ ($p=.051$), „Lernmuster Entlastung“ (Kurs bedeutet Kontrolle, Lernen wird leichter, Austausch) ($p=.000$) und dem Ausmaß an Selbstwirksamkeit ($p=.001$). Bei diesen drei Konstrukten gilt: je höher die

lernmotivational-relevanten Dispositionen jeweils ausgeprägt sind, desto höher fällt auch die Zufriedenheitsbewertung aus.

Dementsprechend unterscheiden sich auch die auf lernmotivational-wirksamen Konstrukten basierenden **Lernvoraussetzungstypen** alle signifikant voneinander: Die „Unmotivierte“ (eher schlechte Lernvoraussetzungen ohne Interesse) geben hier mit im Schnitt 4,67 die am niedrigsten Erwartungsbilanzierungen an, gefolgt von der Gruppe der „Anstrengungsvermeider“ (eher positive Lernvoraussetzungen, aber ohne Interesse und Anstrengungsbereitschaft) mit einem Mittelwert von 5,54.

Besser fallen die Bilanzierungen bei der Gruppe der Personen aus, die geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und hohe Misserfolgsbefürchtungen angeben, aber dafür Interesse am Thema haben („Lernunsichere mit Interesse“), mit im Schnitt 5,89. Sie unterscheiden sich nicht mehr signifikant von den Bewertungen der Gruppe der „Hochmotivierten“, die aber dennoch mit im Schnitt 6,06 die höchste Zufriedenheit angeben.

Hier zeigt sich die Relevanz von intrinsischer Motivation für das Zustandekommen von positiven Erwartungsbilanzierungen. Dementsprechend lässt sich auch ein hochsignifikanter Zusammenhang (positive Korrelation) zwischen **Interesse** und Erwartungsbilanz feststellen.

Auch zwischen verschiedenen Teilnahmemotiven, Erwartungen an Veranstaltung, Lehrende und Einrichtung zu Erwartungsbilanz zeigen sich einige signifikante Korrelationen. Positive Korrelationen lassen sich belegen zwischen dem Teilnahmemotiv „Organisationale Rahmenbedingungen“ (Anbieter hat einen guten Ruf, gute Beratung wurde angeboten, positive Preis-Leistungsbilanz) und einer positiven Bilanzierung.

Eine negative Korrelation zeigt sich zwischen dem „Kompetenzmotiv“ (berufliche Verbesserung) und der Erwartungsbilanz. Je eher die Teilnahme also beruflich motiviert ist, desto schlechter fällt die Bewertung aus.

Bei den erhobenen Erwartungen zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Erwartung an den Lehrenden in der Rolle des „Fachvermittlers“ und der Erwartungsbilanzierung sowie eine negative Korrelation von Erwartungen an den

Unterricht im Sinne „Neuerer didaktischer Konzepte“ (u. a. Autonomie, Medienunterstützung) und Erwartungsbilanz.

Je eher die Rolle des Lehrenden als Fachvermittler erwartet wird, umso besser fallen die Bewertungen aus, aber je mehr Autonomie, Medieneinsatz und individuellere Formen der Betreuung erwartet werden, desto schlechter fallen sie aus. Von der Tendenz her kann man festhalten, dass die Personen, die eher traditionelle Lernkonzepte (fachliche Versiertheit als ein Element davon) erwarten, zufriedener sind als solche, die eher eine autonome und individuelle didaktische Umsetzung erwarten.

Auch bezogen auf **organisationale Faktoren** lassen sich Signifikanzen feststellen, sowohl was die Veranstaltungs- als auch was Einrichtungsparameter betreffen.

Im Rahmen der Datenerhebungen mit dem [OrTe] wurden die Fragebögen jeweils nach Veranstaltung und Organisation unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Signifikante Unterschiede innerhalb der einzelnen Kategorien bezogen auf die jeweils besuchte Veranstaltung lassen sich feststellen bei den Angebotsbereichen (bspw. berufliche Grundbildung, politische Bildung, Fremdsprachen), bei der Frage, ob im Vorfeld der Teilnahme eine Beratung verpflichtend war (Angabe wurden von der Einrichtung gemacht) sowie nach beruflicher bzw. allgemeiner Weiterbildung.

Die mit dem Fragebogen erfassten Veranstaltungen wurden insgesamt 18 verschiedenen **Angebotsbereichen** zugeordnet, die sich bezüglich der Stichprobengröße stark unterscheiden. Daher sind im Folgenden nur einige besonders auffällige Befunde vorgestellt: Mit Abstand die niedrigsten Zufriedenheitswerte (mit Ausnahme der befragten Studierenden, die ähnlich niedrige Werte angegeben haben) zeigen sich bei Veranstaltungen der beruflichen Grundbildung (Mittelwert von 4,7) und das, obwohl kein signifikanter Unterschied zwischen dem formalen Bildungsabschluss und Zufriedenheit festgestellt werden konnte. Auch die Bilanzierungen von Veranstaltungen im Bereich der beruflichen Bildung (IHK-Zertifikat, berufliche Weiterbildung, überfachliche Azubibildung) finden sich eher im unteren bis mittleren Bereich

(Mittelwerte 5,1 bis 5,7), was als Befund auch konsistent ist zu der negativen Korrelation zwischen dem Kompetenzmotiv und Erwartungsbilanz. Dies belegt auch der signifikante Unterschied zwischen Veranstaltungen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung: Teilnehmende der allgemeinen Weiterbildung geben im Schnitt mit 6,1 eine wesentlich höhere Zufriedenheit an als Teilnehmende der beruflichen Weiterbildung (5,7). In eine ähnliche Richtung deutet auch, dass Veranstaltungen, die theoretisches Wissen vermitteln, signifikant schlechtere Erwartungsbilanzen aufweisen, als solche mit praktischem Wissen (5,5 zu 6,0). Ebenso erfahren Veranstaltungen, die eher Alltagswissen vermitteln, höhere Zufriedenheiten als solche mit Fachwissen oder gar wissenschaftlichem Wissen (6,1 zu 5,7 zu 5,2).

Ein interessanter, hochsignifikanter Befund zeigt sich bei der Frage, ob im Vorfeld der Teilnahme eine **Beratung** verpflichtend war: Wurde diese verpflichtend durchgeführt, so fällt die Erwartungsbilanz mit im Schnitt 5,9 signifikant höher aus, als bei den anderen Veranstaltungen (Durchschnitt 5,4).

Ebenfalls deutlich auf die Zufriedenheit wirkt sich aus, wer die **Finanzierung** der Veranstaltung übernommen hat: zahlt der Teilnehmende selbst, so fällt diese mit 6,1 deutlich höher aus als bei einer Vollfinanzierung der Maßnahme mit einem Mittelwert von 5,5.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen **Einrichtung** und Erwartungsbilanz, so zeigen sich auch hier signifikante Befunde.

Bezogen auf die im Rahmen des Projektes erstellte Dienstleistungstypologie (vgl. Kapitel 2.4.1) unterscheiden sich hier die Zufriedenheitswerte von Anbietern mit einem Leistungsmix, die also noch andere Dienstleistungen außer Weiterbildung anbieten, von denen genuiner Weiterbildungsanbieter im Bereich allgemeiner Weiterbildung mit einem Mittelwert von 5,6 zu 6,0. Bei der Frage nach dem Spezialisierungsgrad des Anbieters zeigt sich, dass Allrounder, die also ein sehr breites Programmspektrum abbilden, positivere Ergebnisse erhalten als Mehrspartenanbieter (die also keine Spezialisten sind, aber eben auch keine umfassende Abdeckung des möglichen Programmspektrums erreichen) mit 6,1 zu 5,6. Spezialanbieter, die nur in einem Segment aktiv sind, liegen mit

durchschnittlichen Zufriedenheitswerten von 5,8 dazwischen, unterscheiden sich aber ebenfalls signifikant von den Allroundern nach oben und den Mehr-Sparten-Anbietern nach unten.

Auch für die Größe einer Einrichtung lässt sich hier folgender Zusammenhang feststellen: Bei großen Anbietern mit über 50 hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern fällt die Erwartungsbilanz signifikant schlechter aus als bei mittleren und kleinen Weiterbildungseinrichtungen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit den vorliegenden Daten eine Fülle an Befunden zu signifikanten Zusammenhängen zwischen personalen Lernvoraussetzungen, Erwartungen an die Einrichtung und das Angebot sowie organisationalen Parametern auf der einen Seite und Erwartungsbilanzen auf der anderen Seite aufgezeigt werden konnte.

Damit ist ein Nachweis für Lernende in der Weiterbildung erbracht, dass ein Evaluationsergebnis nicht unabhängig von personalen Dispositionen oder Weiterbildungssegment zu bewerten ist. Ebenso wenig wäre es dementsprechend zulässig, die Zufriedenheitsbekundungen zwischen verschiedenen Veranstaltungen oder Anbietern zu vergleichen, ohne Bezug auf die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft zu nehmen. Auch unterscheiden sich die Ausmaße der geäußerten Zufriedenheit je nach Zusammensetzung der Veranstaltung qua sozio-demographischer sowie lernmotivationaler Voraussetzung der Lernenden.

Das zeigt, empirisch belegt, die Notwendigkeit, Evaluationsergebnisse jeweils in einen inhaltlichen Kontext einzubetten und somit differenziert zu bewerten.

4.4 WEITERBILDUNGSDOMÄNENSPEZIFISCHE ERWARTUNGEN AN LEHR-LERNLEISTUNGEN

In unterschiedlichen Untersuchungen wurde bereits nachgewiesen, dass externe Faktoren großen Einfluss auf den Lernerfolg haben (vgl. hierzu auch Nolting/Paulus 2004, S.45ff).

Jedoch können dieselben pädagogischen Situationen, je nach Disposition des Lernenden, unterschiedlich erlebt werden. Unter „pädagogischer Situation“ fasst man jene externen Bedingungen zusammen, denen der Lernende ausgesetzt ist (wie z.B. das Verhalten des Lehrenden, die Gruppenzusammensetzung).

Nolting/Paulus haben dies für den Schulbereich und das Lernen von Jugendlichen operationalisiert (ebd., S.45). Für die Erwachsenenbildung gelten zwar die gleichen Kategorien wie für das Lernen in der Schule, doch weichen die Ausprägungen von denen der Schulbedingungen ab:

- ➔ **Lehrende und auf den Lernprozess einwirkende Personen:** Lehrende, Lerngruppe, andere Lerneinrichtungsmitarbeitende (in der Anmeldung/Beratung), Familie/soziales Umfeld
- ➔ **Inhalte:** Lernaufgaben, Themen, Beurteilungen, eigene Lernziele
- ➔ **Medien:** Arbeitsmittel, Texte, Bilder, Filme, PCs, etc.
- ➔ **Räumliche Aspekte:** Lernumgebung (extern, am Arbeitsplatz, Ausstattung)
- ➔ **Physikalische Bedingungen:** Beleuchtung, Temperatur, etc.

Je nach Lernkontext stellen diese Aspekte proximale (z. B. die verwendeten Medien bei einem Computerseminar) oder distale (z. B. die räumlichen Gegebenheiten des Weiterbildungsanbieters bei einer E-Learning-Veranstaltung) Bedingungen dar. Es ist davon auszugehen, dass alle Bedingungen potentiellen Einfluss auf den Lernprozess und -erfolg haben, jedoch ist der Grad der Wirkung der einzelnen Aspekte häufig schlecht nachzuweisen. Dieselbe Lernumgebung kann demnach unterschiedliche Wirkung auf unterschiedliche Personen haben. Der Umstand, dass sich eine Umgebung positiv auf eine Person, aber negativ auf eine andere auswirken kann, wird seit einigen Jahren unter dem Begriff „Aptitude-Treatment-Interaction“ (ATI) geführt. Es geht dabei um die Wechselwirkungen von Personenmerkmalen (aptitudes) und Unterrichtsmethoden (treatments). Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Ursache für unterschiedliche Verhaltensweisen auf unterschiedliche Methoden u. a. abhängig ist von Vorkenntnissen, intellektuellen Fähigkeiten oder auch Ängstlichkeit. Zu den Personenmerkmalen gehören alle stabilen kognitiven, emotional-motivationalen und handlungsspezifischen Merkmale. Die ATI-Forschung geht

davon aus, dass nicht alle Lehrmethoden auch für alle Arten von Lernenden geeignet sind. (Christmann/Rosebrock 2006)

Zwar wurden mit dem [OrTe] keine räumlichen oder medialen Umgebungsbedingungen erfasst, auch wurden den keine Daten zu Gruppendynamik oder ähnliches mit erhoben, doch können mithilfe der organisationalen Angaben auch Faktoren wie Programmbereich, Wissensart, Wissensniveau, Geschlechterdominierung in der Veranstaltung sowie Lernziel (formaler Abschluss) als Umgebungsbedingungen von Lernen auf der Ebene der Veranstaltungen und Elemente auf der Ebene der Weiterbildungsanbieter auf ihre Zusammenhänge mit motivational-wirksamen Dispositionen der Lernenden hin überprüft werden.¹⁵ Die organisationalen Variablen werden im Folgenden verschränkt mit Lernvoraussetzungstypen, wie sie in Kapitel 4.2 vorgestellt wurden.

Bei der Betrachtung der Verteilung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungstypen (Tabelle 62) bei verschiedenen Dienstleistungstypen wird deutlich, dass keine gleichmäßige Verteilung vorliegt, sondern dass klare Häufungen zu erkennen sind (zu den Ergebnissen im Einzelnen vgl. Anhang E7). Allerdings können hier nur Tendenzen aufgezeigt werden, da sich die Stichprobengröße nach Dienstleistungstypus doch stark unterscheidet.

	Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvermeider	Unmotivierte	Hochmotivierte
VHS (N=354)	33,9%	20,3%	14,1%	31,6%
öffentl.-gef. Träger (N=263)	39,2%	16,7%	12,9%	31,2%
WBE für Benachteiligte (N=11)	9,1%	27,3%	0,0%	63,6%
Erlebnispädagogik (N=45)	37,8%	22,2%	24,4%	15,6%
betriebliche WB (N=304)	25,0%	22,7%	6,6%	45,7%
privatwirtschaftl. Träger (N=152)	32,2%	23,0%	4,6%	40,1%
Universität (N=208)	23,1%	20,7%	20,2%	36,1%
Bildungsberatung/Forschung (N=18)	16,7%	5,6%	0,0%	77,8%
GESAMT (N=1.355)	30,8%	20,4%	12,1%	36,7%

Tabelle 62: Kreuztabelle Dienstleistungstypen und Lernvoraussetzungstypen

Darüber hinaus wird darauf verzichtet signifikanzanalytische Mittelwertvergleiche mit den Lernvoraussetzungstypen und organisationalen

¹⁵ Die Zuordnung bei den organisationalen Variablen wurde von der Projektgruppe vorgenommen.

Variablen durchzuführen, da es ob der unterschiedlichen und teils zu geringen Stichprobengrößen zu Verzerrungen kommen könnte.

In Kapitel 4.2 wurde bereits ausführlich dargestellt, welche Erwartungsstrukturen die einzelnen Lernvoraussetzungstypen mitbringen, sodass dies – als Tendenz – auf die Einrichtungen übertragen werden kann.

Zwei der größten Stichproben im vorliegenden Datensatz sind die **VHS** und andere **öffentlich geförderte Einrichtungen**, die beide ähnliche Teilnehmendenstrukturen vorweisen: „Lernunsichere mit Interesse“ und „Unmotivierte“ sind, bezogen auf die Gesamtstichprobe (hier: N=1.355), etwas überrepräsentiert. Bei rund der Hälfte der Teilnehmenden dieser beiden Einrichtungstypen handelt es sich demnach um Personen mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen (geringe Selbstwirksamkeit, hohe Misserfolgsbefürchtungen und geringe Lernaktivität).

Allerdings haben die bisherigen Untersuchungen gezeigt, dass nicht die jeweilige Lernvoraussetzung entscheidende Auswirkung auf die Erwartungsstruktur hat, sondern dass vielmehr das Interesse und die zielgerichtete Anstrengungsbereitschaft für Erwartungen und Erwartungsbilanzierungen relevant sind. Im Sinne von Desinteressiertheit und damit einhergehenden geringer -ausgeprägten Erwartungen an Lernunterstützungsleistungen sind die Lernvoraussetzungstypen „Unmotivierte“ und „Anstrengungsvermeider“ sich ähnlicher. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass sich die Teilnehmendenstruktur in Volkshochschulen qua Lernmotivation nicht von anderen öffentlich-geförderten Anbietern unterscheidet.

Ganz anders hingegen stellt die die Teilnehmerschaft eines untersuchten Anbieters im Bereich Migration dar, wobei die Stichprobe allerdings zu klein ist, um allgemeine Schlüsse daraus zu ziehen. Dennoch ist es interessant, dass hier ein solch hoher Anteil an „Hochmotivierten“ erfasst wurde, was aber vor allem auf den speziellen Anbieter und die für diese Einrichtung spezifische große Nähe zwischen Lehrende und Teilnehmenden zurückzuführen sein dürfte.

Bei der Teilnehmendenstruktur im Bereich Erlebnispädagogik fällt auf, dass vor allem die „Hochmotivierten“ stark unterproportional vertreten sind, was aber auch an der Altersstruktur der Teilnehmenden des entsprechenden Anbieters

liegen könnte: 50% der Teilnehmenden sind unter 25 Jahre alt und gehen noch zur Schule. Gerade Schüler/innen und Studierende zeigten ja im vorliegenden Sample geringe lernmotivational-relevante Dispositionen.

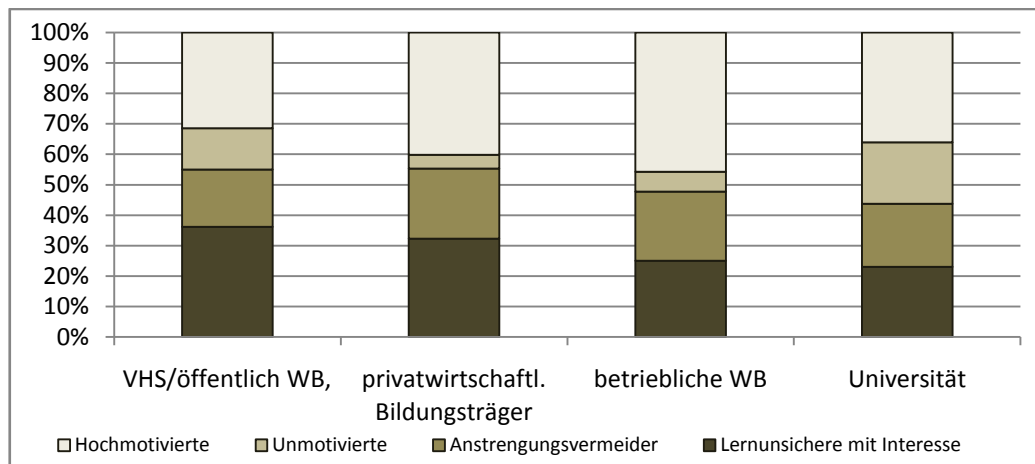


Abbildung 20: Verteilung Lernvoraussetzungstypen auf Einrichtungstypen, in %

In der betrieblichen Weiterbildung finden sich überproportional viele „Anstrengungsvermeider“ wie auch „Hochmotivierte“, wobei sich beide Gruppen durch grundsätzlich positive Lernvoraussetzungen auszeichnen, sich die letzteren allerdings durch vorhandenes Interesse und Vorwissen von den „Anstrengungsvermeidern“ unterscheiden.

Bei privatwirtschaftlichen Anbietern zeigt sich eine ähnliche Struktur wie bei der betrieblichen Weiterbildung: vergleichsweise wenig „Unmotivierte“ dafür ein recht hoher Anteil an „Hochmotivierten“.

Die Gruppe der Studierenden weist eine gleichmäßigere Verteilung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungstypen auf, allerdings sind hier, wie ja auch bereits bei der Definition des Typus erwähnt, die „Unmotivierten“ weit überrepräsentiert.

Was den Zusammenhang zwischen der Verteilung der Lernvoraussetzungstypen und der **Größe der Organisation** betrifft, so zeigt sich für das vorliegende Sample, dass „Hochmotivierte“ überproportional in größeren Einrichtungen anzutreffen sind, aber: Bei der Überprüfung der Erwartungsbilanz nach Größe der Einrichtungen zeigt sich, dass Teilnehmende großer Einrichtungen signifikant

geringere Zufriedenheit angeben als Teilnehmende in mittleren und kleineren Einrichtungen (5,5 zu 5,9 bzw. 6,0). Hier scheint ein deutlicher Vorteil bei eher kleineren Einrichtungen zu liegen, die näher an ihren Teilnehmenden sind und eher auf deren Bedürfnisse reagieren können. Für Erwartungsstrukturen zeigt sich beim Vergleich der Teilnehmenden nach Größe der Einrichtung hingegen kein eindeutiges Bild.

Betrachtet man die Einrichtungen hinsichtlich ihres **Spezialisierungsgrades**, so fällt auf, dass bei Spezialanbietern, die nur in einem Segment Veranstaltungen anbieten, der Anteil der Unmotivierten wesentlich geringer ist als der Durchschnitt (8% zu 12%). Bei den Allroundern ist diese Gruppe mit 14% hingegen stärker vertreten. Aber auch hier zeigt sich ein interessanter Befund bezüglich der Erwartungsbilanz: Obwohl der Anteil der „Unmotivierten“ relativ hoch ist, fällt die Zufriedenheitsbekundung der Teilnehmenden bei Allroundanbietern mit 6,1 signifikant positiver aus als bei Mehr-Sparten-Anbietern oder Spezialanbietern. Erklären ließe sich dies dadurch, dass bei den Allroundern auch der Anteil der „Lernunsicheren mit Interesse“ überproportional groß ist, die im Schnitt hohe Zufriedenheitswerte angeben.

Was die **Art und das Preisniveau der Finanzierung** betrifft, zeigt sich, dass bei privater Förderung der Anteil an „Anstrengungsvermeidern“ und „Hochmotivierten“ besonders groß ist; das gleiche gilt für hochpreisige Weiterbildungsveranstaltung. Hier finden sich demnach vor allem Personen mit positiven Lernvoraussetzungen aber unterschiedlich hohem Ausmaß an Interesse und Vorwissen. Bei öffentlich-geförderten und damit niedrigpreisigen Angeboten sind dagegen verstärkt Personen mit ungünstigeren Voraussetzungen und unterschiedlichen Interessenslagen vertreten. Was das Ausmaß der Erwartungsbilanz betrifft, so finden sich hier keine hochsignifikanten Unterschiede nach Finanzierungsart.

Am Rande der Datenerhebungen in den Veranstaltungen wurden weitere Organisationsparameter mit erfasst, die sich eher auf die einzelne Veranstaltung und weniger auf die einzelne Einrichtung beziehen.

Dies betrifft die Wissensart (eher praktisches vs. eher theoretisches Wissen), unterschiedliche Programmbereiche, Wissensniveau (Alltagswissen, Fachwissen, wissenschaftliches Wissen), wer die Veranstaltung bezahlt (Teilnehmende/r, Vollförderung, Teilförderung), Geschlechterdominierung im Kurs (frauendominiert, männerdominiert (jeweils mind. 80%), gemischt), Zielgruppe (bspw. Arbeitslose, Manager, etc.) sowie die Frage, ob ein formaler Abschluss im Rahmen der Weiterbildung angestrebt wird.

Bei den eben genannten Faktoren kann bei einigen wiederum nur eine Tendenz angegeben werden, da die Gruppengrößen zum Teil zu gering ausfallen, sodass es methodisch unzulässig wäre, hier eindeutige Befunde festzuhalten. Dennoch sollen die jeweils interessantesten Ergebnisse kurz angesprochen werden, um einen Eindruck zu vermitteln und um möglicherweise weitere Forschungsfragen daraus ableiten zu können.

Für die Variable „**Wissensart**“ wurden die Kurse, bei denen dies eindeutig möglich war, nach der Erhebung der Daten anhand der Kurstitel und Programmhefttexte dem eher theoretischen Wissen oder dem eher praktischen Wissen zugeordnet; dabei konnten 115 Fragebögen nicht eindeutig einer der beiden Gruppen zugeschlagen werden. Betrachtet man die Verteilung der Lernvoraussetzungstypen auf die Veranstaltungen nach Wissensart, so finden sich nur bei zwei Lernvoraussetzungstypen Unterschiede: Bei praktisch orientierten Kursen nehmen verstärkt Personen des Lernvoraussetzungstyps „Lernunsichere mit Interesse“ teil, die „Hochmotivierten“ hingegen sind überproportional bei theoretischen Veranstaltungen vertreten.

	Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvermeider	Unmotivierte	Hochmotivierte
Praktisch (N=700)	36,6%	20,0%	12,4%	31,0%
Theoretisch (N=565)	23,9%	20,7%	13,1%	42,3%
Gesamt	30,9%	20,3%	12,7%	36,0%

Table 63: Kreuztabelle Lernvoraussetzungstypen nach Wissensart

Bei beiden Kursarten finden sich also ähnlich viele lernmotivierte Personen, wobei in den praktischen Veranstaltungen eher Personen mit ungünstigerer Lernvoraussetzung anzutreffen sind.

Bei der Unterscheidung nach **Programmbereichen** wurden die Fragebogen 17 unterschiedlichen Segmenten zugeordnet (u. a. Schlüsselqualifikationen, berufliche Grundbildung, EDV-Grundbildung, politische Bildung, kulturelle Bildung).

Auch hier sollen lediglich die deutlichsten Befunde der größeren Cluster ($N > 20$) vorgestellt werden, da die Stichprobengrößen sehr unterschiedlich sind und sich signifikanzanalytische Aussagen dazu aus methodischer Sicht verbieten.

Die Gruppe der „Lernunsicheren mit Interesse“ ist deutlich überproportional vertreten bei der EDV-Grundbildung sowie im Segment Gesundheitsbildung. Die „Anstrengungsvermeider“ hingegen finden sich verstärkt in Kursen der beruflichen Grundbildung wie auch die „Unmotivierten“. Hingegen sind lernmotivational besser aufgestellte Personen in diesen Veranstaltungen so gut wie nicht vertreten.

„Anstrengungsvermeider“ sind ebenfalls vermehrt bei Veranstaltungen im Bereich Schlüsselqualifikationen und im kaufmännischen und Verwaltungsbereich anzutreffen. Diese beiden Segmente verfügen aber, anders als der Bereich der beruflichen Grundbildung, gleichzeitig über wenig „Unmotivierte“ und überproportional viele Teilnehmende des Lernvoraussetzungstyps „Hochmotivierte“.

„Unmotivierte“ finden sich, neben der beruflichen Grundbildung, auch vermehrt im Bereich Pädagogik, was vor allem am hohen Anteil der Studierenden, die in diesem Typus überproportional vertreten sind, liegen dürfte.

„Hochmotivierte“ Teilnehmende lassen sich vor allem im Bereich „Pädagogik, beruflich“, der von anderen pädagogischen Themen abgegrenzt wurde, sowie im Segment „Wirtschaft“ (58,6% zu 36,5% im Durchschnitt), EDV-Spezialwissen und in der Pflege/Medizin (56,9%) ausmachen.

Die Veranstaltungen, in denen der [OrTe] eingesetzt wurde, hat man zudem aufgeteilt in unterschiedliche **Wissensniveaus**: Alltagswissen, Fachwissen und Wissenschaftswissen, um zu überprüfen, inwieweit das Wissensniveau einen Einfluss auf Erwartungsstrukturen hat und wie sich die Teilnehmerschaft zusammensetzt.

Hier zeigt sich eine Vielzahl an signifikanten Befunden, was die Unterschiede in den Erwartungen betrifft:

So erwarten Teilnehmende im Bereich Alltagswissen (bspw. Konversationskurse) signifikant weniger als Teilnehmende in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, dass sie auch eine Lernzumutung erfahren und herausgefordert werden.

Wissensniveau	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Alltagswissen	557	5,458	
Wissenschaftliches Wissen	317	5,495	5,495
Fachwissen	797		5,623
Signifikanz		,847	,145

Tabelle 64: Homogene Untergruppen: Erwartungen Lernzumutung (nach Wissensniveau)

Auch die Erwartungen an eine Fachvermittlung wird mit 6,7 auf einer 7er Skala bei Personen im Wissensniveau „Fachwissen“ signifikant höher angegeben, ebenso die Erwartungen an Beratung. Auch die Erwartungsbilanz fällt signifikant unterschiedlich aus:

Wissensniveau	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Wissenschaftliches Wissen	316	5,240		
Fachwissen	772		5,673	
Alltagswissen	576			6,114
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Tabelle 65: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Wissensniveau)

Die Zufriedenheitsbekundungen liegen bei Teilnehmenden in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen signifikant niedriger als bei solchen mit alltagswissenschaftlichen Inhalten. Bei den primär beruflich motivierten Teilnahmen im Segment Fachwissen werden demnach mehr Erwartungen an die Kompetenzen des Lehrenden und die Beratung, aber auch an die Anforderungen im Unterricht gestellt, Zufriedenheiten stellen sich aber weniger leicht ein als bei den Weiterbildungsteilnehmenden im Bereich Alltagswissen.

Was die Struktur nach Lernvoraussetzungstypen betrifft, so sind in Veranstaltungen auf Alltagswissensniveau die „Hochmotivierten“ unterrepräsentiert, bei „Fachwissen“ sind diese hingegen überrepräsentiert. Beim wissenschaftlichen Wissensniveau sind sowohl die „Unmotivierten“ als auch die „Hochmotivierten“ überproportionale vertreten.

Bei der Zuordnung der Veranstaltungen nach **Finanzierung der Veranstaltung** zeigt sich deutlich, dass in Angeboten, welche die Teilnehmenden selbst bezahlen müssen, die lernmotivierten Personen überproportional vertreten sind (34% „Lernunsichere mit Interesse“ und 39,1% „Hochmotivierte“), während, als Gegenpol, bei einer vollständigen Übernahme der Veranstaltungskosten sowohl die „Anstrengungsvermeider“ als auch die „Unmotivierten“ überrepräsentiert sind.

	Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvermeider	Unmotivierte	Hochmotivierte
Teilnehmerfinanziert	34,0%	19,2%	7,6%	39,1%
Vollförderung	29,8%	21,9%	15,2%	33,1%
Teilförderung	26,5%	12,2%	6,1%	55,1%
Gesamt	31,1%	20,7%	12,3%	35,9%

Tabelle 66: Kreuztabelle Lernvoraussetzungstypen nach Finanzierung Veranstaltung

Als weiteren Veranstaltungsparameter wurde nach der Erhebung der Anteil der Männer und Frauen im jeweiligen Kurs überprüft und bei einem jeweiligen Anteil über 80% diese Veranstaltung als „**männerdominiert**“ bzw. „**frauendominiert**“ gekennzeichnet. Hintergrund ist, dass auch Interaktionen innerhalb von Veranstaltungen Einfluss auf motivationale Aspekte der Lernenden haben können. Die Stichprobengröße der gültigen Fragebögen aus frauendominierten Veranstaltungen liegt bei 270, aus männerdominierten Kursen bei 115 und aus gemischten Veranstaltungen bei 872 Fragebogen.

	Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvermeider	Unmotivierte	Hochmotivierte
Frauendominiert	34,4%	17,4%	10,7%	37,4%
Gemischt	27,6%	22,7%	12,3%	37,4%
Männerdominiert	26,1%	19,1%	8,7%	46,1%
Gesamt	29,0%	21,2%	11,6%	38,2%

Tabelle 67: Kreuztabelle Lernvoraussetzungstypen nach Geschlechterdominanz in Veranstaltung

Bei Veranstaltungen, die vorwiegend von Frauen besucht werden, finden sich mehr Lernende des Typs „Unsichere mit Interesse“. Bei männerdominierten Veranstaltungen hingegen sind „Hochmotivierte“ überproportional vertreten. Dieser Befund könnte ein Nebeneffekt sein zu der Feststellung, dass im Bereich der beruflichen Weiterbildung ebenfalls tendenziell hochmotivierte Teilnehmende überrepräsentiert sind, denn Männer sind verstärkt in der beruflichen Weiterbildung vertreten. Ansonsten lassen sich aus einer hohen

Frauen- oder Männerteilnahmequote selbst keine signifikanten Befunde zu unterschiedlichen Erwartungen an Unterricht, Lehrende oder Einrichtung feststellen. Auch die Erwartungsbilanz ist nicht signifikant verschieden. Der Befund, dass Frauen einen signifikant höheren Zufriedenheitswert angeben als Männer, ist demnach als Effekt nicht so stark, dass er sich auch auf männer- oder frauendominierte Veranstaltungen durchschlägt.

Die Veranstaltungen wurden, wo möglich, auch qua **Zielgruppe** unterschieden, an die sich die Veranstaltung jeweils richtet, wie bspw. Arbeitslose, Eltern/Familien, Frauen, Männer, Jugendliche oder auch Ältere. Da die Stichprobengrößen hier ebenfalls sehr unterschiedlich und zum Teil recht klein ausfallen, sollen nur Tendenzen für einzelne Gruppen ($N > 20$) vorgestellt werden.

Was die Verteilung der Lernvoraussetzungstypen in bestimmten zielgruppenspezifischen Veranstaltungen betrifft, so zeigt sich, dass bei Kursen, die sich vornehmlich an Arbeitslose richten, überproportional viele Personen mit ungünstiger Lernvoraussetzung (geringe Selbstwirksamkeit, hohe Misserfolgsbefürchtungen, geringe Lernaktivität) teilnehmen, wovon ein Teil dennoch Interesse an der Veranstaltung hat („Lernunsichere mit Interesse“).

Bei Veranstaltungen mit der Zielgruppe im Bereich Pflege/Medizin fällt dagegen auf, dass der Anteil der „Hochmotivierten“ besonders groß ist, wie dies ja auch schon bei der Vorstellung der Befunde zu „Programmbereichen“ festgestellt werden konnte.

Eine interessante Verteilung zeigt sich bei Weiterbildungen, die sich an das Management richten: wie zu erwarten, sind auch hier die „Hochmotivierten“ überrepräsentiert, aber eben auch die sogenannten „Anstrengungsvermeider“, also Personen mit eigentlich günstigen Voraussetzungen, aber eben ohne Interesse und mit geringer Anstrengungsbereitschaft. Gänzlich unmotivierte Teilnehmende finden sich hier hingegen kaum.

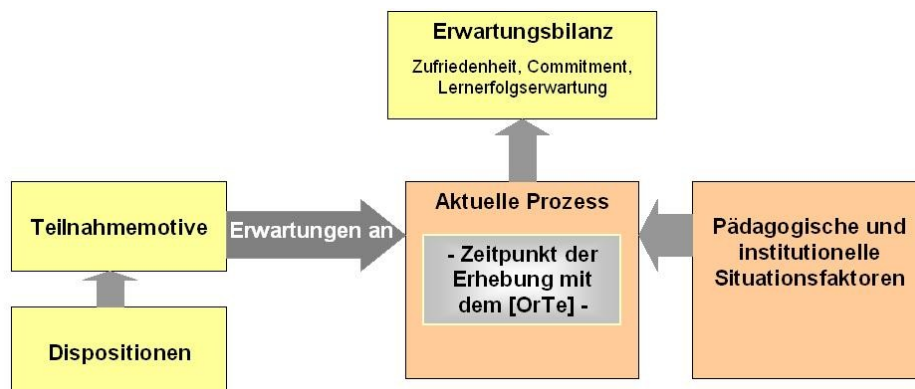
Was den letzten erfassten Veranstaltungsparameter, nämlich ob ein **formaler Abschluss** angestrebt wird oder nicht, betrifft, so kann eindeutig formuliert werden, dass bei einem angestrebten Abschluss auf der einen Seite zwar die

„Hochmotivierten“ verstärkt vertreten sind, aber auf der anderen Seite auch die „Unmotivierten“ überrepräsentiert sind.

4.5 ZUSAMMENFASSUNG RELEVANTER EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS ZUSTANDEKOMMEN VON ERWARTUNGEN AN DIE LEHR-LERNSITUATION

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, lassen sich eine Vielzahl an Befunden zu Lernvoraussetzungstypen und heterogenen Erwartungsstrukturen feststellen.

Dies gilt sowohl für unterschiedliche Erwartungen bezogen auf sozio-demographische Faktoren wie auch auf personale Teilnahmevoraussetzung und organisationale Variablen.



Im Folgenden sollen noch einmal die wichtigsten Befunde zusammengefasst und aufgezeigt werden, welche Strukturen sich mit dem Instrument [OrTe] in seiner jetzigen Form abbilden lassen: der Einfluss unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen (Dispositionen), von Teilnahmemotiven und organisationaler Gegebenheiten (institutionelle Situationsfaktoren) auf Erwartungsstrukturen.

Beginnend mit den **sozio-demographischen Variablen** und anschließend über **personellen Dispositionen**, welche Teilnehmende mit in eine Weiterbildung einbringen, lassen sich Unterschiede zu Erwartungen an die Lehr-Lernsituation feststellen.

4.5.1 EINFLUSS SOZIO-DEMOGRAPHISCHER FAKTOREN

Unter anderem im Berichtssystem Weiterbildung finden sich immer wieder auch Übersichten zur Teilnahme von **Männern und Frauen** an beruflicher Weiterbildung. Männer nehmen traditionell häufiger als Frauen an beruflich-motivierten Veranstaltungen teil, weswegen es auch nicht überrascht, dass Männer signifikant höhere Ausprägungen beim Teilnahmegrund „Kompetenzmotiv“ aufweisen als Frauen. Ebenfalls zu erwarten war, dass bei Frauen als Teilnahmegrund das „Freizeitmotiv“ (soziale Kontakte knüpfen, eine gute Zeit haben) häufiger angegeben wird. Interessant ist, dass sich dieser Effekt auch nicht verliert, wenn man nur die Daten aus der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt, wohl aber existiert dann kein signifikanter Unterschied mehr bezüglich des Kompetenzmotivs. Frauen ist demnach, unabhängig von der Nutzung der Weiterbildung für private oder berufliche Zwecke, der soziale Aspekt und Spaß an der Teilnahme wichtiger als Männern. Bezogen auf die personalen Lernvoraussetzungen gibt es, bis auf das „Lernmuster Entlastung“, keine signifikanten Unterschiede, beispielsweise bei den Misserfolgsbefürchtungen oder auch Selbstwirksamkeit, zwischen Männern und Frauen.

Allerdings sind Frauen vermehrt im Lernvoraussetzungstyp „Lernunsichere mit Interesse“ vertreten, die sich auszeichnen durch geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und hohe Misserfolgsbefürchtungen. Dieser Typus findet sich auch verstärkt in frauendominierten Weiterbildungsveranstaltungen (Frauenanteil über 80%). Dennoch lässt sich im Umkehrschluss empirisch nicht belegen, dass Frauen sich bezüglich motivationaler Aspekte signifikant von Männern unterscheiden.

Was Erwartungen an die Lehr-Lernsituation betrifft, so ist Frauen die Serviceorientierung des Anbieters wichtiger als Männern und Frauen geben dementsprechend die organisationalen Rahmenbedingungen (Ruf des Anbieters, PreisLeistungsverhältnis) häufiger als Teilnahmegrund an. In der Lernsituation selbst legen sie signifikant mehr Wert auf eine Lernbegleitung, also persönliche Ansprache und Betreuung im Unterricht.

Ebenfalls finden sich einige Befunde zum Zusammenhang von **Alter** und personalen Lernvoraussetzungen sowie Erwartungsstrukturen. Etwas verallgemeinert kann festgestellt werden, dass Personen im Alter zwischen 26 und 45 Jahren sich mit günstigeren Lernvoraussetzungen präsentieren: im Schnitt hohe Selbstwirksamkeit, hohe Lernaktivität und hohe Einsatzbereitschaft. Als Tendenz kann formuliert werden, dass Selbstwirksamkeit im Laufe des Lebens eher abnimmt, bei gleichzeitiger Verstärkung der Misserfolgsbefürchtungen. Bei den Teilnahmemotiven zeichnet sich die Gruppe der 26 bis 45-jährigen, nicht verwunderlich, durch ein hohes Kompetenzmotiv (berufliche Verwendung der Weiterbildung) aus und erwarten vergleichsweise ausgeprägt eine Entlastung durch eine Teilnahme an organisierter Weiterbildung.

Signifikante Befunde für Unterschiede in der Erwartungsstruktur qua Alter lassen sich lediglich für den Bereich „Lernbegleitung“ feststellen. Die Erwartungen daran nehmen im Laufe des Alters zu, sodass sich die Gruppe der Personen über 65 Jahre signifikant von der Alterskohorte 26 bis 35 Jahre unterscheidet. Während jüngere Personen bis 35 Jahre eher in der Gruppe des Lerntyps „Anstrengungsvermeider“ überrepräsentiert sind, finden sich bei den „Lernunsicheren mit Interesse“ eher ältere Teilnehmende ab 46 Jahre. Die jüngste Kohorte „bis 25 Jahre“ hingegen findet man verstärkt bei den „Unmotivierten“, bei denen ja auch die Studierenden überproportional vertreten sind. Die Gruppe im mittleren Berufsalter zwischen 26 und 45 ist vermehrt bei den „Hochmotivierten“ zu finden.

Auch konnte belegt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen Alter und Erwartungsbilanz gibt: Als Tendenz lässt sich formulieren, dass die Erwartungsbilanz mit steigendem Alter immer positiver ausfällt. Geben Lernende unter 25 Jahre im Schnitt eine Bewertung ihrer Erwartungsbilanz von 5,3 (auf einer Skala bis 7) an, so steigt dieser Wert im mittleren Alter auf Werte um 5,7 an, während Personen ab 56 Jahre Zufriedenheitswerte über 6 angeben.

Bildungsabschluss und **Berufstätigkeit** wirken sich ebenfalls auf Erwartungen und die Erwartungsbilanz aus. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass sowohl die Selbstwirksamkeit als auch die Lernaktivität mit der Höhe des formalen

Abschlusses ansteigt; Personen ohne Abschluss weisen demnach hier die niedrigsten Ausprägungen auf, Akademiker die höchsten. Der gleiche Effekt lässt sich bei der Frage nach „berufstätig“ oder „nicht-berufstätig“ nachweisen: Wer einen Beruf ausübt, hat positivere Überzeugen über sich und sein Lernverhalten und lernt häufiger als jemand, der nicht berufstätig ist. Personen mit niedrigem formalem Bildungsabschluss geben gleichsam höhere Ausprägungen im Bereich „Lernmuster Entlastung“ an, nutzen also von organisierter Weiterbildung die Kontrolle und Unterstützung.

Auch die Wichtigkeit der organisationalen Rahmenbedingungen als Teilnahmegrund (Ruf der Einrichtung, Preis-Leistungsverhältnis) steigt an, je geringer der Abschluss ist, was sich auch für die nicht-berufstätigen Teilnehmenden feststellen lässt. Die Wichtigkeit der Organisation und der Leistungen, die sie als Entlastung bietet, sinkt demnach mit der Höhe des Abschlusses und dem Fakt, dass der Betreffende berufstätig ist.

Was die Erwartungen an die Lehr-Lernsituation betrifft, so zeigen sich auch hier ähnliche Befunde bei Personen mit niedrigem formalen Bildungsabschluss und nicht-erwerbstätigen Personen auf der einen und Berufstätigen sowie höheren Bildungsabschlüssen auf der anderen Seite: Die Erwartungen an Lernbegleitung, Medieneinsatz und Beratung sind für die erste Gruppe wesentlich stärker ausgeprägt als bei Personen mit hohen Bildungsabschlüssen. Es liegt demnach – und dies scheint den Teilnehmenden auch bewusst zu sein – ein erhöhter Bedarf an unterstützenden Elementen vor, wenn ein, kein oder nur ein geringer formaler Abschluss vorliegt, bzw. wenn keiner Erwerbsarbeit nachgegangen wird.

4.5.2 EINFLUSS PERSONALER DISPOSITIONEN UND VON TEILNAHMEMOTIVEN

Eine Lernvoraussetzung, die sich direkt auf die jeweils besuchte Veranstaltung bezieht und von der angenommen wird, dass sie Relevanz für die Lernmotivation hat, ist das **Vorwissen**. Eine eindeutige Tendenz ist festzustellen zwischen Höhe des Vorwissens und anderen motivational-wirksamen Dispositionen: Mit einem hohen Maß an Vorwissen gehen hohe Ausprägungen in den Konstrukten „zielgerichtete Einsatzbereitschaft“, „Selbstwirksamkeit“, „Lernaktivität“ und

„Interesse“ einher. Keine weiteren signifikanten Erwartungsdifferenzen ergeben sich allerdings für die Gestaltung der Lehr-Lernsituation. Das Ausmaß an Vorwissen schlägt demnach nicht auf unterschiedliche Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts oder der anderen organisationalen Unterstützungsleistungen durch.

In den Kapiteln 4.2 und 4.3 der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich Lernende aufgrund von motivational-wirksamen personalen Dispositionen in vier verschiedene **Lernvoraussetzungstypen** einteilen lassen, die wiederum unterschiedliche Erwartungen an didaktische Komponenten stellen. So ist es den „Unmotivierten“ (schlechte Lernvoraussetzungen und wenig Interesse) signifikant weniger wichtig, dass sie im Rahmen der Veranstaltung mit neuen Ansichten konfrontiert werden und Herausforderungen geboten bekommen (Lernzumutung). Es folgt die Gruppe der „Anstrengungsvermeider“, Personen, mit eigentlich günstigen Lernvoraussetzungen, aber ohne Interesse und nur geringer Anstrengungsbereitschaft. Obwohl in dieser Gruppe Personen mit teilweise hohen formalen Abschlüssen zu finden sind und diese sich auch tendenziell zutrauen, erfolgreich zu lernen, werden hier also kaum Herausforderungen im Lehr-Lerngeschehen erwartet.

Die zweithöchste Ausprägung im Bereich „Erwartung an Lernzumutungen“, und ebenfalls sich signifikant unterscheidend, weist eine Gruppe auf, die ebenso wie die „Unmotivierten“ über eher schlechte Lernvoraussetzungen verfügt, aber im Gegensatz zu den „Anstrengungsvermeidern“ Interesse am Thema der Veranstaltung hat. Auch diese Personengruppe „traut“ sich offenbar die Herausforderungen zu und erwartet diese auch. Die höchsten Erwartungswerte sind zu verzeichnen bei den „Hochmotivierten“, die günstige Lernvoraussetzungen gepaart mit Interesse und Anstrengungsbereitschaft mitbringen. Diese Tendenz, geringe Erwartungen aufseiten der Personen ohne Interesse, unabhängig von den sonstigen Lernvoraussetzungen und hohe Erwartungen bei den interessierten und damit auch motivierten Teilnehmenden, zieht sich durch alle Konstrukte im Bereich Erwartung an die Lehr-Lernsituation, an den Lehrenden und die Einrichtung.

Diese Befunde unterstreichen nochmals, von welcher zentraler Bedeutung ein intrinsisches Motiv wie Interesse für die Lernmotivation und somit letztendlich auch für erfolgreiches Lernen ist. Die vorliegenden Ergebnisse relativieren die Bedeutung von anderen Eingangsvoraussetzungen und zeigen, dass, bei aller Unterschiedlichkeit der Lernmöglichkeiten von Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung, die auch ihre berechtigten Anforderungen an unterschiedliche didaktische Konzeptionen stellen, ein zentraler Aspekt das Interesse ist.

Lernende bringen nicht allein ihre personalen Lernvoraussetzungen und Interessenlagen mit in eine Weiterbildungsveranstaltung, sondern auch bestimmte **Teilnahmegründe**. Diese wurden mittels Regressionsberechnungen auf ihre Zusammenhänge mit Erwartungsstrukturen überprüft.

Dabei konnte eine positive Korrelation (je höher ausgeprägt das jeweilige Motiv, desto höher auch die Erwartung) zwischen dem Kompetenzmotiv, also dem Wunsch nach beruflicher Verbesserung und der Erwartung an „Neuere didaktische Konzepte“ (Autonomie, individuelle Beratung, Medieneinsatz) auf der Veranstaltungsebene, sowie das Vorhandensein einer regelmäßigen Qualitätszertifizierung und einer Weiterbildungsberatung auf Einrichtungsebene festgestellt werden. Wird die Teilnahme hingegen als Freizeit gesehen, zeigen sich zwar keine positiven, wohl aber eine negative Korrelation zu den Erwartungen an den Lehrenden als „Fachvermittler“ – ob der/die Lehrende fachlich versiert ist, wird demnach signifikant weniger erwartet.

Der letzte Teilnahmegrund, der im [OrTe] erfasst wurde, stellt einen direkten Bezug zu der jeweils besuchten Weiterbildung her; dabei wird das Ausmaß an „organisationalen Rahmenbedingungen“ als Teilnahmegrund gefragt (Preis-Leistungsverhältnis, Ruf der Einrichtung, gute Beratung im Vorfeld der Teilnahme). Für die Erwartungen an den Unterricht lässt sich nur eine signifikant-positive Korrelation feststellen, nämlich zu den Erwartungen an „neuere didaktische Konzepte“. Viele Zusammenhänge lassen sich allerdings zu allen Erwartungen, die sich auf die Einrichtung beziehen, feststellen: Service der Einrichtung, das Vorhandensein einer Qualitätszertifizierung und eine angebotene Beratung im Vorfeld der Teilnahme.

4.5.3 EINFLUSS ORGANISATIONALER VARIABLEN

Organisationale Faktoren wurden aber nicht nur aus Teilnehmersicht abgefragt, sondern als Rahmendaten im Zuge der Erhebung miteingefasst. Darüber hinaus wurden Anbieter und Veranstaltung unterschiedlichen Kategorien zugeordnet, um später mögliche Unterschiede erfassen zu können.

Es wurde dabei vorwiegend untersucht, welche der vier zuvor beschriebenen Lernvoraussetzungstypen in welchen Einrichtungen und Veranstaltungen dominieren, so dass daraus Schlüsse für die unterschiedlichen Erwartungsstrukturen und Befunde für die Einrichtungen gezogen werden können.

So zeigt sich, dass in öffentlich-geförderten Einrichtungen Personen mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen überrepräsentiert sind („Unmotivierte“ und „Lernunsichere mit Interesse“). Diese Einrichtungen werden demnach verstärkt von Personen frequentiert, die vergleichsweise hohe Misserfolgsbefürchtungen hegen und nur über geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen. Diese beiden Gruppen unterscheiden sich aber sehr in ihrem Interesse am Thema und vor allem auch bezogen auf ihre Erwartungen an der Gestaltung der Lehr-Lernsituation: Treten die „Unmotivierten“ der Veranstaltung und der Einrichtung eher mit Desinteresse entgegen, formuliert die Gruppe der „Lernunsicheren mit Interesse“ Erwartungen an die Veranstaltung, ist aber gleichzeitig auch bereit, sich selbst anzustrengen.

„Hochmotivierte“ finden sich vor allem bei betrieblicher Weiterbildung und privatwirtschaftlichen Trägern bei gleichzeitiger Unterrepräsentanz der Gruppe der „Unmotivierten“. Solche privatwirtschaftlichen Einrichtungen sind vielfach Spezialanbieter, die in einem umrissenen thematischen Feld agieren. Dazu passt der Befund, dass „Hochmotivierte“ verstärkt bei der Teilnehmerschaft der Spezialanbieter zu finden sind. Ebenso ist die lernmotivierte Gruppe überrepräsentiert, wenn sich die Veranstaltung im Hochpreissegment befindet und die Veranstaltung vom Teilnehmenden selbst finanziert werden muss. Diese Befunde sind zwar wenig überraschen, aber es ist dennoch wichtig, dies empirisch belegen zu können, auch um zu dokumentieren, wie sich das Klientel in der öffentlich-geförderten Weiterbildung allgemein und dort vor allem in

vollständig finanzierten Veranstaltungen zusammensetzt und welche Auswirkungen dies zum einen auf den Lernerfolg aber eben auch auf Lernevaluationsergebnisse haben kann.

Geht man runter auf die Ebene der einzelnen Veranstaltungen, so lässt sich belegen, dass hier, beispielsweise bei einer Aufteilung nach klassischen Programmbereichen, jedes Segment über eine ganz eigene Teilnehmerstruktur bezogen auf lernmotivationale Voraussetzungen verfügt. Besonders lernmotiviert stellt sich dies bspw. bei EDV-Spezialwissenskursen, im Bereich Pflege/Medizin und im Bereich „Wirtschaft“ dar, während sich eine motivational ungünstigere Teilnehmerschaft z. B. für die berufliche Grundbildung beobachten lässt.

Insgesamt konnten mit der vorliegenden Erhebung eine Vielzahl an Befunden zu Zusammenhängen von personalen Lernvoraussetzungen und Erwartungsstrukturen sowie weiterbildungsdomänenspezifischen Erwartungen an die Gestaltung der Lernsituation belegt werden. Allerdings fehlen in einigen Punkten nun noch Erklärungen, warum gewisse Erwartungen vorhanden sind oder eben nicht. Dies bedarf aber eines anderen methodischen Vorgehens, wonach die quantitativen Ergebnisse in qualitativen Nachuntersuchungen validiert werden müssten. Dies bleibt Aufgabe für weitere Forschungsvorhaben, die mit dem [OrTe] durchgeführt werden könnten und sollten.

5. BEDEUTUNG FÜR THEORIE UND PRAXIS

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die organisierte Weiterbildung mit ihren Möglichkeiten und Vorteilen (aber auch Grenzen) wieder mehr in den Fokus der Erwachsenenbildungsforschung zu rücken und die Wichtigkeit organisierter Weiterbildungsveranstaltungen als entlastende Lernunterstützungsleistung für unterschiedliche Gruppen von Lernenden herauszustellen.

In der vorliegenden Untersuchung wurden hierfür regressionsanalytische Berechnungen (vgl. Kapitel 4.1) durchgeführt, mit denen nachgewiesen werden konnte, dass Entlastung (repräsentiert durch das gleichnamige Konstrukt) bei verschiedenen Gruppen und Interessenslagen von Lernenden eine zentrale Rolle spielt:

Wird die Teilnahme eher als Freizeitbeschäftigung gesehen (Teilnahmemotiv „Freizeit“) korreliert dies beispielsweise mit einer ausgeprägten Erwartung an Entlastung durch die Organisation. Insgesamt weisen Frauen höhere Erwartungen an Entlastung auf als Männer; vergleichsweise niedrig ausgeprägt ist das Lernmuster „Entlastung“ bei besonders jungen Teilnehmenden oder aber bei Personen über 65 Jahre.

Ein Zusammenhang zeigt sich ebenfalls zum formalen Bildungsabschluss: Je niedriger dieser ist, desto höher wird die Wichtigkeit der Entlastung bewertet. Auch konkrete unterstützende Elemente im Lernprozess, wie „Lernbegleitung“ und „Beratung“, korrelieren im vorliegenden Sample signifikant beispielsweise mit dem Bildungsabschluss. Je niedriger dieser ist, desto höher fallen die Erwartungen an Beratung und Lernbegleitung aus. Es zeigt sich, dass vor allem unsichere und ungeübte Lernende ein Bedürfnis nach Entlastung, Beratung und Begleitung formulieren, aber eben auch Personen, die qua Alter in die Gruppe der Erwerbspersonen gehören.

Darüber hinaus konnte durch Clusterzentrenanalysen (vgl. Kapitel 4.2) und anschließende Mittelwertvergleiche (vgl. Kapitel 4.3) empirisch nachgewiesen werden, dass es sich bei Teilnehmenden in der Weiterbildung um Lernende mit heterogenen Erwartungsstrukturen in Bezug auf ihre unterschiedlichen

Lernvorerfahrungen handelt und so ein Beitrag für die Lehr-Lernforschung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht geleistet werden.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen die Befunde aus der pädagogischen Psychologie (u. a. Mutz 2003, Berger/Schleußner 2003) zur motivationalen Bedeutung von Vorwissen und Interesse für den Lernprozess und dem Zustandekommen von Zufriedenheit sowie einer positiven Erwartungsbilanz mit dem eigenen Lernprozess.

Auf Grundlage der vorliegenden Daten konnten vier Teilnehmendencluster nach ihren Lernvoraussetzungen unterschieden und bezüglich ihrer Erwartungen an Lerndienstleistungen innerhalb der Lernveranstaltung, ihrer Erwartungen an die Person des Lehrenden, an die Einrichtung selbst sowie ihrer Zufriedenheit (Erwartungsbilanz) untersucht werden. Als Ergebnis dieser Berechnungen konnte der Einfluss von Lernvoraussetzungen auf Erwartungsstrukturen sowie Erwartungsbilanzierung empirisch belegt werden. Von zentraler Bedeutung zeigt sich hierbei das Interesse am Thema: Selbst bei eher ungünstigen Lernvorerfahrungen (niedriger formaler Bildungsabschluss und geringe Selbstwirksamkeit bei gleichzeitig hohen Misserfolgsbefürchtung bezogen auf den eigenen Lernerfolg) wirkt sich der Fakt, dass Interesse vorhanden ist, positiv auf Erwartungen, Anstrengungsbereitschaft und auch die Zufriedenheit aus.

In den Jahren 1972 und 2000 hat Siebert (2001) eine vergleichende Untersuchung zu personale Lernvoraussetzungen und Erwartungen an Lerndienstleistungen durchgeführt. Ergebnis dieser Studie war, dass im Jahr 2000 bei Teilnehmenden sowohl die Einschätzung des eigenen Lernvermögens positiver ausfällt als noch 1972, in diesem Zuge aber auch eine gestiegene Erwartung der Teilnehmenden an Lerndienstleistungen konstatiert werden kann. Für die vorliegende Untersuchung mit dem [OrTe] kann zwar das Ergebnis von Siebert nicht bestätigt werden, da keine Längsschnittdesign vorliegt, wohl aber kann ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Hochmotivierten, also Personen mit unter anderem hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, und Erwartungen an Fachvermittlung, Lernbegleitung und Service festgestellt werden.

Insgesamt konnte in Kapitel 4.3 nachgewiesen werden, dass es verschiedene Faktoren gibt, die sich signifikant auf die jeweiligen Ausprägungen an

Erwartungsbilanz auswirken und somit die Aussagekraft von Lehrevaluationen, die sich vor allem auf Zufriedenheitsaspekte beziehen, relativieren. Hierzu gehören nicht allein personale Faktoren, wie Selbstwirksamkeit und Interesse, sondern auch organisationale Faktoren (vgl. Kapitel 4.4), wie der Umstand, ob eine Beratung im Vorfeld der Teilnahme angeboten wurde (bei einer Beratung fällt die Erwartungsbilanz signifikant höher aus), wer die Teilnahmegebühren zahlt (signifikant höhere Ausprägung, wenn der Teilnehmende selbst zahlt), nach Weiterbildungsart (höhere Ausprägung bei allgemeiner Weiterbildung als bei beruflicher Weiterbildung) oder ob es sich um eine kleine Einrichtung (höhere Zufriedenheit) oder um eine große Einrichtung handelt (entsprechend niedrigere Zufriedenheitsausprägung). Diese relevanten Einflussfaktoren müssten folglich bei der Bewertung von Lehrevaluationsergebnissen mit einbezogen werden, um ein vollständiges Bild und vergleichbare Kennzahlen von unterschiedlichen Lehrveranstaltungen erlangen zu können. Zur Relevanz der vorliegenden Ergebnisse für Lehrevaluationen und den notwendigen Konsequenzen wird gesondert in Kapitel 5.3 noch eingegangen.

Wie unterschiedlich die Teilnehmerschaft in der Weiterbildung ist, zeigt unter anderem auch die Milieustudie von Barz und Tippelt (2004a und 2004b) und mit den vorliegenden Untersuchungen konnte diese Heterogenität anhand personaler und institutioneller Faktoren erneut belegt werden.

Auch die weiterbildungsdomänenspezifische Unterschiede bei Erwartungen an Lernunterstützungsleistungen als Beitrag für die Weiterbildungspraxis konnten mit der [OrTe]-Befragung nachgewiesen werden (Kapitel 4.4). Es konnte empirisch bewiesen werden, dass sich Teilnehmende, bezogen auf ihre Lernvoraussetzungen qua Einrichtungstyp und Weiterbildungsart, deutlich unterscheiden. Dies hat wiederum Auswirkungen auf Erwartungsstrukturen an Einrichtung, Lehrende und Unterricht sowie das Ausmaß an Zufriedenheit. So finden sich in Volkshochschulen und anderen öffentlich-geförderten Einrichtungen überproportional viele Teilnehmende mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen, allerdings auch solche mit Interesse am Thema, was sich, wie zuvor gezeigt werden konnte, motivational positiv auswirkt. In der

betrieblichen Bildung und bei privatwirtschaftlichen Trägern des vorliegenden Samples sind hingegen vergleichsweise viele „hochmotivierte“ Lernende zu finden, aber ebenso verstärkt „Anstrengungsvermeider“, also Personen mit günstigen Voraussetzungen aber ohne Interesse und Anstrengungsbereitschaft.

Insgesamt liegen eine Vielzahl an Befunden vor, die zeigen, dass Teilnehmende sich bezogen auf die Erwartungen an Lerndienstleistungen deutlich voneinander unterscheiden und die Teilnehmerstrukturen bezüglich motivationaler Faktoren nach organisationalen Parametern variieren.

Die Beschäftigung mit Dienstleistungen in der Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt, die Zusammenhänge zwischen Teilnehmenden als temporäre Organisationsmitglieder einer Weiterbildungseinrichtung und Lerndienstleistungen verdeutlichen zu wollen, ist ein neuer Ansatz in der Weiterbildungsforschung, zu dem bislang noch keine Vergleichsdaten vorliegen. Daher ist es nicht möglich die vorliegenden Befunde umfassend mit den Ergebnissen ähnlicher Studien zu validieren und zu vergleichen. Unter anderem weil es sich um einen neuen Ansatz in der Weiterbildungsforschung handelt, wurde das Projekt, in dessen Rahmen die Teilnehmendenbefragungen durchgeführt wurden, von der DFG gefördert und hat damit die Untersuchungen erst möglich gemacht.

Dies bedeutet aber, dass weitere empirisch-angelegte Befragungen der Teilnehmenden zu ihren Erwartungen an Unterstützungsleistungen vor allem auch in anderen Bildungsbereichen (Grenzformen der Weiterbildung, wie Sciencemuseen, Lernwerkstätten, E-Learning, aber auch im Schulbereich) notwendig sind, um die Befunde dieser Arbeit zu untermauern oder gegebenenfalls auch zu relativieren. Darüber hinaus wären weitere, eher qualitativ-angelegte Untersuchungen bei Teilnehmenden sinnvoll, um die vorliegenden Ergebnisse zu moderieren und Hintergründe zu einigen Ergebnissen zu erhalten. Zu den weiteren Arbeiten mit dem vorliegenden Instrument soll gesondert im folgenden Kapitel 5.1 noch eingegangen werden.

Was den Fragebogen [OrTe] betrifft, so liegt damit ein valides Instrument vor, mit dem Zusammenhänge zwischen personalen Lernvoraussetzungen, Teilnahmegründen, Erwartungen an die Lehr-Lernsituation sowie zu Erwartungsbilanzen nachgewiesen werden konnten.

In der Lernmotivationsforschung existieren bereits seit einigen Jahren Befunde zum Zustandekommen von Zufriedenheit der Teilnehmenden in Abhängigkeit von internen Bedingungen, wie beispielsweise Interesse am Thema, Freiwilligkeit oder Vorwissen (Straka 2006, Mutz 2003, Berger/Schleußner 2003, Helmke 2006). Diese Befunde konnten nun auch für erwachsene Lernende in der Weiterbildung über alle Weiterbildungssegmente hinweg mit ihrer zentralen Bedeutung der intrinsischen Motivation für eine aktive Teilnahme durch Interesse, Vorwissen und Selbstkonzept belegt werden.

Ebenso konnten erstmals organisationale Faktoren als signifikante Prädiktoren für Erwartungsbilanzierung für den organisationalen Bereich der Weiterbildung empirisch untersucht und belegt werden.

Mit dem [OrTe] liegt nun ein getestetes Instrument vor, das der Erziehungswissenschaft und nicht der Psychologie entstammt und somit vornehmlich einen pädagogischen Blickwinkel einnimmt. Daher steht auch eher die Frage nach den Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehr-Lernsituation zentral und nicht das Lernen aus lernpsychologischer Sicht. Mit den Ergebnissen des [OrTe] können sich für die Weiterbildungsforschung interessante neue Fragestellungen ergeben, die auf der Basis des Instrumentes und mit dessen Weiterentwicklung bearbeitet werden könnten.

Auch für die Weiterbildungspraxis lassen sich Rückschlüsse aus den vorliegenden Ergebnissen ziehen, wobei viele Aspekte den Einrichtungen als Spezifika ihrer Teilnehmerschaft bekannt sein dürften, beispielsweise der hohe Anteil an „Unmotivierten“ in bestimmten Kursen und die damit einhergehenden eher negativen Bewertungen der Zufriedenheit. Allerdings könnte es auch für Anbieter von Nutzen sein, über empirisch-belegte Erwartungsstrukturen von bestimmten Teilnehmendentypen Kenntnis zu haben, sei es für mehr Teilnehmerorientierung oder auch für Marketingzwecke.

Eine Unterscheidung der Teilnehmenden der vorliegenden Untersuchung in „Selbstlerner“ und „Organisiert-Lerner“ ist aufgrund der Datenlage nicht gelungen (vgl. Kapitel 3.3.1). Hier wäre es ansonsten interessant gewesen, die Befunde mit der Studie von Arnold (2004) zu Selbstlernkompetenzen bezogen auf Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft zu vergleichen.

Für die Konstrukte des [OrTe] ließen sich lediglich lernaktive Personen identifizieren, die sich sowohl selbstorganisiert als auch organisiert bei Weiterbildungsanbietern weiterbilden. Eine positive Korrelation zwischen Lernaktivität und dem lernmotivational-relevanten „Interesse“ konnte aber auch mit dem [OrTe] belegt werden.

In Kapitel 5.2 wird die Frage nach dem konkreten Nutzen aus den vorliegenden Ergebnissen der Untersuchung für die Weiterbildungspraxis noch kurz aufgegriffen.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde in Kapitel 1.2 gesondert auf Qualitätsmanagementsysteme und Evaluation in der Weiterbildung eingegangen. Mit dem [OrTe] liegt in der jetzigen Fassung zwar kein Evaluationsinstrument vor, auch wenn eine Erwartungsbilanz mit erhoben wird, doch könnte mit den vorliegenden Befunden eine Verbesserung der sonst üblichen Lehrevaluationen angedacht werden, indem relevante Faktoren für das Zustandekommen von Zufriedenheit eingebunden würden. Eine Integration von personalen Lernvoraussetzungen in Evaluationszusammenhänge erscheint besonders im Rahmen einer Qualitätszertifizierung sinnvoll.

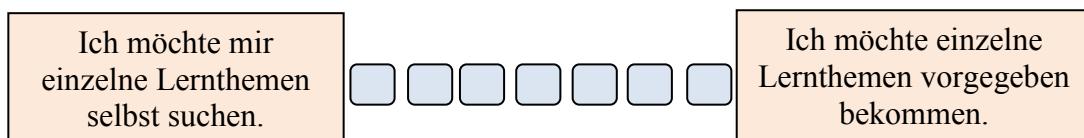
5.1 WEITERE ARBEITEN MIT DEM [ORTE]

Insgesamt können die Ergebnisse, die das Instrument geliefert hat, als sehr zufriedenstellend bewertet werden, auch wenn sich einige Aspekte nicht so realisieren ließen, wie zunächst geplant, so beispielsweise die Operationalisierung der Erwartungen an unterschiedliche didaktische Komponenten.

Einige der Konstrukte bedürfen noch der Überarbeitung und Ergänzung, um deutlichere und trennschärfere Ergebnisse erzielen zu können. Das betrifft zum

einen die Konstrukte mit Reliabilitätswerten unter .70 und sicher die Kategorien, welche nur durch ein Item repräsentiert werden.

Bei den Konstrukten zu Teilnahmemotiven würde es aus Sicht der Lehr-Lernforschung eine Verbesserung darstellen, wenn man unterschiedliche Lernvoraussetzungstypen deutlicher nach den Lernweisen abgrenzen könnte: eher selbstorganisierte Lernende und eher organisiert Lernende. Hierdurch wäre eine theoretische Anknüpfung an die aktuelle Teilnehmendenforschung mit ihrem Fokus auf selbstorganisiertes Lernen möglich. Mit den bestehenden Items des Fragebogens ließ sich diese Unterteilung nicht durchhalten; hier haben sich die zugehörigen Items faktorenanalytisch zu einem Konstrukt „Lernaktivität“ zusammengefasst. Indem eine neue Frage zu sonstigen Lerngewohnheiten integriert würde, ließe sich diese vielleicht durch dichotome Variablen darstellen, bei denen an den Endpunkten die jeweilige stärkste Ausprägung abgebildet ist:



Es ist aber gut möglich, dass sich auch hier keine Lernvoraussetzungstypen qua Selbst- bzw. Fremdsteuerung identifizieren lassen. In der Praxis wird es kaum Menschen geben, die ausschließlich selbstorganisiert lernen, ebenso wenig wie Personen, die ausschließlich organisiert lernen und dann gleichzeitig noch aktive Lernende sind. Die gewählte Lernmethode hängt vermutlich eher von der Eignung des jeweiligen Themas, dem eigenen Lernziel (bspw. formaler Abschluss) und den Ressourcen Zeit und Geld sowie den eigenen Fähigkeiten ab. Da dies als unabhängige Variable für varianzanalytische Untersuchungen aber reizvoll wäre, sollte hier der Versuch zur Darstellung dieser Lernertypen dennoch unternommen werden.

Auch für den Bereich der Erwartungen an die Lehr-Lernsituation, an die Person des Lehrenden sowie an die Einrichtung selbst, sollte eine Überarbeitung vorgenommen werden. Interessant wäre, wenn man erreichen könnte, die unterschiedlichen didaktischen Auffassungen zu operationalisieren und zu kontrastieren (traditionelle Methoden vs. Autonomie der Lernenden, etc.). Dies

ist mit den vorliegenden Items nicht deutlich genug gelungen. Zwar haben sich hier „neuere didaktische Konzepte“ mit Autonomieerleben sowie die Erwartungen an den Lehrenden in einer Betreuungsfunktion und als versierten Fachvermittler herausgebildet, doch eine wirklich deutliche Abgrenzung, die dann auch Aussagen zu unterschiedlichen Erwartungen, je nach lernmotivationaler Disposition zulassen, konnte nicht dargestellt werden.

Dabei wäre auch denkbar, dass das Gros der Teilnehmenden kein Bewusstsein für die Konsequenzen unterschiedlicher didaktischer Konzepte hat und dementsprechend vorsichtshalber alles - oder bei geringer Motivation eben auch nichts - erwartet. Hier wäre interessant, herauszufinden, welche Kenntnisse über Didaktik unterschiedliche Teilnehmenden haben und ob bewusst erlebt wird, welche Methoden welche Auswirkungen auf den Unterricht und das Lernen haben.

Besonders was die abschließende Validierung der vorliegenden Befunde betrifft, so fehlen noch Erklärungen und Erläuterungen. Man kann die Ergebnisse nur auf Basis der eigenen Vermutungen und aufgrund der Erkenntnisse anderer Untersuchungen interpretieren. Dabei fehlt der Blickpunkt der Teilnehmenden. Zwar wurden die Ergebnisse der jeweils untersuchten Organisationen an diese auch, zumeist persönlich, zurückgemeldet und diskutiert, doch konnte auch dort über gewisse Befunde nur spekuliert werden.

Aus meiner Sicht wäre die logische Konsequenz aus den vorliegenden Ergebnissen, dass man gezielt eine neue Befragung durchführt und dabei versucht, entsprechend der Lernvoraussetzungstypen, die sich bezogen auf die lernmotivational-relevanten personalen Aspekte ergeben haben, die Befunde an die Teilnehmenden zurückkoppeln und zur Diskussionen zu stellen. Hier könnte man die eigenen Annahmen validieren und würde gegebenenfalls auch noch weitere Anregungen zur Optimierung des Fragebogens erhalten.

Ebenfalls vorstellbar und inhaltlich interessant wäre der Einsatz einer angepassten Version des [OrTe] auch im Rahmen von anderen Lernformen: Blended Learning, E-Learning oder andere selbstgesteuerte Formen in freien Lernumgebungen. Dies wird, bezogen auf die Methodik, allerdings eine Herausforderung darstellen, die Personen auch in ihrer jeweiligen Lernsituation

zu befragen. Es wäre jedoch eine gute Möglichkeit, Personen die sich in einer tendenziell selbstgesteuerten Lernsituation befinden und aktuell ganz andere Bedarfe erfahren, nach ihren Erwartungen zu befragen und dies mit den vorliegenden Ergebnissen aus eher organisierten Kontexten zu vergleichen.

Das Instrument zeigt ein großes Potenzial zur weiteren Anwendung im Bereich der Lehr-Lernforschung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, aber auch für konkrete Anwendungszwecke in der Weiterbildungspraxis.

5.2 RELEVANZ FÜR DIE WEITERBILDUNGSPRAXIS

Da die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit eng mit der Weiterbildungspraxis verknüpft sind und konkreter Bezug auf diese genommen wird, soll kurz auch auf möglich Konsequenzen bzw. Anregungen für das Weiterbildungsfeld eingegangen werden.

Bei den Zielen für diese Arbeit wurde formuliert, dass die Untersuchungsergebnisse dabei helfen sollen, Ergebnisse von Lehrevaluationen besser einordnen zu können. Auf diesen konkreten Punkt wird im Anschluss noch etwas detaillierter eingegangen. Darüber hinaus lassen sich aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen zum einen direkte Hinweise für Anforderungen an das Lehr-Lerngeschehen aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen verschiedener Teilnehmergruppen ableiten und zum anderen können diese Befunde auch für marketingstrategische Ziele verwendet werden. Denkbar wäre hier, dass man das Angebot besser auf eine Zielgruppe ausrichten kann, gezielt Personengruppen mit Lerndienstleistungen anspricht oder über Zufriedenheit durch Erwartungspassung langfristig Kunden bindet.

Es wäre beispielsweise möglich, den [OrTe] Fragebogen aufzuteilen in verschiedene Elemente, je nach Nutzung und Ziel der Befragung: wenn man bspw. die Teilnehmerschaft „kennen lernen“ möchte, könnte nur den Teil der personalen Lernvoraussetzungen und Teilnahmeziele zur Anwendung kommen. Dies hätte den Vorteil, dass der Fragebogen somit recht kurz wäre und keine große Störung im Lerngeschehen verursachen würde. Die unterschiedlichen Erwartungen und die Zusammenhänge zwischen personalen Variablen,

Teilnahmemotiven und Erwartungen sind ausreichend belegt, um entsprechende Rückschlüsse für die Einrichtung zuzulassen.

Allerdings sei an diesem Punkt noch einmal darauf hingewiesen, dass die Erwartungsstrukturen der Teilnehmenden nicht unbedingt bedeuten, dass die Umsetzung entsprechend dieser Erwartungen auch das Beste im Sinne einer optimalen Lehr-Lernumgebung für die Teilnehmenden darstellt. So haben Personen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen und geringem Interesse und Vorwissen („Unmotivierte“) grundsätzlich geringe Erwartungen an die Gestaltung des Unterrichts angegeben. Dies bedeutet aber nicht, dass sie keine Unterstützungen nötig hätten. Helmke/Weinert (1997) beispielsweise formulieren, dass Personen mit schlechten Lernvoraussetzungen (hier: niedriger IQ, geringem Vorwissen, hoher Ängstlichkeit und niedrigeren sozialen Schichten) in besonderem Maße von hochstrukturiertem, lehrerzentrierten Unterricht mit klaren Vorgaben profitieren.

Dies stellt Einrichtungen vor eine Schwierigkeit, denn die Lernenden, die für die Gestaltung der Lehr-Lernumgebung eine große Herausforderung darstellen, nämlich die eher unmotivierten und anstrengungsvermeidenden Lernenden, erwarten kaum etwas: hier müsste man zunächst ansetzen und aufzeigen, wie erfolgreich gelernt wird („Lernen lernen“). Man müsste ihnen positive Lernerlebnisse verschaffen und verstärkt motivieren. Allerdings wird man dabei auch an Grenzen stoßen, wenn das Teilnahmemotiv rein extrinsischer Natur ist. Die vorliegenden Untersuchungen haben belegt, von welcher zentralen Bedeutung Interesse für lernmotivationale Zusammenhänge und Erwartungen sowie Leistungsbereitschaft ist. Ohne das Vorhandensein von Interesse am Thema dürfte es schwer werden, den Teilnehmenden zu erfolgreichem Lernen zu verhelfen, denn bei allen positiven Rahmenbedingungen und Unterstützungsleistungen, die eine Einrichtung bieten kann, muss der Teilnehmende immer noch selbst lernen.

Eine erfolgversprechendere Herausforderung dürfte die Gruppe der „Lernunsicheren mit Interesse“ darstellen: sie hegen zwar tendenziell hohe Misserfolgsbefürchtungen und hatten bisher eher schlechte Lernerfahrungen, doch bringen sie durch das Interesse am Thema auch die notwendige

Einsatzbereitschaft mit, um, mit entsprechender Unterstützung und Ermutigung, erfolgreich zu lernen und mit einem positiven Ergebnis die Veranstaltung abzuschließen. Damit wirkt sich dieses positive Lernerlebnis wieder auf die Lernvorerfahrungen und Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden aus und bereitet wiederum die Basis für positivere Lernvoraussetzungen.

Auch kann es für Einrichtungen von Vorteil sein, mehr über die Erwartungen an den Service und den Ruf einer Einrichtung zu erfahren. So haben die Untersuchungen mit dem [OrTe] zum Beispiel ergeben, dass Frauen signifikant höhere Erwartungen an Service und Beratung haben als Männer und der gute Ruf einer Einrichtung bei der Teilnahmeentscheidung eine wichtigere Rolle spielt. Dies bedeutet nicht im Umkehrschluss, dass es Männern egal wäre, aber für sie ist es subjektiv bewertet nicht so entscheidend. Ebenso sind organisationale Rahmenbedingungen für ältere Teilnehmende belangreicher als für Jüngere und Beratung für Personen mit niedrigem formalem Bildungsabschluss wichtiger als für Teilnehmende mit hohem formalem Abschluss.

All diese Befunde können Einrichtungen helfen, sich besser auf die Zielgruppe einzustellen und das Dienstleistungsangebot entsprechend anzupassen.

Wie der [OrTe] systematisch zu einer systematischen Verbesserung der Qualität in Weiterbildungsrichtungen führen könnte, darauf soll im anschließenden Kapitel gesondert eingegangen werden.

5.3 BEDEUTUNG FÜR DIE EVALUATION IN DER WEITERBILDUNG

Evaluationsinstrumente sind heute fester Bestandteil fast jeder Lehrveranstaltung von Erwachsenen, sei es an der Universität oder in der Weiterbildung. Die dabei zur Anwendung kommenden Fragebögen enthalten in der Regel Angaben über die Art und Dauer der Veranstaltung. Zudem, meist in Skalenform oder als dichotome Variablen, Fragen zur Kursanmeldung, zur Zufriedenheit mit der gewählten Veranstaltung und mit dem Verhalten des Lehrenden, dem didaktischen Aufbau sowie Fragen nach angemessenen Methoden und Feedback. Seltener finden sich auch subjektive Einschätzungen zum Erreichen der eigenen Lernziele.

Man könnte hier kritisieren, dass es sich bei solchen Befragungen keineswegs um Evaluationen handelt, sondern lediglich um Akzeptanzurteile der Lernenden, die, als Rückmeldung für den Lehrenden, eine Aussage über die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung erlauben. Eine Gleichsetzung der Bewertung ist nur dann legitim, wenn die Bewertungen der Lehre über alle Lernenden einer Lehrveranstaltung konstant, die individuellen Teilnahmegründe unbedeutend und die Teilnehmerstruktur gleich wären (Mutz 2003, S.246).

Mit der vorliegenden Untersuchung konnte allerdings gezeigt werden, dass es vielfältige Faktoren gibt, die einen signifikanten Einfluss auf das Zustandekommen von Zufriedenheit haben und die außerhalb der Kontrolle von Lehrenden, den Planenden und der Einrichtungsleitung liegen: Geschlecht, Alter, Teilnahmemotive, Erwartungen an die Gestaltung der Veranstaltung und, als zentrales Element, das Interesse am Thema. Hinzu kommen noch organisationale und veranstaltungsspezifische Faktoren, wie berufliche oder allgemeine Weiterbildung, Größe des Anbieters, Spezialisierungsgrad des Anbieters, um nur einige zu nennen.

Durch die vorliegenden Ergebnisse wird deutlich, dass die Bewertung von Lehre in den jeweiligen Kontext der Veranstaltung und der Teilnehmendenstruktur eingebettet werden müsste, will man die Daten als wichtige Kennzahlen zur Steuerung einer Einrichtung nutzen. Voraussetzung hierfür wäre, dass entsprechend sich als relevant erwiesene Faktoren Eingang in Evaluationen finden, um eine solche kontextbezogene Bewertung zu ermöglichen.

Zwar handelt es sich beim [OrTe] nicht um einen Evaluationsfragebogen, doch enthält er Hinweise, die für die Evaluation von Lehrveranstaltungen wichtig sind und ermöglichen, die Evaluationsergebnisse zu interpretieren. Darüber hinaus ist denkbar, Teile des [OrTe] in bestehende Evaluationsinstrumente zu integrieren. Hierbei könnten die Zufriedenheitsaspekte der klassischen Evaluationsbögen ergänzt werden um Konstrukte, die sich als relevant für die Erwartungsbilanz gezeigt haben (z.B. Vorwissen zu dem Veranstaltungsthema, Interesse oder auch Zielklarheit und Misserfolgsbefürchtungen). Das würde Planenden die Möglichkeit geben, die Bilanzierungen der Teilnehmenden besser einschätzen zu können.

Auch Thiele (2004, S.97) weist in seiner „Waage der Teilnehmerzufriedenheit“ auf die Relevanz von intrinsischen Motiven und Erwartungen an organisationalen Rahmenbedingungen für das Zustandekommen von Zufriedenheit hin.

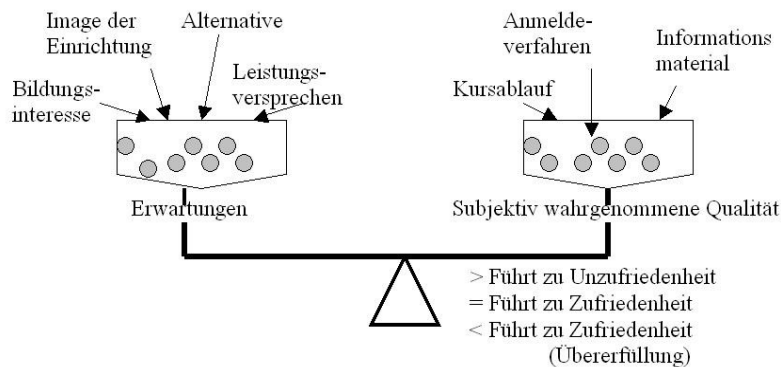


Abbildung 21: Waage der Teilnehmerzufriedenheit (Theile 2004)

Mit einem um entsprechende Faktoren erweiterten Evaluationsinstrument könnten entscheidende Parameter, die einen Bias darstellen, mit erfasst werden und somit Evaluationsergebnisse auf eine valide Basis gestellt werden.

Eine andere Möglichkeit wäre, den [OrTe] in einer verkürzten Fassung bereits zu Beginn von Veranstaltungen einzusetzen und damit vorab Erwartungsstrukturen sowie Aspekte der personalen Lernvoraussetzung erfassen zu können, um den Lehrenden die Möglichkeit zu geben, die Erwartungen der Teilnehmenden bei der didaktischen Konzeption mit zu berücksichtigen.

Bei beiden möglichen Verwendungen des [OrTe] stellt sich allerdings die Frage, wie Weiterbildungseinrichtungen entsprechende Evaluationsinstrumente zugänglich gemacht werden könnten. Dabei würde sich anbieten, diese in (weiter-) bildungsspezifische Qualitätsmanagementsysteme zu integrieren und so valide und aussagekräftige Fragebögen als Teil der Dienstleistung des Zertifizierungsprozesses anzubieten.

Als potentielle Zertifizierung bietet sich LQW von artset© an, welches sich als ein wichtiges Qualitätssiegel in der Weiterbildung etabliert hat. Um als Einrichtung ein LQW-Qualitätssiegel zu erhalten, muss eine regelmäßige

Evaluation der Veranstaltung durch die Teilnehmenden erfolgen. LQW stellt nach eigenen Angaben den Teilnehmenden ins Zentrum der Qualitätsbemühungen, wie auf der Webseite vermerkt ist. (artset, 2010)

Artset© selbst bietet dabei nur grobe Anleitungen zur Erstellung einer Evaluation an (2007a und 2007b), konkretisiert hier allerdings die Empfehlung im Sinne einer Operationalisierung nicht und möchte den Einrichtungen damit die Möglichkeit offen halten, eigene Instrumente zu entwickeln.

Dies ist auf der einen Seite nachvollziehbar, auf der anderen Seite bietet sich hier die Chance, den Anspruch, nämlich den Teilnehmenden konsequent in den Mittelpunkt zu stellen, in einem konkreten Instrument umzusetzen. Zum einen um Teilnehmende und ihre Erwartungen besser verstehen und zum anderen, um Zufriedenheitsbekundungen in eine empirisch-validierten Kontext einbetten zu können, auch um Einrichtungen und Lehrende zu entlasten.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Zielfunktionen von Evaluation (nach Stockmann 2002b)	30
Abbildung 2: Lernen als überdauernde Veränderung interner Bedingungen (Straka/Macke 2002)	39
Abbildung 3: Grundlegende Aspekte des psychischen Systems (nach Nolting/Paulus 2004).....	42
Abbildung 4: Schwerpunkt des pädagogisch-psychologischen Blickwinkels (nach Nolting/Paulus 2004).....	43
Abbildung 5: [OrTe] Konzept.....	53
Abbildung 6: [OrTe] Konzeptzusammenhänge	53
Abbildung 7: Unterscheidung zweier Erwartungstypen (Bandura, nach Rheinberg et al. (2000)).....	106
Abbildung 8: Aufgaben von Lehrenden (Arnold et al. 2003)	126
Abbildung 9: [OrTe] Bestätigtes [OrTe] Modell	144
Abbildung 10: Pfadmodell "Zielgerichtete Einsatzbereitschaft", partielle Korrelationen	148
Abbildung 11: Didaktische Grundorientierungen	152
Abbildung 12: Mittelwertvergleiche: Selbstwirksamkeit (nach Alter)	166
Abbildung 13: Mittelwertvergleiche: Kompetenzmotiv und Freizeitmotiv (nach Alter)	168
Abbildung 14: Mittelwertvergleiche: Selbstwirksamkeit und Lernaktivität (nach Bildungsabschluss).....	172
Abbildung 15: Mittelwertvergleiche: Medieneinsatz (aus: Neuere didaktische Konzepte) /Lernbegleitung/ Beratung (nach Bildungsabschluss).....	173
Abbildung 16: Selbstwirksamkeit und Lernaktivität (nach Berufstätigkeit).....	175
Abbildung 17: Mittelwertvergleiche: Personale Lernvoraussetzungen (nach Vorwissen)	177
Abbildung 18: Lernvoraussetzungstypen nach ausgewählten personalen Faktoren (z- transformiert).....	182
Abbildung 19: Lernvoraussetzungstypen nach ausgewählten personalen Faktoren (z- transformiert).....	183
Abbildung 20: Verteilung Lernvoraussetzungstypen auf Einrichtungstypen, in %	197
Abbildung 21: Waage der Teilnehmerzufriedenheit (Thiele 2004)	224

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Operationalisierung von Evaluationszielen nach LQW (©ArtSet 2007b, S. 3).....	33
Tabelle 2: Unterschiedliche Lernformen (Schrader/Berzbach 2005).....	37
Tabelle 3: [OrTe] Leitende Fragestellungen und Methoden, Instrument.....	48
Tabelle 4: [OrTe] Leitende Fragestellungen und Methoden, Erwartungsstrukturen.....	51
Tabelle 5: Ausgangsoperationalisierung, personale Lernvoraussetzungen.....	64
Tabelle 6: Ausgangsoperationalisierung, Teilnahmemotive.....	67
Tabelle 7: Ausgangsoperationalisierung, Erwartungsbilanz.....	68
Tabelle 8: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (Lernmotivierungspotenzial).....	70
Tabelle 9: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (didaktische Unterstützung).....	72
Tabelle 10: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (Unterstützung durch Lehrende).....	73
Tabelle 11: Operationalisierungselement Erwartungen an die Lehr-Lernumgebung (organisationale Unterstützung).....	73
Tabelle 12: Anbietertypologie nach Arnold 1991.....	84
Tabelle 13: Untersuchte Anbieter nach Projekttypologie.....	86
Tabelle 14: Größe der Anbieter, Übersicht.....	87
Tabelle 15: Spezialisierungsgrad des Angebots, Übersicht.....	87
Tabelle 16: Finanzierungsform, Übersicht.....	88
Tabelle 17: Preissegment, Übersicht.....	88
Tabelle 18: Qualitätszertifizierung, Übersicht.....	88
Tabelle 19: Teilnehmende an allg. oder beruflicher Weiterbildung.....	89
Tabelle 20: Themenbereiche allgemeine WB, Vergleich BSW (eigene Berechnungen) und [OrTe]...	90
Tabelle 21: Verteilung nach Programmbereichen.....	91
Tabelle 22: Parameter zu den einbezogenen Veranstaltungen.....	92
Tabelle 23: Verteilung Stichprobe: Geschlecht.....	93
Tabelle 24: Verteilung Stichprobe: Alter.....	94
Tabelle 25: Verteilung Stichprobe: Bildungsabschluss.....	95
Tabelle 26: Verteilung Stichprobe: Berufe.....	96
Tabelle 27: Verteilung Stichprobe: Erwerbstätigkeit.....	96
Tabelle 28: Explorative PCA, Personale Faktoren.....	104
Tabelle 29: Konstrukt „Zielgerichtete Einsatzbereitschaft“.....	109
Tabelle 30: Konstrukt „Lernmuster Entlastung“.....	110
Tabelle 31: Konstrukt „Selbstwirksamkeit“.....	110
Tabelle 32: „Misserfolgsbefürchtung“.....	112
Tabelle 33: Konstrukt „Lernaktivität“.....	112
Tabelle 34: Konstrukt "Kompetenzmotiv".....	116

Tabelle 35: Konstrukt "Freizeitmotiv"	116
Tabelle 36: Konstrukt „Interesse“	117
Tabelle 37: Konstrukt "Organisationale Rahmenbedingungen"	118
Tabelle 38: "Berufliche Teilnahmevorgabe"	118
Tabelle 39: Konstrukt "Erwartungsbilanz"	120
Tabelle 40: Explorative PCA -Erwartungen an Lernunterstützungsleistungen	122
Tabelle 41: Konstrukt "Lernzumutung"	124
Tabelle 42: Konstrukt "Neuere didaktische Konzepte"	125
Tabelle 43: Konstrukt "Lernbegleitung"	127
Tabelle 44: Konstrukt "Fachvermittlung"	127
Tabelle 45: Konstrukt "Service"	128
Tabelle 46: "Qualitätszertifizierung" und „Weiterbildungsberatung“	128
Tabelle 47: Sign. Zusammenhänge: pers. Lernvoraussetzung und Teilnahmemotive	132
Tabelle 48: Zusammenhänge pers. Lernvoraussetzung und Teilnahmemotive zu Erwartungen an die Lehr-Lernsituation	135
Tabelle 49: Zusammenhänge mit Erwartungsbilanz	141
Tabelle 50: Mittelwertvergleiche (nach Geschlecht)	161
Tabelle 51: Homogene Untergruppen: Zielgerichtete Einsatzbereitschaft (nach Alter)	165
Tabelle 52: Homogene Untergruppen: Lernmuster Entlastung (nach Alter)	165
Tabelle 53: Homogene Untergruppen: Lernaktivität (nach Alter)	167
Tabelle 54: Homogene Untergruppen: Lernbegleitung (nach Alter)	169
Tabelle 55: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Alter)	169
Tabelle 56: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Vorwissen)	179
Tabelle 57: Clusterzentren pers. Lernfaktoren, z-transformiert	181
Tabelle 58: Fälle pro Cluster	183
Tabelle 59: Homogene Untergruppen: Lernmuster Entlastung (nach Lernvoraussetzungstypen)	185
Tabelle 60: Homogene Untergruppen: Lernzumutung (nach Lernvoraussetzungstypen)	186
Tabelle 61: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Lernvoraussetzungstypen)	187
Tabelle 62: Kreuztabelle Dienstleistungstypen und Lernvoraussetzungstypen	195
Tabelle 63: Kreuztabelle Lernvoraussetzungstypen nach Wissensart	199
Tabelle 64: Homogene Untergruppen: Erwartungen Lernzumutung (nach Wissensniveau)	201
Tabelle 65: Homogene Untergruppen: Erwartungsbilanz (nach Wissensniveau)	201
Tabelle 66: Kreuztabelle Lernvoraussetzungstypen nach Finanzierung Veranstaltung	202
Tabelle 67: Kreuztabelle Lernvoraussetzungstypen nach Geschlechterdominanz in Veranstaltung	202

LITERATURVERZEICHNIS

- Achtenhagen**, F. (2004): Neue Lehr-Lernkultur; in Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, 32. Jahrgang, Heft 2, S.89 – 103
- Ambos**, I. et al. (2008) : Trends in der Weiterbildung : DIE-Trendanalyse 2008. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld
- Arnold**, R. et al. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Frankfurt am Main 2002, URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf, Zugriffsdatum: 03.10.2010
- Arnold**, R. et al. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung, Frankfurt am Main 2000. URL: <http://www.die-bonn.de/oear/forschungsmemorandum/forschungsmemorandum.htm>, Zugriffsdatum: 03.10.2010
- Arnold**, R. (1991): Erwachsenenbildung, Hohengehren: Schneider Verlag
- Arnold**, R./**Gómez Tutor**, C./**Kammerer**, J./ **Wieckenberg**, U. (2003): "Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel". Ein Projekt des bundesweiten BLK-Modellversuchsprogramms LLL. URL: http://www.uni-kl.de/paedagogik/Materialien/Faltblatt_BLK_Selbstlernkompetenz.pdf, Zugriffsdatum: 05.05.2010
- Arnold**, R./**Gómez Tutor**, C./**Kammerer**, J. (2004a): Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojekts "Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel". Heft 12 der Schriftenreihe "Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. 2. Auflage. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik.
- Arnold**, R./**Gómez Tutor**, C./**Kammerer**, J. (2004b): Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen. Arbeitspapier 2 des Forschungsprojekts "Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel". Heft 14 der Schriftenreihe "Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. 2. Auflage. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik.

- 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 DgFE. Frankfurt: DIE, S.89-100
- ©**ArtSet** (2008 und 2010): url: www.artset-lqw.de
- ©**ArtSet** (2007a): QB5 Arbeitshilfe: Evaluation der Bildungsprozesse. (PDF)
URL: http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_5/Arbeitshilfe_QB_5_Evaluation_der_Bildungsprozesse.pdf, Zugriffsdatum: 03.10.2010
- ©**ArtSet** (2007b): QB5 Qualitätswerkzeug Evaluationsmethoden. (PDF) URL: http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_5/QB_05_Qualitaetswerkzeug_Evaluationsmethoden.pdf, Zugriffsdatum: 03.10.2010
- Bandura, A.** (2003). Self-efficacy: The exercise of control. Sith Printing. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barz, H./Tippelt, R.** (2004a): „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen“, Kurzbericht, (PDF)
URL: http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsverhalten_und_interessen.pdf, Zugriffsdatum: 03.10.2010
- Barz, H./Tippelt, R.** (Hrsg.) (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interesse. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R.** (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R.: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: VS Verlag S.121-144
- Behrens, U.** (1999): Die Stichprobe. In: Wosnitza, M./Jäger, R. S. (Hrsg.): Daten erfassen, auswerten und präsentieren, aber wie? (2. vollst. überarbeitete Ausgabe). Landau: Verlag Empirische Analyse, S.43-70
- Berger, G.** (1984): Der Job Diagnostic Survey. Ein Instrument der Arbeitsplatzdiagnose als Grundlage gezielter Verbesserung von Motivation, Zufriedenheit und Produktivitaet. Personal, 36, 86 - 90.

- Berger, U./Schleußner, Chr.** (2003): Hängen Ergebnisse der Lehrveranstaltungs-Evaluation von der Häufigkeit des Veranstaltungsbesuches ab? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17 (2), S. 125-131
- Autorengruppe **Bildungsberichterstattung** (2008): Bildung in Deutschland 2008. (PDF) URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf,
Zugriffsdatum: 03.10.2010
- Blankertz, H.** (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. 13. Auflage.
Weinheim: Juventa Verlag
- Bordin, E. S./Wilson, E. H.** (1953): Change of interest as a function of shift in curricular orientation. In: *Educational and Psychological Measurement*, Ausgabe Juli 1953 vol. 13 no. 2, S. 297-307
- Born, A.** (1999): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung; in Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen: Leske + Budrich
- Bülow-Schramm, M.** (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen,
Münster: Waxmann Verlag
- Christmann, U./Rosebrock, C.** (2006): Differenzielle Psychologie. Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In: Groeben/Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. S. 155-176
- Dick, R. v./Schnitger, Chr./Schwartzmann-Buchelt, C./Wagner, U.** (2001). Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, Hogrefe Verlag, Volume 45, Nummer 2 / 2001, S. 74 - 92
- Dickhäuser, O. / Stiensmeier-Pelster, J.** (2000): Geschlechtsunterschiede im Lern- und Leistungsverhalten am Computer. In: Försterling, F./Stiensmeier-Pelster, J./Silny, L.-M. (Hrsg.): Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 53-76
- Diemann, A.** (2004): Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag,
- Diemer, V./Peters, O.** (1998): Bildungsbereich Weiterbildung – rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer, Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim und München

- Dietrich, S.** (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis – Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Einsiedler, Wolfgang** (1986): Didaktik. In: Sarges, Werner & Reiner Fricke (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung, Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen, S.164-170
- Elke, A./F. Stoll** (2000): WLI – Wie lerne ich. In: Panorama, 6, S. 30-31 URL: http://www.panorama.ch/pdf/2000/Heft_6_2000/pan0630.pdf, Zugriffsdatum: 23.08.2006
- Ewert, Otto** (1986): Selbstkonzept. In: Sarges, Werner & Reiner Fricke (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung, Göttingen: Hogrefe, S.477-482
- Faulstich, P./Ludwig, J.** (2004): Lernen und Lehren aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 10-28
- Faulstich, P./Zeuner, C.** (1999): Erwachsenenbildung – Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München
- Feuchthofen, J../Severing, E.** (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, erschienen in: Grundlagen der Weiterbildung, Neuwied: Luchterhand Verlag
- Forneck, H. J./Klingovsky, U./Kossack, P.** (Hrsg.) (2005): Selbstlernumgebungen. Zur Praxis des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag
- Friedrich, H. F./Mandl, H.** (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen: Hogrefe Verlag, S.237-27
- Fries, St.** (2006): Zu Defiziten und möglichen Weiterentwicklungen aktueller Theorien der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (1/2), S. 73-83
- Galiläer, L.** (2005): Pädagogische Qualität: Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung, Weinheim: Juventus Verlag

- Gierl, H./Bartikowski, B.** (2003): Ermittlung von Satisfiers, Dissatisfiers und Criticals in der Zufriedenheitsforschung. In: Der Markt 42. Jahrgang, Nr. 164, S. 14-34
- Gottwald, K./Brinkmann, Ch.** (1973): Determinanten der Weiterbildungsmotivation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung – Materialien (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 28), Stuttgart
- Greif, S./Holling, H./Nicholson, N.** (1997): Arbeits- und Organisationspsychologie. 3. Auflage, München: Beltz Verlag
- Grell, P.** (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster
- Grünewald, U. / Moraal, D. / Schönefeld, G.** (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bundesinstitut für Berufsbildung
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R.** (1974). The Job Diagnostic Survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects. New Haven, Conn.: Yale University.
- Harke, E.** (1993): Einige Ergebnisse einer Untersuchung zu den Besonderheiten erwachsener Teilnehmer im Unterricht an der Volkshochschule Halle (Saale); in REPORT 31. Juni 1993, S. 74-81
- Heckhausen, H.** (1980): Motivation und Handeln. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag
- Held, J.** (2001): Pädagogische Psychologie. In: H. Keupp & K. Weber (Hrsg.): Psychologie. Ein Grundkurs. Rowohlt Verlag, Reinbeck, S.132-146
- Helmke, A.** (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? aus: Pädagogik, Heft 2, Februar 2006, S. 42-45, URL: http://nibis.ni.schule.de/~sts-ler/erdmann/guter-unterricht_helmke.pdf, Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Helmke, A./Weinert, F.E.** (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176
- Herrmann, J.** (2009): Ein Qualitätsmanagementsystem (QMS) für Lehre und Studium an der TU Berlin, URL: <http://www.tu-berlin.de/qualitaet/qualitaetsmanagement-handbuch/qms/>, Zugriffsdatum: 03.10.2010
- Hohmann, R.** (2007): Variationen von Lernumgebungen im Kontext erwachsenenpädagogischer Praxis. In: Kaiser et al: Lernertypen –

- Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld, Bielefeld:
Bertelsmann
- Holzkamp, K.** (1993), Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag, Frankfurt a.M.
- Houle, C. O.** (1985): Structural features and policies promoting (or inhibiting) adult education. In: Knoll, J. (Hrsg.): Motivation for adult education. Bonn: German Commission for UNESCO
- Jerusalem, M./Schwarzer, R.** (1999): Allgemeine Selbstwirksamkeit; Originalfassung 1981; revidierte Fassung 1999. URL: http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Allgemeine_Selbstwirksamkeit/allgemeine_selbstwirksamkeit.htm, Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Kaiser, A.**(2007): Die Projekte Variation von Lernumgebungen (VaLe) und Lernerfolg und Lernkontrolle (LeKo). In: Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg, Bielefeld: Bertelsmann
- Keller, J.** (2008): Stereotype als Bedrohung. In: Petersen/Six: Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Weinheim: Beltz Verlag
- Kersting, M.** (2006): Zur Beurteilung der Qualität von Tests: Resümee und Neubeginn. In: Psychologische Rundschau, 57 (4), S. 243-253
- Kil, M./Schlutz, E.** (2009) Veränderungen und Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum der organisierten Weiterbildung. In Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 64-75). Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren
- Kil, M./Schlutz, E.** (2008): Uniformierung durch Zertifizierung? Empirische Beobachtungen und organisationsanalytische Perspektiven zum Thema „Qualitätssicherung“. Außerschulische Bildung – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, H1, S. 35-39.
- Kil, M./Schlutz, E.** (2006): „Dienstleistung Weiterbildung“: Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In Schiersmann, Ch./Meisel, K. (Hrsg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung* (S. 159-170). Bielefeld: wbv-Verlag.
- Kil, M./Schlutz, E.** (2004): Dienstleistung 'Weiterbildung'. Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter und

- Leistungsspektrum, DFG-Antrag auf Gewährleistung einer Sachbeihilfe,
Universität Bremen/IfEB: unveröff. Typoskript
- Kil, M.** (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen:
Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung.
Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag, Reihe Theorie und Praxis.
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H.** (2000): Zum Einsatz einer revidierten
und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und
Verwaltungssektor, Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44,
3, S. 115-128.
- Kil, M./Uhtes, R./Kleinbeck, U.** (1999): Motivation + Studium (MoSt),
Fachbereich 14 Gesellschaftswissenschaften, Universität Dortmund
- Kil, M./Wagner, S.** (2006): Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen
„Organisation und Teilnehmende“ [OrTe] - Ein Instrument zur Erfassung von
Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung; in
REPORT 29. Jg./H1, S.63-74
- Kleinhenz, G.** (Hrsg.) (2002): IAB-Kompendium – Arbeitsmarkt- und
Berufsforschung. BeitrAB 250, Institut für Arbeitsmarkt- und
Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg
- Konrad, K.** (1999): Die Befragung. In: Wosnitza, M./Jäger, R. S. (Hrsg.): Daten
erfassen, auswerten und präsentieren, aber wie? (2. vollst. überarbeitete
Ausgabe) Verlag Empirische Analyse, Landau, S. 73-114
- Körber, K.** et al. (1995) : Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen.
Strukturen und Entwicklungen einer städtischen Region. Bremen
- Kraft, S.** (1999) Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in der Theorie und
Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S.833-845
- Krause, U.-M./Stark, R.** (2006): Vorwissen aktivieren. In: Mandl, H./Friedrich
H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 38-49
- Kron, F. W.** (1994): Grundwissen Didaktik. 2. Auflage , München: Ernst-
Reinhardt Verlag
- Kühnel, St.-M./Krebs, D.** (2004): Statistik für die Sozialwissenschaften, 2.
Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Kuper, H.** (2005): Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung, Stuttgart:
Kohlhammer

- Kuwan, H. et al. (2006):** Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation der in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin
- Lübbert, D. (1999):** Die Faktorenanalyse.
URL: <http://www.luebbert.net/uni/statist/statc/statc3.htm>
Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Mader, W. (1982):** Zielgruppenorientierung und Teilnehmergebung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH S.82-99
- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak, S. (2004):** Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Schwerpunkt Erwachsenenbildung. url: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf, Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Mayring, Ph. (2000):** Qualitative Inhaltsanalyse. URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/91/qualitative%20inhaltsanalyse.pdf>, Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Metz-Göckel, H. (2001):** Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, Klaus und Volker Krumm (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlage einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen: Leske und Budrich, S.65-75
- Metzger, Ch. (2004):** Wie lerne ich? Lernstrategieninventar für Studentinnen und Studenten. 7. Auflage. Aarau : Sauerländer
- Meyer, W.-U. (1972):** Überlegungen zur Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung von Selbstkonzepten der Begabung, unveröffentlichtes Manuskript. Zitiert nach: Rheinberg, F./Vollmeyer, R./Lenik, A.: Selbstkonzept. In: Försterling, F./Stiensmeier-Pelster, J./Silny, L.-M. (Hrsg.): Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation. Hogrefe Verlag, Göttingen, S. 77-98
- Müller, F. H. (2006):** Interesse und Lernen. In Report 29. Jg./H1, S.48-62
- Mutz, R. (2003):** Multivariate Reliabilitäts- und Generalisierbarkeitstheorien in der Lehrevaluationsforschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, H. 17 (3/4), S.245-254

- Mutz, R./Daniel, H. D.** (2008): Nutzung von Lehrevaluationsdaten für die Qualitätssicherung der Evaluationsinstrumente am Beispiel der Universität Zürich. URL: http://www.ihf.bayern.de/?download=2-2008_Mutz-Daniel.pdf. Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Nolting, H. P. / Paulus P.** 2004: Pädagogische Psychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Nuissl, E.** (1999): Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen, Neuwied: Luchterhand, S.3-15
- Nuissl, E.** (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 333-347.
- Olbrich, J.** (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich Verlag
- Otte, H.** (1995): Lernschwierigkeiten und Lernmotivationen von Erwachsenen in der kaufmännischen Weiterbildung an Volkshochschulen. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag
- Passens, B.** (2003): Berufliche Bildung am Scheideweg. Zum aktuellen Stand der Arbeitsmarktreform. In: dis.kurs. Magazin des Deutschen Volkshochschulverbandes, H.1, S. 8-9
- Pätzold, G./Stein, B.** (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe 13, Dezember 2007. Url: http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein_bwpat13.shtml, Zugriffsdatum 05.09.2010
- Picht, G.** (1964): Die Deutsche Bildungskatastrophe. url: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som3/BuG/picht1964.pdf>, Zugriff: 09.10.2010
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen: Hogrefe Verlag, S.355-390
- Reiter, Th.** (2006): Statistik Glossar, URL <http://www.reiter1.com/Glossar/Glossar.htm>, Zugriffsdatum:09.10.2010

- Rheinberg, F./Vollmeyer, R./Lehnik, A. (2000):** Selbstkonzept der Begabung, Erfolgserwartungen und Lernleistung. In: Försterling, F./Stiensmeier-Pelster, J./Silny, L.-M. (Hrsg.): *Lognitive und emotionale Aspekte der Motivation*. Hogrefe Verlag, Göttingen, S. 77-98
- Rheinberg, F./Vollmeyer, R./Burns, B.D. (2001):** FAM - Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (Langversion, 2001), Universität Potsdam, PDF-Dokument; URL: <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/messverfahren/FAMLangfassung.pdf>, Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Rheinberg, Falko (1986):** Lernmotivation. In: Sarges, Werner & Reiner Fricke (Hrsg.): *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, Göttingen: Hogrefe, Verlag, S.360-36
- Rindermann, H. (2003):** Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: *Zeitschrift für Evaluation* 3(2), S.233-S.256
- Rindermann, H. (2001).** *Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Romberg, R. (1992):** Bedürfnisse, Erwartungen, Kalküle – was steuert das Lernen Erwachsener; in: REPORT 29, Juni 1992
- Rosenstiel, L. v. (1994):** Motivation durch Mitwirkung: Wege und Ziele des Lernens. In: Hofman/Regnet (Hrsg.): *Innovative Weiterbildungskonzepte*. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 51-60
- Rudolf, M./Müller, J. (2004):** *Multivariate Verfahren*. Göttingen: Hogrefe
- Sauter, E. (2004):** Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung; url: <http://www.bibb.de/de/limpact13182.htm>, Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Schiefele, U./Streblov, L./Ermgassen, U./Moschner, B. (2003):** Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingung der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), S.185-198

- Schiersmann, Ch.** (2006a): Profile lebenslangen Lernens.
Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung,
Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Schiersmann, Ch.** (2006b): Lebenslanges Lernen: Erfahrungen und
Einstellungen der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse einer repräsentativen
Erhebung; in: Kempster, K./Meusburger, P. (Hrsg.): Bildung und
Wissensgesellschaft, Springer Verlag, Berlin, S. 247-268
- Schiersmann, Ch.** (2004): Selbststeuerung von Lernprozessen – Ansatz einer
empirischen Fundierung; in: REPORT 27. Jahrgang, H3: Beteiligung und
Motivation, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S.57-S.68
- Schlutz, E.** (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung.
Münster: Waxmann
- Schlutz, E.** (1999): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Knoll, Joachim
H. (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung, Luchterhand Verlag,
Neuwied, Kriftel, S.20-38
- Schlutz, E.** (1992): Leitstudien der Erwachsenenbildungsforschung. In: Gieseke,
W./Meuler, E./Nuissl, E.: Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener.
Beiheft zum REPORT. Jahrestagung 1991. Frankfurt a.M. S.39-55
- Schmidt, K.-H. & Kleinbeck, U.** (1999). Job Diagnostic Survey (JDS - deutsche
Fassung). In H. Dunckel (Hrsg.), Handbuch psychologischer
Arbeitsanalyseverfahren (S. 205-230). Zuerich: vdf Hochschulverlag AG an der
ETH.
- Schrader, J./Berzbach, F.** (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die
empirische Weiterbildungsforschung (S. 9 – 28). In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom
Lernen zum Lehren; Bielefeld: Bertelsmann-Verlag
- Schrader, J./Berzbach, F.** (2005): Empirische Lernforschung in der
Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Dokument aus dem Internetservice
texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. URL:
http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf,
Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Schröder, H./Schiel, St./Folkert, A.** (2004): Nicht-Teilnahme an beruflicher
Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Schulenberg, W./Loeber, H. D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S.** (1978): Soziale
Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Deutscher Volkshochschul-
Verband e. V., Klett-Cotta, Stuttgart

- Schuler, H./Prochaska, M. (2001):** LMI – Leistungsmotivationsinventar. In: Sarges, W./Wottawa, H.: Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren, Pabst Science Publishers, Lengerich, S.339-343
- Seel, N. M. (2003):** Psychologie des Lernens, 2. Auflage. München: Ernst-Reinhardt Verlag
- Siebert, H. (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag
- Siebert, H. (2004):** Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation; in: REPORT 27. Jahrgang, H3: Beteiligung und Motivation, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S.9-S.15
- Siebert, H. (2001):** Wie lernen Erwachsene? In: Erwachsenenbildung, Jg. 47, S. 81 - 85
- Siebert, H. (1999):** Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis,. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag
- Sonnenberg, H. G. (o. J.):** Skalen zur Service- und Kundenorientierung (SKASUK). URL: <http://skasuk.net/>, Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Sonnenberg, H. G. (2001):** Testkurzdarstellung SKASUK Skalen zur Service- und Kundenorientierung. In: Sarges, W. & Wottawa, H. (Hrsg.): Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Lengerich, S. 499-502
- Stockmann, R. (2002a):** Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? Herausgegeben vom Centrum für Evaluation. URL: http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper3.pdf
Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Stockmann, R. (2002b):** Was ist eine gute Evaluation. (CEval-Arbeitspapiere; 9); Saarbrücken: Centrum für Evaluation. URL: http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper9.pdf,
Zugriffsdatum: 09.10.2010
- Straka, G. (2006):** Vermitteln lerntheoretisch betrachtet; in: REPORT 29. Jg./H1, S.15-26
- Straka, G./Macke, G. (2002):** Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster: Waxmann Verlag

- Strong, E. K.** (1954): Vocational interests of men and women, Oxford University Press
- Strong, E. K.** (1951): Permanence of interest scores over 22 years. In: Journal of Applied Psychology Volume 35, Ausgabe 2, April 1951, S. 89-91
- Strzelewicz, Raapke und Schulenberg** (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Thiele, A.** (2004): Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Am Beispiel des regionalen Kooperationsverbundes der Volkshochschulen Mülheim an der Ruhr, Essen und Oberhausen (MEO), W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S.** (2004): Teilnehmer- und Milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung; in: REPORT 27. Jahrgang, H3: Beteiligung und Motivation, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S.48-S.56
- Tippelt, R./Eckert, Th.** (1996): Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik 42. Jg. Heft 5. S. 667-686.
- Todt, E.** (1986):. Interesse. In: Sarges, Werner & Reiner Fricke (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung, Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen, S.272-277
- Wagner, S.** (2005): Teilnehmende und Weiterbildungsorganisation. Erwartete und erfahrene Unterstützungsleistungen in ihrer Bedeutung für den Auswahl- und Lernprozess – Testung eines Fragebogens. Diplomarbeit an der Universität Bremen
- Weiner, B.** (2000): Intrapersonale und interpersonale Motivationstheorien aus einer attributionalen Perspektive. In: Försterling, F./Stiensmeier-Pelster, J./Silny, L.-M. (Hrsg.): Lognitive und emotionale Aspekte der Motivation. Hogrefe Verlag, Göttingen, S. 13-28
- Weinstein, C. E./Palmer, D. R.** (1990): Learning and Study Strategies Inventory – High School Version (LASSI-HS), Clearwater, FL: H & H Publishing Company Inc.
- Weiß, R.** (2003): Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung, in: IW-Trends, 30. Jg., Heft 1, S. 35–44

- Wiesner, G.** (1998): Selbstorganisiertes Lernen in Verwaltungen - eine empirische Untersuchung. 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 DgE, DIE, Frankfurt, S.54-57
- Wosnitza, M.** (2000): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse (Erziehungswissenschaft 5). Verlag Empirische Pädagogik, Landau

ANHANG A: STATISTISCHES GLOSSAR

Quellen: Krebs/Kühnel 2004 (KK), Diekmann 2004 (DK), Reiter 2006 (REI)¹⁶

Abhängige Variable: Variable, die sich durch Auswertung der unabhängigen Variablen ergibt. Die abhängigen Variablen werden aus den unabhängigen Variablen berechnet, oder: Die *Ausprägungen* der abhängigen Variablen werden durch die Ausprägungen der unabhängigen Variablen vorhergesagt. (REI)

Absolute Häufigkeit: Anzahl der Fälle, mit der eine Ausprägung einer Variable vorkommt. (KK, S.64)

ANOVA: Analysis of Varianz, Varianzanalyse. Auf dem allgemeinen linearen Modell beruhendes Verfahren mit der Modellgleichung: $Y = X_1 + X_2 + \dots + X_n$. Die Ausprägung einer abhängigen Variablen Y setzt sich dabei additiv aus mehreren unabhängigen Variablen X_i zusammen. (REI)

Ausprägung: Die Gesamtheit aller möglichen Werte einer Variablen oder eines *Merkmals*. Oft auch die Bezeichnung für den jeweils vorliegenden Wert. (REI)

Code: Zahl, die für die Ausprägung einer Eigenschaft (*Variable*) steht. (KK S.39)

Cronbach's Alpha: Reliabilitätsmaß. Maß der internen Konsistenz einer Skala (Maßzahl aus der multivariaten Statistik). Der Zusammenhang zwischen Anzahl der Items und der Reliabilität ergibt sich aus der Berechnung von Cronbachs α :

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$
$$N$$
 ist dabei die Anzahl der Items und \bar{r} der Mittelwert aus allen Interkorrelationen der Items. Bei gleicher durchschnittlicher Interkorrelation der Items wächst die Reliabilität mit der Testlänge.

F-Wert: Prüfgröße. Gibt an, ob eine Homogenität der Varianzen bei mehreren Gruppen vorliegt.

Faktorenanalyse: siehe Hauptkomponentenanalyse

Fehlender Wert (auch: missing value): numerische Kennzeichnung von Lücken im Datensatz, die dadurch entstehen, dass für Untersuchungseinheiten keine (zulässigen) Angaben vorliegen (KK S.39)

Gruppierte Daten: zu Klassen zusammengefasste Ausprägungen einer Variablen.

Gültiger Wert: Wert, der im Codeplan für zugelassene Antwortmöglichkeiten festgelegt ist. (KK S.39)

¹⁶ Online-Dokument, daher keine Angabe von Seitenzahlen. Da es sich aber ebenfalls um ein Glossar handelt, kann der entsprechende Begriff direkt über das Alphabetmenü eingesehen werden.

Hauptkomponentenanalyse, auch PCA (Principal Components Analysis): Spezialfall der multivariaten Regression und Verfahren zur Datenreduktion, wobei Ausgangsvariablen zu mindestens einer (optimalen) Linearkombination (Dimension, Faktor) zusammengefasst werden sollen. (KK, S.585)

Kommunalität: Erklärte Varianz bei einer Hauptkomponentenanalyse. Kommunalität bezieht sich auf die Varianz, die bei einer abhängigen Variable durch mehrere unabhängige Variablen „gemeinsam“ aufgeklärt wird. (KK S.586)

Konstrukte: theoretische Begriffe. (KK S.27)

Konstruktvalidität: bezieht sich auf die Operationalisierung des Konstruktes: wenn die einzelnen Faktoren innerhalb des Konstruktes hoch miteinander korrelieren, aber wenig mit anderen Konstrukten, kann man die K. als gegeben hinnehmen.

Korrelation, partielle: Korrelation zweier Variablen, nachdem der Einfluss weiterer Variablen herausgerechnet (herauspartialisiert) worden ist. Alle Nonsenskorrelationen (Beispiele siehe Kausalität) entstehen dadurch, dass man vergessen hat, mindestens eine dritte, "vermittelnde Variable" herauszurechnen. (REI)

Kriteriumsvalidität: Liegt dann vor, wenn die Konstrukte eines Instruments durch andere externe Quellen (Außenkriterien) bestätigt werden kann.

Kumulierte Häufigkeit: Summe der absoluten Häufigkeiten von der niedrigsten Ausprägung einer Variablen bis zu einem bestimmten Wert, einschließlich dieses Werts.

Messinstrument: Hilfsmittel zur Erfassung (Messung) von Informationen über Untersuchungseinheiten. (KK S.40)

Missing value: siehe *Fehlender Wert*

Operationalisierung: Hiermit wird die Verknüpfung von theoretischen Begriffen (*Konstrukten*) mit empirisch beobachtbaren Sachverhalten durch *Korrespondenzregeln* bezeichnet. (KK, S.27)

PCA (Principal Components Analysis, auch Faktorenanalyse): siehe Hauptkomponentenanalyse

Randomisierung: Die Versuchspersonen werden den experimentellen Gruppen (Versuchsgruppe und Kontrollgruppe) nach dem Zufallsprinzip zugewiesen. Hierbei handelt es sich um eine der Bedingungen zur Erfüllung eines experimentellen Designs. (DK, S.296)

Recodierung (auch: Transformation): Umformen der Werte einer *Variablen* in einen anderen Wert. (KK S.40)

Regressionsanalyse Im Unterschied zur *Korrelationsanalyse* die Untersuchung des Zusammenhanges zweier **gleichberechtigter** Variablen. Es geht um Kovariation von X und Y und nicht um Vorhersage von X durch Y. Es wird versucht, eine mathematische Funktion (meistens eine Gerade) derart durch die Punktwolke der beiden Variablen im 2-dimensionalen Koordinatensystem zu legen, so dass die Abstandsquadratsumme der Punkte zur Geraden minimal wird. Ergebnis einer Korrelationsanalyse ist (sind) der *Korrelationskoeffizient(en)*. (REI)

Reliabilität (Zuverlässigkeit/Bestandsmaß): Drückt den Anteil der aufgeklärten Varianz an der Gesamtvarianz aus. Somit drückt dieser in den Sozialwissenschaften verbreitete Begriff das selbe aus wie das Bestimmtheitsmaß. Reliabilität (mathematischer Begriff) sagt noch nichts über Validität (qualitativer Begriff) aus. Möglichkeiten zur Überprüfung der Reliabilität sind Paralleltest-Reliabilität, Retest-Reliabilität und das Maß der internen Konsistenz (siehe auch: Cronbach's Alpha).

Signifikanzniveau: Anhaltspunkt für einen überzufällig großen, von null verschiedenen Populationswert.

Skala: Beziehung zwischen den mathematischen Eigenschaften von Zahlen (*Codes*) und den empirischen Eigenschaften der durch die Zahlen bezeichneten Merkmalsausprägungen. (KK S.40) Skala wird aber auch verwendet, um die *Variablen* innerhalb eines *Konstrukts* oder einer Kategorie anzugeben (so ist beispielsweise ein *Reliabilitätstest* ein Verfahren zur Überprüfung, ob die Variablen innerhalb einer Kategorie eine Skala darstellen – Skalierungsverfahren).

Skalenniveau (auch: Messniveau): durch die Messtheorie festgelegter Informationsgehalt einer Messung. Variablen können auf Nominalskalen-, Ordinalskalen-, Intervallskalen- oder Ratioskalenniveau gemessen werden. (KK S.40)

Skalenniveau	Relation zwischen Ausprägungen	Beispiele
Nominal	Klassifikation	Religion, Familienstand,
Ordinal	Rangordnung	Einstellungsmessung
Intervall	Abstand	Temperatur in Grad Celsius
Ratio	Verhältnis	Alter, Einkommen

(KK, S.31)

Standardabweichung: s_x ist die Wurzel aus der durchschnittlichen quadrierten Abweichung vom Mittelwert (DK, S.563f)

Streuungsmaß: Das Streuungsmaß gibt Auskunft über die Heterogenität, bzw. das Ausmaß der Unterschiedlichkeit von Werten in einer Verteilung. (KK, S.83)

t-Test: Test zur Überprüfung von Hypothesen über Mittelwertunterschiede bei unabhängigen Stichproben, falls lediglich 2 Gruppen bestehen, die man auf Unterschiede untersuchen will. Parametrischer Test.

Teststärke: (auch Trennschärfe) Gibt an, wie gut ein Hypothesentest zwischen Null- und Alternativhypothese diskriminieren kann. (KK, S.276)

Testverteilung: Kennwertverteilung der Teststatistik. (KK, S.276)

Transformation: siehe *Recodierung*

Varianz: Quadrat der Standardabweichung, also $\text{Var}(X) = s_x^2$. (DK, S. 564)

Verteilung: Werte für eine Verteilung, die üblicherweise unterschieden werden, sind:

Modus: ist bei allen Messniveau verwendbar. Der Modalwert kann direkt aus einer Häufigkeitstabelle abgelesen werden, ist er doch bei ungruppierten Daten die Ausprägung, welche die größte absolute bzw. relative Häufigkeit aufweist. Bei *gruppierten Daten* ist der Modus gleich der *Klassenmitte* der Klasse, die am häufigsten vorkommt. (KK, S.66)

Median: Für den Median müssen die Realisationen einer Verteilung geordnet sein und setzt damit mindestens Ordinalskalenniveau voraus. Der Median zeichnet sich durch eine Unempfindlichkeit gegenüber Extremwerten aus. Im Gegensatz zum Modus kennzeichnet der Median die exakte Mitte einer Verteilung, deren Realisation (aufsteigend) der Größe nach geordnet sind. (KK, S.68ff)

Arithmetisches Mittel: Am häufigsten verwendeter Wert einer Verteilung, der auch Mittelwert oder Durchschnitt genannt wird, deren Berechnung grundsätzlich metrisches Messniveau voraussetzt. In der statistischen Praxis werden Mittelwerte aber auch bei ordinalen Variablen

verwendet. Verglichen mit Modus und Median sind beim Mittelwert die meisten Informationen über die Verteilung enthalten, da alle Messwerte in die Berechnung mit eingehen. (KK, S. 72f)

Validität: (auch Gültigkeit) Qualitatives Maß der Gültigkeit eines Forschungsergebnisses oder einer Studie. Kein Maß im mathematischen Sinne (im Gegensatz zu Reliabilität). (REI)

Während Objektivität und Reliabilität nur Minimalanforderungen an ein Messinstrument sind, ist das Hauptziel die Konstruktion eines möglichst validen Instruments.

Man kann unterscheiden zwischen:

Inhaltsvalidität: liegt vor, wenn eine Auswahl von Items die zu messende Eigenschaft in hohem Maße repräsentiert.

Kriteriumsvalidität: Außenkriterium. Gibt an, in welchem Grad die mit einem Messinstrument erzielten Resultate mit anderen relevanten Merkmalen empirisch korreliert sind.

Konstruktvalidität: bezieht sich auf die Brauchbarkeit von Messinstrumenten für die Entwicklung von Theorien. Dabei soll das von einem Messinstrument erfasste Konstrukt mit möglichst vielen anderen Variablen in theoretisch begründbaren Zusammenhängen stehen und hieraus Hypothesen ableitbar sein, die einer empirischen Prüfung standhalten. (DK, S.224). Häufig werden in Publikationen zu Messinstrumenten als Beleg der Konstruktvalidität die Ergebnisse der Faktorenanalyse angegeben.

Variable: In der Sozialforschung und der Statistik wird eine Eigenschaft als Merkmal oder Variable bezeichnet. Die Ausprägungen (Werte oder Kategorien) der Variablen geben an, ob und in welchem Ausmaß eine Eigenschaft vorliegt. Das tatsächliche Vorliegen, bzw. das Ausmaß einer Eigenschaft bei einer konkreten Untersuchungseinheit wird als Realisierung, bzw. als Realisation der Variable bezeichnet. (KK, S. 36f)

ANHANG B: FORSCHUNGSSYNOPSEN

ZU PERSONALE VARIABLEN - Synopse vorwiegend der Motivationsforschung zuzuordnen, doch da sich vor allem auf Aspekte der personalen Lernverarbeitung bezogen wird, sind sie nicht der Synopse zum Bereich Lernmotivation zugeordnet.

Arnold/Gómez Tutor/Kammerer (2004b): Selbstlernkompetenzen. Auf dem Prüfstand	
Inhalt	Erfassen der Selbstlernkompetenzen von Erwachsenen mithilfe eines Fragebogeninstruments. N=318 (Studierende und Lernende in der Erwachsenenbildung). Es wurden, nach vorgeschalteter Selbsteinschätzung, eine Gruppe „wenig-selbstgesteuert Lernende“ und eine Gruppe „hoch-selbstgesteuert Lernende“ gebildet und dann die Gruppenmittelwerte der über Faktorenanalysen gebildeten Dimensionen miteinander verglichen. Hierbei zeigte sich, dass eine große Anzahl von Faktoren einen höheren Mittelwert in der Gruppe der hoch-selbstgesteuert Lernenden aufweisen.
Kategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen Methodische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Metakognition <ul style="list-style-type: none"> • Planung von Lerninhalten • Lernbegleitende Maßnahmen • Strukturieren <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierungshilfen beim Lernen • Optische Strukturierungshilfen • Transferwissen • Lernumgebung • Medieneinsatz • Überprüfen • Zeitmanagement Personale Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsmotivation <ul style="list-style-type: none"> • Vollendungswunsch • Konkurrenzdenken • Anstrengung • Aufmerksamkeit • Lernmotiv Emotionale Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Anerkennung • Positives Selbstwertgefühl • Soziales Bewusstsein
Güte des Instruments	Keine Angabe zur Reliabilität und Güte des Instruments.

Weiner, B. (2000): Intrapersonale und interpersonale Motivationstheorien aus einer attributionalen Perspektive

Inhalt	Vergleich zweier miteinander in Beziehung stehender Attributionstheorien in Bezug auf Schule:
--------	---

	<p>a) intrapersonal (Erfolgserwartungen, selbstbezogene Emotionen, Stolz, Scham)</p> <p>b) interpersonal (Bezugspersonen wie Lehrer, Eltern, Mitschüler und ihre Bewertungen)</p> <p>Es wird davon ausgegangen, dass Erfolg, bzw. Misserfolg nicht in einem Vakuum auftreten, sondern immer auch mit sozialen Verbindungen/Bewertungen verknüpft sind. Weiner untersuchte, wie z.B. Erfolgserwartungen und selbstbezogene Emotionen das nachfolgende Verhalten beeinflussen und wie zum anderen Urteile des sozialen Umfelds das weitere Verhalten beeinflussen. Weiner kommt bei seinen Studien zu dem Ergebnis, dass der attributionale Ansatz, der sich im Verhalten im Klassenzimmer bezieht auf Erfolgserwartung und auf Affekte wie Stolz, Schuld, Scham, Vorhersagen über Erfolg und Misserfolg erlauben. „Zusätzlich stellen attributionale Analysen ein Verständnis von Bewertungsverhalten, Reaktionen gegenüber Stigmatisierten, Hilfeverhalten und Aggressionen dar.“ (S. 27)</p>
--	---

Meyer, W.-U. (1972): Selbstkonzept der Begabung (SKB)	
Inhalt	Das SKB-Inventar wurde bereits 1972 von Meyer entwickelt, von im allerdings nie publiziert, auch wenn bis heute die von ihm ersonnene Skala in der Motivationsforschung eingesetzt wird. Ausgangsgedanke ist, dass Erfolgsmotivierte ihre eigenen Leistungen häufiger ihren Fähigkeiten zuschreiben als dies Misserfolgsmotivierte tun. Um das Selbstkonzept der eigenen Begabung erfassen zu können wurde der SKB entwickelt, der in seiner ursprünglichen Version aus 22 Items bestand. In pädagogischen Kontexten wird die Skala zumeist als abhängiges Maß verwendet.
Konstrukte	7 Füllitems 5 Items zu Furcht vor sozialen Konsequenzen 8 Items zu Selbsteinschätzung der Begabung (zunächst 10, allerdings durch Faktorisierung auf 8 reduziert)
Güte	Maß der internen Konsistenz um .75 Retest-Reliabilität (4 Wochen) zwischen $r=.72$ und $.83$

Rheinberg/Vollmeyer/Lehnik (2000): Selbstkonzept der Begabung , Erfolgserwartungen und Lernleistung	
Inhalt	<p>Ausgangsfragestellung dieser Untersuchung ist, „<i>ob es stabile und generalisierte Faktoren gibt, die ein zum Teil schon bekanntes Wirkungsgefüge aufgabenspezifischer Faktoren in einer Lernsituation beeinflussen. Bekannt war, dass bei einer komplexen Lernaufgabe (...) bestimmte Faktoren der aktuellen aufgabenspezifischen Motivation vor der Aufgabenbearbeitung (= Eingangsmotivation) Einfluss auf verschiedene Prozessmerkmale während der Aufgabenbearbeitung nehmen. Letztere mediieren wiederum den Einfluss, den die Eingangsmotivation auf die Lernleistung hat.</i>“ (S.83)</p> <p>Das Untersuchungsdesign verbindet unterschiedliche Instrumente, wie die Skala „Selbstkonzept der Begabung“ (SKB) nach Meyer (1972) und den „Fragebogen zur aktuellen Motivation“ (FAM) von Rheinberg, Vollmeyer & Burns (2001), insbesondere zur Erfassung der Erfolgszuversicht und der Misserfolgsbefürchtungen und Erfolgszuversicht.</p> <p>Die Untersuchung wurde unter experimentellen Bedingungen an 121</p>

	Gymnasiasten der 11. und 12. Jahrgangsstufe durchgeführt, die sich vorstellen sollten, dass sie als Forscher in einem Laboratorium komplexe Versuche durchzuführen hätten. Den Schülern wurden Aufgaben gestellt und zu unterschiedlichen Messzeitpunkten die jeweiligen Daten erhoben.
Konstrukte	<ul style="list-style-type: none"> • Skala Selbstkonzept der Begabung (SKB) nach Meyer (1972) (8 Items) • Fragebogen zur aktuellen Motivation (FAM) zur Erfassung der Eingangsmotivation (Erfolgszuversicht: 4 Items) • Erhebung der spezifischen Erfolgserwartung (SE) in bezug auf einen bestimmten Aufgabenabschnitt, der zu bewältigen war., erhoben jeweils zu Beginn und nach Beendigung des Aufgabenteils. • Erfassung des „motivationalen Zustands“, der über 3 Items die momentane Ausprägung einer positive gefärbten Motivationslage erfassen soll. Dies wurde wiederholt gemessen. • Leistungsmaße: <ul style="list-style-type: none"> • Menge an zutreffendem Wissen (bei der Bearbeitung der Aufgabe) • Zielerreichung in der Anwendungsphase
Befunde	<p>Mittelwertvergleiche: Aufteilung der Versuchsgruppe in 2 Vergleichsgruppen. Trennungskriterium war hierbei der Median des SKB-Indexes womit sich eine Gruppe mit hohem Fähigkeitskonzept (n=62) und eine mit niedrigem (n=59) ergab. Mittels eines t-tests zeigten sich signifikante Unterschiede bei:</p> <p>Erfolgszuversicht (FAM), SE (vorher), SE₁, SE₂, Motivationszustand₁, Motivationszustand₂, Wissen₁, Wissen₂ und Zielerreichung.</p> <p>Somit hatte die Selbsteinschätzung der Begabung Einfluss auf sämtliche erhobenen Variablen.</p> <p>Auf der Datenbasis wurden zur Modellbestimmung zusätzlich Pfadanalysen berechnet, die hier wegen der Komplexität nicht wiedergegeben werden.</p>

ZU TEILNAHMEGRÜNDE/-INTERESSEN

Titel	Inhalt
Strong 1951: Permanence of interest scores over 22 years	Längsschnittuntersuchung, in der Strong „Interessen“ erhob und diese über die Zeit auch relativ konstant blieben (10 Jahre $r = .82$; 20 Jahre $r = .72$).
Strong 1954: Vocational interests of men and women	Für diese Untersuchung konnte Strong nachweisen, dass die Rangreihen der verschiedenen Interessen von 25jährigen weitgehend mit denen von 55jährigen übereinstimmte.
Bordin & Wilson 1953: Change of interest as a function of shift in curricular orientation	In ihren Untersuchungen wiesen Bordin und Wilson nach, dass die Konsistenz der Interessen im Erwachsenenalter vor allem von der Stabilität der beruflichen Lebenswelt abhängen. Bei Wechsel von Studium oder Beruf sind demnach zum Teil radikale Anpassungen bei den Interessen zu beobachten.
Houle 1985: Structural features and policies promoting (or inhibiting) adult education	In dieser Studie werden Teilnehmende nach ihrem Interesse in drei Teilnehmenden-Typen unterschieden: - Zielgerichtetes Interesse (wollen etwas zu einem bestimmten Thema wissen, Spaß am Lernen haben, Leute kennen lernen,

	<p>etc.).</p> <p>- Eklektisches Interesse (nicht zielgerichtet. Wenden sich dem einen Lerninhalt zu, dann dem anderen, oder nehmen an so vielen Veranstaltungen teil, wie möglich, unabhängig vom Thema.).</p> <p>Umfassend engagierte (sehen in der Teilnahme nichts besonderes, da sie es zu einem festen Bestandteil ihres Lebens gemacht haben.).</p>
Tippelt und Eckert (1996): Differenzierung der Weiterbildung	<p>Tippelt und Eckert (1996) hingegen differenzieren die Weiterbildungsinteressen nach sozialen Milieus:</p> <p>- Arbeitermilieu: Streben nach befriedigendem Lebensstandard, soziale Sicherheit, Ablenkung vom Alltag.</p> <p>- Mittelklassenmilieu: Streben nach Statussicherung und Horizonterweiterung.</p> <p>- Milieu der Eliten: Streben nach Kontemplation und Persönlichkeitsentfaltung. (S. 149)</p>
Barz/Tippelt (2004a): Soziale und Regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen	<p>Ziel der Studie ist, vor allem unter Marketinggesichtspunkten, eine Topographie der deutschen Weiterbildung aus der Sicht der Teilnehmenden zu erstellen. Dazu wurden u. a. konkretes Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsinteressen, -einstellungen, -motive und -barrieren erhoben. Es wurden verschiedene Methoden kombiniert und verschränkt (Methodentriangulation): 160 qualitative, problemzentrierte Interviews, eine Repräsentativbefragung mit N=3.008 computergestützten Telefoninterviews sowie 16 Gruppendiskussionen mit einer homogenen, vorab definierten Teilnehmerschaft sowie Expertenworkshops.</p>

LERNMOTIVATION - Synopse wichtiger Studien

Otte (1995): Lernschwierigkeiten und Lernmotivationen von Erwachsenen in der kaufmännischen Weiterbildung an Volkshochschulen	
Inhalt	<p>Die Studie prüft Zusammenhänge zwischen Lernschwierigkeiten und Lernmotivation bei der kaufmännischen Weiterbildung. Erkenntnisleitende Fragestellungen sind: Wo und warum treten Lernschwierigkeiten auf; das Erforschen von Lernmotivation, so dass das Lernen im kaufm. Unterricht an der VHS Freude macht.</p> <p>100 Items, Skalierung: ja, nein, weiß nicht n=100</p>
Kategorien	<ul style="list-style-type: none"> - Demographische Daten - Fragen bezogen auf die Veranstaltung - Lernmotivation - Lernschwierigkeiten - Offene Fragen
Güte des Instruments	Keine Angabe über die Güte des Instruments. Die Auswertung erfolgte lediglich deskriptiv.

Schuler & Prochaska (2001): LMI - Leistungsmotivationsinventar	
Inhalt	Das LMI wurde unter Nutzung bereits vorliegender theoretischer und empirischer Erkenntnisse aus der Leistungsmotivationsforschung sowie

	<p>allgemeiner persönlichkeits-theoretischer Ansätze entwickelt mit dem Ziel der Formulierung eines breiten Konzeptes berufsbezogener Leistungsmotivation. Trotz der Fokussierung auf Leistung bezogen auf den Beruf spielen bei diesem Instrument auch Aspekte des Lernens und der Lernbereitschaft eine Rolle.</p> <p>Das LMI besteht aus 17 Skalen (170 Items), ist durchgängig standardisiert mit einer 7er-Likert-Skala und ist einsetzbar für Personen beiderlei Geschlechts ab ca. 16 Jahren mit einem Bildungsniveau von mind. Realschule. N = 1.671</p>
Kategorien	<ul style="list-style-type: none"> - Beharrlichkeit - Dominanz - Engagement - Erfolgsoversicht - Flexibilität - Flow - Furchtlosigkeit - Internalität - Kompensatorische Anstrengung - Leistungsstolz - Lernbereitschaft - Schwierigkeitspräferenz - Selbständigkeit - Selbstkontrolle - Statusorientierung - Wettbewerbsorientierung - Zielsetzung <p>Jede Dimension ist durch 10 Items repräsentiert.</p>
Güte des Instruments	<p>Die 17 Dimensionen untereinander weisen moderate bis mittlere Korrelationen auf, was die Zusammenfassung in die 3 Oberdimensionen „Ehrgeiz“, „Unabhängigkeit“ und „Aufgabenbezogene Motivation“ sowie zu einem Gesamtwert „Leistungsmotivation“ erlaubt. Die 17 Dimensionen sind somit nicht trennscharf.</p> <p>Interne Konsistenz: variiert je nach den verschiedenen Stichproben (Wirtschaftsstudenten, Berufsschüler, Berufstätige, u. a.) zwischen $\alpha = .64$ und $.90$. Retestrelia-bilität (N=205, Zeitraum 3 Monate): $.66$ bis $.82$</p> <p>Konstruktvalidität (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation): 3-Faktorenlösung, die als die o. g. 3 Oberdimensionen benannt wurden.</p>
Bemerkungen	<p>Das Maß an interner Konsistenz ist für eine Skala mit 10 Items mit $.64$ sehr gering und bedarf m. E. eine Verbesserung der Skala.</p>

Kil, Uhtes & Kleinbeck (1999): Motivation + Studium (MoSt)

Dieses Instrument soll das Motivierungspotential eines Studienganges erfassen. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine hohe Studienmotivation und damit ein hochwertiger Studienabschluss gefördert werden kann, wenn in einem Studiengang folgende motivationale Voraussetzungen erfüllt werden: Anforderungswechsel, Aufgabengeschlossenheit, Wichtigkeit der Studieninhalte, Autonomie, Rückmeldung im Lernprozess, Rückmeldung durch Lehrende und Kommilitonen, Zusammenarbeit mit anderen, Zielklarheit. Auch bei diesem Instrument erfolgt die Messung per Selbsteinschätzung.

Kategorien	<p>Motivationale Voraussetzungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungswechsel • Vollständigkeit der Lerninhalte • Wichtigkeit der Studieninhalte • Autonomie • Rückmeldung im Lernprozess • Rückmeldung durch Lehrende und Kommilitonen • Zusammenarbeit mit anderen • Zielklarheit <p>Mediatorvariablen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erlebte Verantwortlichkeit und Nützlichkeit • Beanspruchung <p>Moderatorvariablen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Person: Leistungsmotiv <ul style="list-style-type: none"> ○ Machtmotiv ○ Sozialer Anschluss ○ Neugiermotiv ○ Erwartungshaltung ○ Wertorientierung nach Entfaltung ○ Wertorientierung nach Strukturierung • Situation: Didaktik <ul style="list-style-type: none"> ○ Kontextbedingungen ○ Studierklima ○ Beratung <p>Ergebnisvariablen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Zufriedenheit • Studien- Hochschulbindung • Abbruchtendenz • Leistung • Lernmotivation (Flow)
------------	---

Rheinberg, Vollmeyer & Burns (2001): FAM	
Inhalt	Es handelt sich um einen Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. Mit 18 Items sollen dabei vier Komponenten der aktuellen Motivation in (experimentellen) Lern- und Leistungssituationen erfasst werden.
Kategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse, • Herausforderung, • Misserfolgsbefürchtung und • Erfolgswahrscheinlichkeit
Güte des Instruments	„Die deutsche sowie eine amerikanische Version weisen zufriedenstellende Konsistenzen auf (6 Stichproben, N=944). Aus verschiedenen Experimenten liegen bereits Validitätshinweise dazu vor, dass die vorweg erfassten Motivationskomponenten mit dem nachfolgenden Lernverhalten und der Lernleistung im Zusammenhang stehen.“ (S. 2)

Dick, Schnitger, Schwartzmann-Buchelt, Wagner (2001). Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich

Hierbei handelt es sich um eine Überprüfung der Gültigkeit des Job Characteristics Model bei Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulangehörigen und Erzieherinnen mit berufsspezifischen Weiterentwicklungen des JDS. Das vorliegende Verfahren und das ihm zugrunde liegende "Job Characteristic Model" (Hackmann & Oldham 1976) sind einzuordnen in motivationspsychologische Beschreibungs- und Erklärungsansätze von Verhalten in Arbeitsorganisationen. Das Modell soll neue Strategien entwickeln helfen, um bestehende Arbeitssituationen positiver zu gestalten im Hinblick auf Variablen wie "Arbeitszufriedenheit", "intrinsische Arbeitsmotivation", "Fluktuation", "Leistungsqualität" usw., d.h. die Arbeitstätigkeit soll auf der Seite der arbeitenden Personen motivations- und leistungsanregend und zugleich zufriedenheitsfördernd wirken. Hierbei werden Kerndimensionen zu einem „Motivierungspotential der Arbeit“ verrechnet. Insgesamt 83 Items, verteilt auf sieben Teilabschnitte mit 7stufiger Likert-Skala.

Kategorien	<p>Dem Modell zufolge wird die Arbeitssituation bestimmt durch fünf sogenannte Kerndimensionen: Anforderungswechsel; Identifikation mit der Aufgabe; Wichtigkeit der Aufgabe; Autonomie; Rückmeldung.</p> <p>Teilabschnitte:</p> <p>1) Ausprägung der Kerndimensionen am beurteilten Arbeitsplatz (hoch/niedrig; 7 Items);</p> <p>(2) Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung zu vorgegebenen Arbeitstätigkeitsbeschreibungen im Vergleich zur ausgeführten Tätigkeit (14 Items);</p> <p>(3) Erfassung der drei "kritischen psychologischen Zustände der Person" (15 Items):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen um die Ergebnisse der Arbeit; - erlebte Verantwortlichkeit; - erlebte Bedeutsamkeit; <p>(4) Fragen nach dem Grad der Zufriedenheit mit spezifischen Aspekten der Arbeit (14 Items):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsplatzsicherheit; - Bezahlung; - soziales Klima; - Vorgesetztenverhalten; - Möglichkeiten zur Selbstentfaltung; <p>(5) Messung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit und der intrinsischen Arbeitsmotivation (10 Items);</p> <p>(6) Erfassung des Bedürfnisses nach persönlicher Entfaltung im "would like"-Format: In welchem Ausmaß möchten die befragte Person vorgegebene Arbeitsbedingungen in ihrer eigenen Arbeitssituation verwirklicht sehen (11 Items);</p> <p>(7) Erfassung des Bedürfnisses nach persönlicher Entfaltung im "job choice"-Format: Zwei inhaltlich umschriebene Arbeitssituationen werden zur Auswahl vorgegeben</p>
------------	--

Das Verfahren liegt in einer weiteren deutschen Fassung von Berger (1984) vor.

Metzger (2004): Lernstrategieinventar „Wie lerne ich“ – Schule (WSI-S) und „Wie lerne ich“ – Hochschule (WSI-HS)	
Das Inventar basiert auf einem Lernstrategiemodell, nach dem Schüler/innen, bzw. Studierende einerseits Strategien zum Erwerb von Wissen benötigen aber auch Strategien zur Bewältigung spezieller Lernsituationen, wie z. B. Prüfungen, zur Verfügung haben müssen. Zudem müssen sie die jeweilige Lernsituation selbst positiv gestalten können. Der situativ und individuell angemessene Einsatz von Lernstrategien bestimmt sich nach den Komponenten Willen, Wissen und Selbstlenkung. Das WLI (Wie lerne ich) ist die deutsche Übersetzung des Learning and Study Strategies Inventory – High School Version von Weinstein und Palmer (1990).	
Kategorien	Das deutsche Inventar für Schüler/innen (WSI-S) besteht aus 65 Items, die auf einer fünfstufigen Antwortskala zu beantworten sind und sich auf 8 Kategorien (n = 2.459 Eichstichprobe) verteilen. <ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Zeitplanung • Konzentration • Angst • Wesentliches erkennen • Informationsverarbeitung • Prüfungsstrategien • Selbstkontrolle
Güte des Instruments	Für WSI-S: Die Version für Mittel- und Berufsschulen wurde an ca. 10.000 Schüler/innen/n der deutschsprachigen Schweiz und an ca. 3.000 Schüler/innen/n aus Österreich getestet. Interne Konsistenz: zwischen .72 und .85. Retestreliaibilität (4 Wochen): zwischen .79 und .91. Validität: inhaltlich-logische Validität ist gegeben. Normen: Normwerte (Prozentränge) liegen von 2.459 Schüler/innen/n vor (davon 46,2% weiblich, 88,1% muttersprachlich Deutsch) für die Gesamtstichprobe.

Metz-Göckel (2001): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung	
Lernmotivierungspotential	
Kategorien	Gestaltung der Lernaufgabe <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungswechsel • Ganzheitlichkeit • Wichtigkeit • Autonomie • Rückmeldung durch Aufgaben/Tätigkeiten Anforderungen durch Personen <ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung durch Lehrer • Motivierung durch Lehrer

Lehr-Lernunterstützung

Wosnitza (2000): Subjektive Wahrnehmung der sozialen Lernumgebung- Instrument zur Erfassung der Bedingungen an der Hochschule (SUWASOL-IHS)	
Eines der drei (weitere: BEMSEL-IHS und ISAEG-UA, siehe unten) Instrumente, die von Wosnitza entwickelt wurde, um die Bedingungen motivierten selbstgesteuerten Lernens zu erfassen. Mit dem Instrument SUWASOL-IHS soll eine mehrperspektivische Beschreibung der Lernumgebung möglich sein.	
Skalen	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomieerleben <ul style="list-style-type: none"> • in Bezug auf Veranstaltungsgestaltung (2 Items) • in Bezug auf Lerngestaltung (2 Items) • in Bezug auf Eigeninitiative (2 Items) • Studienatmosphäre (5 Items) • Veranstaltungssteuerung <ul style="list-style-type: none"> • Veranstaltungsverlauf (2 Items) • Zusammenhang (3 Items) • Transparenz (2 Items) • Soziale Einbindung <ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz durch die Gruppe der Studierenden (4 Items) • Ablehnung durch die Gruppe der Studierenden (3 Items) • Dozentenverhalten <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung (3 Items) • Vernachlässigung (3 Items) • Anforderungsniveau <ul style="list-style-type: none"> • Überforderung (3 Items) • Unterforderung (3 Items) • Passung (3 Items)
Reliabilität	Kommunalitäten liegen zwischen Min. .31 und Max. .79
Validität	Konstruktvalidierung durch eine Faktorenanalyse. Die Faktorenstruktur entsprach der theoretisch hergeleiteten Dimensionenstruktur. Die Faktorenladungen lagen dabei zwischen .62 und .88. Die aufgeklärte Gesamtvarianz der 6 Skalen liegt zwischen 57,4% und 65,7%.
N	219 Studierende der Erziehungswissenschaften und Psychologie

Wosnitza (2000): Bedingungen Motivierten Selbstgesteuerten Lernens – Instrument zur Erfassung an der Hochschule (BEMSEL-IHS)	
Mit dem Instrument BEMSEL-IHS soll eine mehrperspektivische Beschreibung von motiviertem selbstgesteuertem Lernen erfolgen. Dieses Instrument basiert auf der Theorie des „Zwei-Schalen-Modells motivierten selbstgesteuerten Lernens“ (S. 40ff)	
Skalen	<p>Inhaltliches Interesse (inhaltlich an den Studieninhalten: Soziologie, Psychologie, Lern- und Entwicklungsprozesse, Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, Voraussetzungen von Erziehung und Bildung, Berufliche Handlungskompetenz)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wert (erfasst, für wie wichtig die einzelnen Studieninhalte erachtet werden) <p>Erwartung (erfasst, inwiefern sich die/der Studierende zutraut, zu diesen Inhalten eine bedeutungsvolle Beziehung herzustellen)</p>

	<p>Vorgehensinteresse (Betrifft: Implementation, Sequenzierung, Ressourcenmanagement, Metakognitive Kontrolle und Evaluation)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wert (inwieweit wird eine Vorgehensweise als wichtig erachtet) • Erwartung (inwieweit der Studierende diese Vorgehensweise für realisierbar hält) <p>Ressourcenmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplatzgestaltung (3 Items) • Informationsbeschaffung (3 Items) • Zusammenarbeit und Hilfe (2 Items) <p>Sequenzierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitplanung (2 Items) • Schrittfolgeplanung (2 Items) • Planung von Entspannungsphasen (3 Items) <p>Implementation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboration (2 Items) • Wiederholung (3 Items) • Strukturierung (5 Items) <p>Metakognitive Kontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion (3 Items) • Regulation (3 Items) • Überwachung (3 Items) <p>Kognitive Kontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzentration (6 Items) <p>Motivationale Kontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wert (3 Items) • Appetitive Orientierung (2 Items) • Aversive Orientierung (3 Items) <p>Diagnose (4 Items)</p> <p>Attribution</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontrollierbarkeit (2 Items) • Personenabhängigkeit (2 Items) • Stabilität (2 Items)
Reliabilität	Kommunalitäten liegen zwischen Min. .30 und Max. .89
Validität	Konstruktvalidierung durch Faktorenanalyse. Die Faktorenstruktur entsprach der theoretisch hergeleiteten Dimensionenstruktur. Die Faktorenladungen lagen dabei zwischen .46 und .94. Die aufgeklärte Gesamtvarianz der Skalen liegt zwischen 58% und 77,2%.
Umfang der Studie	247 Studierende der Erziehungswissenschaften und des Lehramts der Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau

Wosnitza (2000): Instrument zur Erfassung struktureller Aspekte erziehungswissenschaftlichen Grundwissens in der universitären Ausbildung (ISAEG-UA)	
Mit diesem Instrument soll das bereichsspezifische deklarative Wissen erfassen, da der Verlauf des individuellen Lernprozesses, neben den Umgebungsbedingungen auch abhängig ist von den jeweiligen Wissens- und Fähigkeitsstrukturen des Lerners ist (S.150ff).	

<p>Die Erstellung des Instruments erfolgte mittels sogenannter „Netzwerke“, wobei den Probanden zu einem festgelegten Thema zum einen Begriffe und zum anderen Relationen (ist gleich, bestimmt, ist Voraussetzung von, etc.) gegeben wurden. Aufgabe ist dann, damit ein Beziehungsgefüge zu entwickeln, wodurch Netzwerke unterschiedlicher Komplexität entstehen. Die Studierenden in dieser Untersuchungen wurden zunächst in das Konzept des Netzwerkes eingeführt und sollten dann in 30 Minuten Netzwerke zum Thema „Bildung und Erziehung“ erstellen. Die dabei über alle Netze hinweg genannten 410 Begriffe wurden zur Auswertung inhaltsanalytisch zusammengefasst zu 34 Kategorien, womit dann die</p>	
<p>inhaltliche Grundlage für das Instrument vorlag. Dieser Pool von 34 Begriffen (u. a. Beratung, Bewertung, didaktische Modelle, Rolle, soziales Umfeld) wurde dann Probanden vorgelegt und sollte von diesen dann mit Hilfe frei zu wählender Relationen verknüpft werden.</p>	
Bewertung	<p>Die Bewertung der Netzwerke mit Hilfe der Indizes: Größe, Vielfalt, Zerklüftungsgrad, Dichte, Durchmesser, Mittlere Wegstrecke (genauer zu den Begriffen, vgl. Wosnitza 2000, S.157ff)</p>
Validität	<p>Konstruktvalidierung durch Faktorenanalyse. Die Faktorenstruktur entsprach der theoretisch hergeleiteten Dimensionenstruktur. Die Faktorenladungen lagen dabei zwischen .46 und .94. Die aufgeklärte Gesamtvarianz der Skalen liegt zwischen 58% und 77,2%.</p>
Umfang der Studie	<p>54 Studierende der Erziehungswissenschaften und des Lehramts der Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau zur Konzeption des Instruments</p>

<p>Sonnenberg (o.J.): Skalen zur Service und Kundenorientierung (SKASUK). Auch in Sonnenberg, (2001).</p>	
<p>Fragebogen, der den Dienstleistungscharakter nicht als Erwartung bei den Kunden abfragt, sondern die Kunden- und Serviceorientierung bei den Mitarbeitern misst. Erfasst werden Eignung und Neigung für Tätigkeiten im Bereich der Kundenorientierung. Hauptanwendungsbereiche des Instruments sind: Eignungsdiagnostik im Persönlichkeitsbereich, Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie, Schul-, Studien- und Berufslaufbahnentscheidungen. Die Erfassung der Daten erfolgt über ein Computerprogramm. 8 Skalen mit 94 Items, 4-stufige Likert-Skala.</p>	
Skalen	<p>Extraversion, Empathie, Self-Monitoring und Frustrationstoleranz (Fähigkeiten, die bei kundenorientiertem Verhalten vorausgesetzt werden) sowie Streben nach sozialer Anerkennung, Leistungsmotivation, Hilfeleistungsmotivation und Dominanz als Motivationsfaktoren</p>
Reliabilität	<p>Die Konsistenzkoeffizienten (Cronbach's Alpha) der 8 Skalen liegen zwischen .50 und .84.</p>
Validität	<p>Ergebnisse zur prognostischen und zur Konstruktvalidität werden gerade untersucht, ebenso die spezifische Rolle einzelner Konstrukte bei der Prognose der Eignung und Passung für bestimmte berufliche Funktionen</p>
N	<p>N=1654 Personen, deren Alter im Bereich von 17 bis 35 Jahren liegt</p>

Demografische Faktoren als Einfluss auf Lernen

Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster (2000): Geschlechtsunterschiede im Lern- und Leistungsverhalten	
Inhalt	Es werden zwei Studien vorgestellt, die auf dem „model of achievement related choices“ nach Eccles basieren. Studie 1 diente dabei zur generellen Überprüfung der Annahmen zu Geschlechtsunterschieden im Lern- und Leistungsverhalten bei der Computernutzung (n=175 Studierende, davon n=151 weiblich). Mit Hilfe der 2. Studie wurden dann die geschlechtsspezifischen Unterschiede ermittelt (n=200, davon n=100 weiblich). Mit Hilfe von Pfadmodellen wurde überprüft, inwieweit aus einem bestimmten Muster der Attribution computerbezogener Leistungsereignisse (AI) das computerspezifische Selbstkonzept eigener Begabung (SKB) vorhergesagt werden kann, sich aus dem SKB wiederum die Erfolgserwartung (EW) der Person und die Nutzungsintensität (NU) aus der Erfolgserwartung abgeleitet werden kann.
Konstrukte	Es wurden Skalen verwendet zu <ul style="list-style-type: none"> - computerspezifischem Selbstkonzept der eigenen Begabung - computerspezifischen Erfolgserwartungen - tatsächliche Nutzung - Attributionsindex
Ergebnisse	Pfadmodelle Studie 1: (** p<.01) AI -- .40** → SKB --- .89** → EW ----- .57** → NU Studie 2 AI ----- .48** → SKB ----- .90** → EW ----- .44** → NU Das Modell scheint sich demnach zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Lern- und Leistungsverhalten am Computer geeignet.

Zufriedenheitsbewertungen

Mutz (2003): Heidelberger Inventar zur Lehrevaluation (HILVE)	
Inhalt	Das Instrument HILVE wurde von Rindermann und Amelang entwickelt, welches die Lehre des Dozenten, Veranstaltungscharakteristika und studentisches Verhalten erfasst mit dem Ziel, die Lehre zu optimieren (Mutz 2003, S.249). Die Items sind dabei auf einer 7-stufigen Antwortskala zu bewerten.
Konstrukte	13 Hauptskalen: <ul style="list-style-type: none"> • Struktur • Auseinandersetzung • Lehrkompetenz • Dozentenengagement • Klima • Interessantheit • Überforderung • Lernen • Thema • Fleiß • Beteiligung • Diskussion und Allgemeinschätzung

Berger/Schleußner (2003): Hängen Ergebnisse einer Lehrveranstaltungs-Evaluation von der Häufigkeit des Veranstaltungsbesuches ab?	
Inhalt	Anhand der Daten einer Lehrveranstaltungsevaluation wird der Zusammenhang zwischen den Bewertungen und der Häufigkeit des Besuchs von Vorlesungen untersucht. Dabei zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit großer Effektstärke zwischen der Länge des Vorlesungsbesuchs und der Beurteilung der didaktischen Fähigkeiten des Lehrenden. Wenn die Veranstaltung zu über 80% besucht wurde, verbesserte sich die Bewertung um eine halbe Note.
Konstrukte/ Methode	Zwischen 1999 und 2001 wurden an der Medizinischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena 169 Veranstaltungen von 8688 Studierenden und 288 Seminare von 4809 Studierenden evaluiert. Die Bewertung erfolgte auf einer 6-stufigen Skala, analog zu den Schulnoten. Die beiden Fragebögen enthielten 12 Items mit klassischen Zufriedenheitsbekundungen (Verständlichkeit, didaktischer Aufbau Veranstaltung anderen weiterempfehlen, gute Prüfungsvorbereitung), dazu 1 Item, ob vorab Interesse am Thema bestand und eine Angabe zu dem Prozentsatz der besuchten Veranstaltungen.
Ergebnisse	Faktorenanalyse: Die 12 Items zu Evaluation laden alle auf einen Faktor mit Faktorladungen zwischen .39 und .88, z. T. mit hohen Nebenladungen von -.40. Reliabilität: Hier wurden für 3 Items nur Werte für die Trennschärfe zwischen $r=.31$ und $r=.33$ erreicht, der Rest liegt zwischen $r=.49$ und $r=.83$ Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha): Für die Gesamtskala: $\alpha=.91$, bei Eliminierung der 3 Items mit den geringen Trennschärfekoeffizienten erhöht sich α auf .93. Das daraus aggregierte Konstrukt wird folgend <i>Didaktik</i> genannt. Ein Item repräsentiert <i>Rahmenbedingungen</i> , des weiteren, ebenfalls über 1 Item dargestellt <i>Interesse</i> und die prozentuale Angabe der <i>Anwesenheit</i> Regressionen und Korrelationen: 2 Regressionsmodelle – einmal mit Didaktik als Kriterium (abhängige Variable) und den 3 anderen als Prädiktoren (1) und das andere Mal mit Anwesenheit als Kriterium (2). Varianzaufklärung (1): 48%, bei den Partialkorrelationen haben alle 3 Prädiktoren einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der Didaktik. Varianzaufklärung (2): 33%
Anmerkungen	Allerdings sehe ich methodisch eine kleine Schwachstelle der Studie darin, dass die Studierenden selbst darüber Auskunft geben durften, zu wie viel Prozent sie an der Veranstaltung teil nahmen. Trotz dem die Befragung anonym ablief, ist jedoch vorstellbar, dass Studierende höhere Angaben zu dem Prozentsatz der besuchten Veranstaltung machen als dies tatsächlich der Fall war, da hier auch Aspekte der sozialen Erwünschtheit und der Vorstellung davon, wie man selbst gerne als Stunden wäre, mit hineinspielen.

Thiele (2004): Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (MEO)	
Inhalt	Es wurde eine stufenweise, modulare Qualitätsentwicklung entworfen, deren Basis eine Teilnehmendenbefragung bei 3 Volkshochschulen war, wobei die Ergebnisse dann verglichen wurden. Hierzu entwirft Thiele ein Zufriedenheitskonstrukt, das sich aus der Bestätigung der Soll-Erwartungen der Teilnehmenden mit den wahrgenommenen Ist-Erwartungen generiert. Die Befragung erfolgte mit einem standardisierten Fragebogen mit einer Bewertung der Fragen mit Hilfe einer 6er-Skalierung, die der Benotung folgt.
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> • Wirksamkeit der Kontaktmedien • Besuchshäufigkeit • Zufriedenheit mit den Kontaktpunkten • Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen • Zufriedenheit mit dem thematischen Angebot • Zufriedenheit mit dem zeitlichen Angebot • Zufriedenheit mit der Erreichbarkeit • Zufriedenheit mit der Ausschilderung der Kursräume • Zufriedenheit mit dem Anmeldeverfahren • Zufriedenheit mit dem Verfahren der Kurszusage • Zufriedenheit mit dem Verfahren der Kursabsage • Zufriedenheit mit der Kursdurchführung • Zufriedenheit mit der Kursgröße • Zufriedenheit mit der Kurszusammensetzung • Zufriedenheit mit den Anforderungen des Kurses • Zufriedenheit mit der Atmosphäre des Kurses • Zufriedenheit mit dem Kursraum • Zufriedenheit mit dem Material und Medien • Zufriedenheit mit dem Kursleitenden • Gesamtzufriedenheit
Güte	Als Angabe zu Reliabilität und Validität des Instruments wird lediglich darauf verwiesen, dass vor der Durchführung der eigentlichen Befragung der Fragebogen an das Sozialwissenschaftliche Umfragezentrum der Uni Duisburg-Essen, Standort Duisburg eingereicht wurde (S.106f) zwecks augenscheinlicher Bewertung der augenscheinlichen Güte des Instruments. Dadurch können zwar Fehler im Vorfeld vermieden werden, jedoch ersetzt dies keine eigenen Berechnungen der Güte des Instruments (hier böten sich z.B. Retest-Reliabilität und Faktorenanalyse an). Darüber hinaus finden sich keine Angaben zur Güte.
Anmerkungen	Wenig Transparenz, d.h. keine systematische Aufbereitung der verwendeten Variablen oder Angabe zu Güte des Instruments. Des weiteren zeigt sich, dass hier nur sehr ausführlich Aspekte aufgegriffen wurden, die oberflächlich für das Zustandekommen von Zufriedenheit verantwortlich sind, es wird aber leider nicht zurückgegriffen auf neuere Lerntheoretischen Befunde zum Zustandekommen von Zufriedenheit durch z.B. die Dauer der Teilnahme oder auch Vorwissen, Interesse (vgl. Mutz 2003, Berger/Schleußner 2003)

ANHANG C: [ORTE]

dieser Fragebogen? Warum

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

diese Befragung ist Teil des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes „Dienstleistung Weiterbildung“ an der Universität Bremen.

Der Fragebogen soll erwartete und erfahrene Unterstützungsleistungen im Lehr-Lernprozess sowie Ihre Gründe für die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung erheben.

Sie sind dabei **die** jeweiligen Experten/-innen.

Indem Sie an dieser Befragung teilnehmen, helfen Sie, die Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen zukünftig zu verbessern und geben uns und der Einrichtung Hinweise darauf, auf was es bei der Unterstützung von Teilnehmenden ankommt.

Vielen Dank für Ihren Einsatz!

Dr. Monika Kil

Prof. Dr. Erhard Schlutz

Dipl. Päd. Sina Wagner

Beispielfrage

In diesem Fragebogen werden zwei Arten von Fragen gestellt.
Hier eine kurze Erläuterung:

Beispielfrage 1:

„Wie wichtig ist Ihnen bei dieser Weiterbildungseinrichtung, dass sie... ..

	Oberhaupt nicht wichtig			Teils-teils			Sehr wichtig
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
_____ ein Qualitätssiegel hat / nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

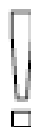
Kreuzen Sie z. B. Kästchen -3 („überhaupt nicht wichtig“) an, wenn Sie nicht von einer Weiterbildungseinrichtung erwarten, dass diese ein Qualitätssiegel hat und nach anerkannten Richtlinien zertifiziert wird.

Beispielfrage 2:

„Wie schätzen Sie sich selbst als Lerner/-in ein?“

	Trifft überhaupt nicht zu			Teils-teils			Trifft voll zu
	1	2	3	4	5	6	7
_____ Ich suche als Lerner/-in immer eine Herausforderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Kreuzen Sie z. B. das Kästchen 7 („Trifft voll zu“) an, wenn Sie als Lernende/-r eine Bildungsveranstaltung besuchen, um sich einer Herausforderung zu stellen.



Bitte kreuzen Sie im Folgenden bei jeder Aussage an,
in wie weit diese zutrifft.



Fragen zu Leistungen der Einrichtung

Teil 1

1. Erwartungen an diese Weiterbildungseinrichtung

Wie wichtig ist Ihnen, dass diese Weiterbildungseinrichtung...

	Überhaupt nicht wichtig	-2	-1	0	+1	+2	Sehr wichtig
ein Qualitätssiegel hat / nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Weiterbildungsberatung anbietet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
über insgesamt ansprechende Räume verfügt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ausführliches Informationsmaterial zu den Inhalten und Zielen einer Veranstaltung zur Verfügung stellt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine einfache Kursanmeldung ermöglicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Service kundenorientiert ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Erwartungen an das Lehrpersonal

Wie wichtig ist Ihnen bei Ihrer/Ihrem Dozent/-in, dass sie/er...

	Überhaupt nicht wichtig	-2	-1	0	+1	+2	Sehr wichtig
sich um Sie individuell kümmert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für ein angenehmes Gruppenklima sorgt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihnen dabei hilft, Ihre eigene Lernfähigkeit zu verbessern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
über Fachwissen verfügt, das auf dem neuesten Stand ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
regelmäßiges Feedback zu Ihrem Lernstand gibt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auch unterschiedliche Lerntechniken mit Ihnen trainiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Stoff gut darstellt und verständlich erklärt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie mit anderen Ansichten konfrontiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begeisterung vermittelt für Themen und Kursinhalte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zu Leistungen der Einrichtung

Teil 1

3. Erwartungen an diese Veranstaltung

Was ist für Sie guter Unterricht? Wie wichtig ist Ihnen z. B., dass dieser...

	Überhaupt nicht wichtig		Teils - teils			Sehr wichtig	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
es ermöglicht, selbst über den Lernweg entscheiden zu können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihre Erwartungen im Laufe der Veranstaltung mit berücksichtigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie auf vielfältige Weise fordert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
thematische Zusammenhänge deutlich werden lässt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
so angelegt ist, dass Ihnen auch ohne Rückmeldung durch den Lehrenden klar wird, ob Sie gut oder schlecht gearbeitet haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von Ihnen unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Zusammenhang zwischen einzelnen inhaltlichen Aspekten des Unterrichts erkennen lässt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auch ungewohnte Methoden/Übungsformen anbietet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ermöglicht, sich auch auf Neues einzulassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ergänzt wird durch individuellere Formen der Begleitung und Beratung (z. B. Telefonhotline für Nachfragen / Unterstützung bei Problemen in der späteren Anwendung)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freiräume bietet, so dass Ihre Ideen in den Unterricht eingehen können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auch neue Medien einsetzt (z. B. Lernsoftware, Internet)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen bezogen auf Sie als Lernende/-r

Teil 2

4. Wie schätzen Sie sich als Lerner/-in ein? Und was müssen Sie selbst einbringen, damit dieser Kurs für Sie ein Erfolg wird?

	Trifft überhaupt nicht zu		Teils – teils			Trifft voll zu	
	1	2	3	4	5	6	7
Ich suche als Lerner/-in immer eine Herausforderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abscheide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war in der Schule ein/-e sehr gute/-r Schüler/-in.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne neben der eigentlichen Veranstaltung noch selbst weiter an diesem Thema (z. B. wiederholen, Hausaufgaben machen, etwas nachlesen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß bei der Teilnahme an einer Weiterbildung, was ich am Ende der Veranstaltung können möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hohe Leistungsanforderungen lähmen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin grundsätzlich gerne bereit, viel Energie in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sehr erfahren im Umgang mit Computer und Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne regelmäßig informell (z. B. mit Hilfe von Fachzeitschriften, Lernsoftware).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen im Unterricht gewachsen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe <u>keine</u> Angst, dass ich mich in dieser Veranstaltung blamieren könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich aktiv am Lerngeschehen beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme häufiger an organisierter Weiterbildung teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meinen Lernerfolg ist wichtig, dass ich mich in dieser Veranstaltung möglichst aktiv (z. B. an Gesprächen und Übungen) beteilige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Fragen bezogen auf Ihre Teilnahme

Teil 3

5. Alles in allem ...

	Trifft überhaupt nicht zu	Teils – teils					Trifft voll zu
	1	2	3	4	5	6	7
bin ich zuversichtlich, dass ich hier zu guten Lernergebnissen kommen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
würde ich diesen Kurs anderen (Freunden/Bekannten) weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bin ich sehr motiviert, hier aktiv am Unterricht mitzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
finde ich die Veranstaltung –gemessen an dem was sie bietet– preisgünstig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bin ich mit dem didaktischen Konzept dieser Veranstaltung (Übungen/Aufbau) sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bin ich mir sicher, dass ich mit der Unterstützung, die ich hier erhalte, meine Lernziele erreichen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
würde ich diesen Weiterbildungsanbieter weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Warum nehmen Sie an dieser Veranstaltung bei dieser Weiterbildungseinrichtung teil?

	Trifft überhaupt nicht zu	Teils – teils					Trifft voll zu	Kann ich nicht beurteilen
	1	2	3	4	5	6	7	
Das ist ein Thema, das ich schon immer bearbeiten wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Einrichtung hat einen guten Ruf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	
Die Einrichtung und/oder der Kurs wurde von meinem Arbeitgeber vorgegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ich bin hier gut beraten worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	
Die Veranstaltung ist preisgünstig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ich habe bereits gute Erfahrungen mit dem/der Dozent/-in gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	
Der Inhalt des Kurses hat mich interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dieses Thema aus dem Weiterbildungsangebot ist mir sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Das Thema hat für mich einen direkten Anwendungsbezug.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Einrichtung ist für mich örtlich gut erreichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fragen bezogen auf Ihre Teilnahme

Teil 3

7. Wozu nutzen Sie persönlich dieses Bildungsangebot?

	Tritt überhaupt nicht zu		Teils – teils			Tritt voll zu	
	1	2	3	4	5	6	7
Diese Veranstaltung ist eine große Herausforderung für mich, die ich meistern möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich ist das eine Freizeitbeschäftigung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um einfach eine gute Zeit zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich beruflich weiterqualifizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um andere Menschen kennen zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Haben Sie zu dem Thema/Inhalten dieses Kurses Vorwissen?

Überhaupt kein Vorwissen		mittel			Sehr hohes Maß an Vorwissen	
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Warum suchen Sie zum Lernen eine Weiterbildungseinrichtung auf, statt sich das gewünschte Wissen oder die Kompetenzen selbst beizubringen (z. B. durch Bücher, Lernsoftware, Internet, Sprachkassette, etc.)?

	Tritt überhaupt nicht zu		Teils – teils			Tritt voll zu	
	1	2	3	4	5	6	7
Es ist anregender, in der Gruppe zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil mir ein Kurs eine gewisse Kontrolle ermöglicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen wird einfacher, wenn ich Inhalte, Materialien und Methoden nicht selbst suchen muss, sondern professionelle Vorschläge dafür erhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir wichtig, ein direktes Gegenüber (Dozent/-in) für den Austausch zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Demographische Daten

Teil 4

Abschließend möchten wir Sie noch um ein paar Angaben zu Ihrer Person bitten, die wir für eine anonyme Gesamtauswertung über alle Anbietertypen hinweg benötigen:

<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
Ihr Alter:	
<input type="checkbox"/> bis 25 Jahre	
<input type="checkbox"/> 26 bis 35 Jahre	
<input type="checkbox"/> 36 bis 45 Jahre	
<input type="checkbox"/> 46 bis 55 Jahre	
<input type="checkbox"/> 56 bis 65 Jahre	
<input type="checkbox"/> 66 Jahre oder älter	
Bildungsabschlüsse: (Mehrfachantwort möglich)	<input type="checkbox"/> (Fach-) Hochschulabschluss <input type="checkbox"/> (Fach-) Abitur <input type="checkbox"/> Berufsabschluss <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Ohne Abschluss Anderer:
Beruflicher Abschluss als:
z. Zt. berufstätig als
	<input type="checkbox"/> z. Zt. ohne Anstellung <input type="checkbox"/> keine Angabe
Für eine genaue Zuordnung des Fragebogens in übergeordnete Angebotsbereiche benötigen wir noch den	
Titel der zur Zeit besuchten Weiterbildungsveranstaltung:	
.....	

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mitarbeit und wünschen Ihnen viel Erfolg und Spaß bei Ihrer Weiterbildung.

Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Befragung oder dem Projekt allgemein haben, wenden Sie sich bitte direkt an das Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ DLWB@uni-bremen.de



ANHANG D: ITEMLISTE

Personale Lernvoraussetzungen

Zielgerichtete Einsatzbereitschaft

Ich möchte mich grundsätzlich aktiv am Lerngeschehen beteiligen. (4)

Für meinen Lernerfolg ist wichtig, dass ich mich in dieser Veranstaltung möglichst aktiv (z.B. an Gesprächen und Übungen) beteilige. (4)

Ich weiß bei der Teilnahme an einer Weiterbildung immer ziemlich genau, was ich am Ende der Veranstaltung können möchte. (4)

Ich bin grundsätzlich bereit, viel Energie in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren. (4)

Ich suche als Lerner/in immer eine Herausforderung. (4)

Lernmuster Entlastung

Lernen wird einfacher, wenn ich Inhalte, Materialien und Methoden nicht selbst suchen muss, sondern professionelle Vorschläge dafür erhalte. (9)

Weil mir ein Kurs eine gewisse Kontrolle ermöglicht. (9)

Es ist mir wichtig, ein direktes Gegenüber (Dozent/-in) für den Austausch zu haben. (9)

Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen. (9)

Es ist anregender in der Gruppe zu lernen. (9)

Selbstwirksamkeit

Ich war in der Schule ein/-e sehr gute/-r Schüler/-in. (4)

Lernen fällt mir leicht. (4)

Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen im Unterricht gewachsen zu sein. (4)

Lernaktivität

Ich lerne regelmäßig informell (z.B. mit Hilfe von Fachzeitschriften, Lernsoftware). (4)

Ich nehme häufiger an organisierter Weiterbildung teil. (4)

Misserfolgsbefürchtung

Es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abschneide. (4)

Vorwissen

Teilnahmemotive

Kompetenzmotiv

Ich möchte meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. (7)

Ich möchte mich beruflich weiterqualifizieren. (7)

Freizeitmotiv

Um einfach eine gute Zeit zu haben. (7)

Um andere Menschen kennen zu lernen. (7)

Für mich ist das eine Freizeitbeschäftigung. (7)

Interesse

Der Inhalt des Kurses hat mich interessiert. (6)

Dieses Thema aus dem Weiterbildungsangebot ist mir sehr wichtig. (6)

Das ist ein Thema, das ich schon immer bearbeiten wollte. (6)

Das Thema hat für mich einen direkten Anwendungsbezug. (6)

Organisationale Rahmenbedingungen

Die Veranstaltung ist preisgünstig. (6)

Ich bin hier gut beraten worden. (6)

... finde ich diese Veranstaltung -gemessen an dem was sie bietet- preisgünstig. (5)

Die Einrichtung hat einen guten Ruf. (6)

Berufliche Teilnahmevorgabe

Die Einrichtung oder der Kurs wurde von meinem Arbeitgeber vorgegeben. (6)

Erwartungsbilanz

Erwartungsbilanz
... würde ich diesen Weiterbildungsanbieter weiterempfehlen. (5)
... würde ich diesen Kurs anderen (Freunden / Bekannten) weiterempfehlen. (5)
... bin ich mit dem didaktischen Konzept dieser Veranstaltung (Übungen/Aufbau) sehr zufrieden. (5)
... bin ich mir sicher, dass ich mit der Unterstützung, die ich hier erhalte, meine Lernziele erreichen werde. (5)

Erwartungen an die Lehr-Lernsituation

Lernzumutung
... auch ungewohnte Methoden/Übungsformen anbietet? (3)
... ermöglicht, sich auch auf Neues einzulassen? (3)
... von Ihnen unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt? (3)
... Sie mit anderen Ansichten konfrontiert? (2)
Neuere didaktische Konzepte
... Freiräume bietet, so dass Ihre Ideen in den Unterricht eingehen können? (3)
... auch neue Medien einsetzt (z.B. Computer, Internet)? (3)
... ergänzt wird durch individuellere Formen der Begleitung und Beratung (z. B. Telefonhotline für Nachfragen / Supervision bei Problemen in der späteren Anwendung) (3)
Lernbegleitung
... Sie ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. (2)
... Ihnen dabei hilft, Ihre eigene Lernfähigkeit zu verbessern? (2)
... sich um Sie individuell kümmert? (2)
... für ein angenehmes Gruppenklima sorgt? (2)
... regelmäßiges Feedback zu Ihrem Lernstand gibt? (2)
Fachvermittlung
... über Fachwissen verfügt, das auf dem neuesten Stand ist? (2)
... den Stoff gut darstellt und verständlich erklärt? (2)
Service
... eine einfache Kursanmeldung ermöglicht? (1)
... im Service kundenorientiert ist? (1)
Qualitätszertifizierung
... ein Qualitätssiegel hat / nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert wird? (1)
Weiterbildungsberatung
... eine Weiterbildungsberatung anbietet? (1)

Personale Variablen

Geschlecht
Alter
Bildungsabschluss
Berufstätigkeit

Organisationale Variablen

Anbietertypus nach Dienstleistung
Größe der Einrichtung
Spezialisierungsgrad
Finanzierung der Einrichtung
Höhe der Teilnehmerentgelte
Qualitätszertifizierung

Kursvariablen

Kurstitel
Wissensart
Programmbereich
Wissensniveau
Geschlechterdominierung im Kurs (80%)
anerkannter Abschluss

ANHANG E: AUSWERTUNGEN

Anhang E1: Untersuchte Anbieter, Häufigkeiten zu Kapitel 2.4

Um die im Rahmen der Organisationsanalysen zugesicherte Anonymität der teilgenommenen Weiterbildungseinrichtungen zu gewährleisten, wird bei der Auflistung über den genauen Einsatz des Instruments lediglich das Anbieterkürzel vermerkt.

Anbieterkürzel	N [OrTe]	Anbieter-typologie nach Dienstleistung	Größe	Spezialisierungsgrad der Einrichtung	Finanzierung Einrichtung	TN-Entgelte	Qualitäts-zertifizierung Einrichtung
VHBH	57	Kerndienstleistung allg. WB	Mittel	Allrounder	Öffentlich gefördert	niedrig	Q-Zertifizierung
UNBR	164	Vergleichsdaten: Universität	Groß	Mehr-Sparten Anbieter	Öffentlich gefördert	k. A.	Keine Q-Zertifizierung
HBIQ	45	Kerndienstleistung ber. WB	klein	Spezialanbieter	Private Förderung	k. A.	Q-Zertifizierung
WIWB	18	Kerndienstleistung allg. WB	klein	Mehr-Sparten Anbieter	Öffentlich gefördert	k. A.	Keine Q-Zertifizierung
BZWB	13	Kerndienstleistung allg. WB	klein	Spezialanbieter	Öffentlich gefördert	k. A.	Keine Q-Zertifizierung
WSAG	28	Kerndienstleistung ber. WB	Mittel	Mehr-Sparten Anbieter	Projekt-förderung	k. A.	Q-Zertifizierung
KONO	26	Kerndienstleistung allg. WB	klein	Mehr-Sparten Anbieter	Öffentlich gefördert	niedrig	Q-Zertifizierung
KLÖZ	282	Kerndienstleistung allg. WB	klein	Allrounder	Öffentlich gefördert	niedrig	Q-Zertifizierung
ZÖPF	13	Leistungsmix WB und andere DL	klein	Spezialanbieter	Projekt-förderung	niedrig	Q-Zertifizierung
GAZH	115	Kerndienstleistung allg. WB	Gross	Allrounder	Öffentlich gefördert	niedrig	Q-Zertifizierung
APEA	46	Kerndienstleistung allg. WB	Mittel	Spezialanbieter	Projekt-förderung	k. A.	Q-Zertifizierung
MEKT	34	Leistungsmix WB und andere DL	klein	Spezialanbieter	Private Förderung	hoch	Keine Q-Zertifizierung
GOQI	102	Kerndienstleistung ber. WB	Groß	Mehr-Sparten Anbieter	Öffentlich gefördert	hoch	Q-Zertifizierung
GAFF	19	Leistungsmix WB und andere DL	klein	Spezialanbieter	Projekt-förderung	hoch	Keine Q-Zertifizierung
KÖBP	50	Kerndienstleistung allg. WB	klein	Mehr-Sparten Anbieter	Öffentlich gefördert	niedrig	Q-Zertifizierung
BAKÖ	38	Kerndienstleistung allg. WB	klein	Spezialanbieter	Öffentlich gefördert	niedrig	Q-Zertifizierung
WISE	75	Kerndienstleistung ber. WB	Groß	Spezialanbieter	Private Förderung	k. A.	Keine Q-Zertifizierung
BOSQ	95	Kerndienstleistung ber. WB	Groß	Mehr-Sparten Anbieter	Projekt-förderung	k. A.	Q-Zertifizierung
SOPE	133	WB als interne Dienstleistung	Groß	Mehr-Sparten Anbieter	Private Förderung	k. A.	Q-Zertifizierung
PEGO	48	Grenzfälle (Angebote mit Lernpotenzial)	Mittel	Spezialanbieter	Private Förderung	k. A.	Q-Zertifizierung
QUAZ	115	Leistungsmix WB und andere DL	klein	Mehr-Sparten Anbieter	Projekt-förderung	k. A.	Q-Zertifizierung
HIMK	194	WB als interne Dienstleistung	Groß	Mehr-Sparten Anbieter	Private Förderung	hoch	Q-Zertifizierung
Gesamt	1710						

Anhang E2: Verwendete Konstrukte, Häufigkeiten zu Kapitel 3

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Zielgerichtete Einsatzbereitschaft	1664	1,0	7,0	5,241	1,0145	1,029
Lernmuster Entlastung	1658	1,0	7,0	5,372	1,0986	1,207
Selbstwirksamkeit	1660	1,0	7,0	4,712	1,0778	1,162
Lernaktivität	1413	1,0	7,0	4,202	1,4992	2,248
Misserfolgsbefürchtung	1644	1,0	7,0	4,024	1,7410	3,031
Vorwissen	1595	1,0	7,0	4,111	1,4964	2,239
Kompetenzmotiv	1646	1,0	7,0	4,808	2,1587	4,660
Freizeitmotiv	1652	1,0	7,0	3,255	1,7366	3,016
Interesse	1668	1,0	7,0	5,924	1,1321	1,282
Organisationale Rahmenbedingungen	1644	1,0	7,0	4,950	1,3345	1,781
Berufliche Teilnahmevorgabe	1597	1,0	7,0	2,935	2,5173	6,337
E*: Lernzumutung	1679	1,0	7,0	5,548	1,0103	1,021
E. Neue didaktische Konzepte	1450	1,0	7,0	5,160	1,1513	1,325
E: Lernbegleitung	1705	1,0	7,0	5,680	,9640	,929
E: Fachvermittlung	1702	2,0	7,0	6,620	,6158	,379
E: Service	1689	1,0	7,0	6,006	1,0438	1,090
E: Qualitätszertifizierung	1680	1,0	7,0	5,143	1,7337	3,006
E: Weiterbildungsberatung	1673	1,0	7,0	5,219	1,5914	2,533
Erwartungsbilanz	1672	1,0	7,0	5,745	1,1349	1,288

E* = Erwartungsstruktur

Anhang E3: Ergebnisse Reliabilitätsabschätzung und konfirmatorische Faktorenanalyse zu Kapitel 3

Scale: **Zielgerichtete Einsatzbereitschaft** Reliability, Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1107	64,7
	Excluded ^a	603	35,3
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,753	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
42 Aktiv am Lerngeschehen beteiligen	21,09	14,309	,604	,681
44 Aktive Teilnahme wichtig für Lernerfolg	21,36	13,379	,547	,700
35 Weiß vor der Teilnahme genau das Lernziel	21,64	14,505	,449	,737
37 Bereit viel Energie in Veranstaltung zu investieren	21,26	14,625	,554	,698
30 Als Lerner immer die Herausforderung suchen	21,51	15,095	,462	,729

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,547	50,940	50,940	2,547	50,940	50,940
2	,846	16,914	67,855			
3	,696	13,924	81,779			
4	,542	10,834	92,613			
5	,369	7,387	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
42 Aktiv am Lerngeschehen beteiligen	,782
44 Aktive Teilnahme wichtig für Lernerfolg	,747
35 Weiß vor der Teilnahme genau das Lernziel	,638
37 Bereit viel Energie in Veranstaltung zu investieren	,735
30 Als Lerner immer die Herausforderung suchen	,656

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 1 components extracted.

Scale: **Lernmuster Entlastung**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1273	74,4
	Excluded ^a	437	25,6
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,730	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
72 Lernen wird einfacher	21,01	20,104	,528	,672
71 Kurs ermöglicht Kontrolle	21,73	17,965	,527	,669
73 Gegenüber für den Austausch	20,86	20,764	,554	,670
70 Gewohnt, auf diese Weise zu lernen	22,62	18,629	,409	,726
69 Anregender, in der Gruppe zu lernen	21,26	19,588	,491	,683

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,484	49,680	49,680	2,484	49,680	49,680
2	,845	16,894	66,575			
3	,684	13,674	80,249			
4	,549	10,988	91,237			
5	,438	8,763	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
72 Lernen wird einfacher	,747
71 Kurs ermöglicht Kontrolle	,723
73 Gegenüber für den Austausch	,766
70 Gewohnt, auf diese Weise zu lernen	,587
69 Anregender, in der Gruppe zu lernen	,686

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Scale: **Selbstwirksamkeit**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1629	95,3
	Excluded ^a	81	4,7
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,691	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
33 In der Schule sehr gute/-r Schüler/-in	9,51	5,190	,465	,655
32 Lernen fällt leicht	9,49	5,093	,611	,469
40 Auch hohen Anforderungen gewachsen	9,30	5,560	,453	,664

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,869	62,290	62,290	1,869	62,290	62,290
2	,693	23,106	85,396			
3	,438	14,604	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
33 In der Schule sehr gute/-r Schüler/-in	,758
32 Lernen fällt leicht	,857
40 Auch hohen Anforderungen gewachsen	,749

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Scale: **Lernaktivität**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1391	81,3
	Excluded ^a	319	18,7
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,561	2

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,390	69,506	69,506	1,390	69,506	69,506
2	,610	30,494	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
39 Lernt regelmäßig informell	,834
43 Nimmt häufig an organisierter Weiterbildung teil	,834

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 1 components extracted.

Misserfolgsbefürchtung: Keine Berechnungen da 1 Item

Vorwissen: Keine Berechnungen da 1 Item

Scale: **Kompetenzmotiv**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1612	94,3
	Excluded ^a	98	5,7
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,836	2

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,718	85,902	85,902	1,718	85,902	85,902
2	,282	14,098	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
64 Arbeitsmarktchancen verbessern	,927
66 Für berufliche Weiterqualifikation	,927

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 1 components extracted.

Scale: **Freizeitmotiv**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1614	94,4
	Excluded ^a	96	5,6
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,718	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
65 Um eine gute Zeit zu haben	6,66	12,015	,662	,470
67 Um andere Menschen kennen zu lernen	5,96	15,671	,440	,739
63 Veranstaltung ist Freizeitbeschäftigung	6,73	12,699	,528	,646

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,926	64,197	64,197	1,926	64,197	64,197
2	,699	23,299	87,496			
3	,375	12,504	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
65 Um eine gute Zeit zu haben	,878
67 Um andere Menschen kennen zu lernen	,721
63 Veranstaltung ist Freizeitbeschäftigung	,798

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Scale: **Interesse**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1361	79,6
	Excluded ^a	349	20,4
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,799	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
58 Inhalt des Kurses hat interessiert	17,46	12,307	,722	,706
59 Thema ist für die Person sehr wichtig	17,66	11,432	,741	,687
52 Schon immer Wunsch, dieses Thema zu bearbeiten	18,06	11,619	,575	,771
60 Thema hat einen direkten Anwendungsbezug	17,80	12,833	,458	,827

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,571	64,279	64,279	2,571	64,279	64,279
2	,736	18,396	82,675			
3	,397	9,927	92,602			
4	,296	7,398	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
58 Inhalt des Kurses hat interessiert	,871
59 Thema ist für die Person sehr wichtig	,881
52 Schon immer Wunsch, dieses Thema zu bearbeiten	,778
60 Thema hat einen direkten Anwendungsbezug	,657

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 1 components extracted.

Scale: **Organisationale Rahmenbedingungen**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	875	51,2
	Excluded ^a	835	48,8
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,750	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
56 Veranstaltung ist preisgünstig	15,26	13,999	,667	,618
55 Gute Beratung	14,83	15,932	,472	,740
48 Preis-Leistungsverhältnis	14,65	16,796	,571	,681

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
56 Veranstaltung ist preisgünstig	15,26	13,999	,667	,618
55 Gute Beratung	14,83	15,932	,472	,740
48 Preis-Leistungsverhältnis	14,65	16,796	,571	,681
53 Einrichtung hat guten Ruf	14,19	18,197	,497	,720

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,313	57,815	57,815	2,313	57,815	57,815
2	,848	21,201	79,016			
3	,567	14,176	93,192			
4	,272	6,808	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
56 Veranstaltung ist preisgünstig	,855
55 Gute Beratung	,683
48 Veranstaltung preisgünstig (E)	,790
53 Einrichtung hat guten Ruf	,700

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 1 components extracted

Berufliche Teilnahmevorgabe: Keine Berechnung, da nur 1 Item

Scale: **Erwartungsbilanz**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1032	60,4
	Excluded ^a	678	39,6
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,882	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
51 Anbieter weiterempfehlen	16,61	11,520	,786	,833
46 Kurs weiterempfehlen	16,74	11,281	,734	,854
49 Zufrieden mit did. Konzept	17,00	11,280	,751	,847
50 mit dieser Unterstützung die Lernziele erreichen	16,87	12,538	,716	,861

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,965	74,135	74,135	2,965	74,135	74,135
2	,432	10,792	84,927			
3	,330	8,248	93,175			
4	,273	6,825	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
51 Anbieter weiterempfehlen	,886
49 Zufrieden mit did. Konzept	,864
50 mit dieser Unterstützung die Lernziele erreichen	,840
46 Kurs weiterempfehlen	,853

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 1 components extracted.

Scale: **Lernzumutung**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1415	82,7
	Excluded ^a	295	17,3
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,731	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
25 Ungewohnte Methoden anbietet	16,97	7,110	,605	,618
26 Ermöglicht, sich auf Neues einzulassen	16,61	7,876	,624	,619
23 Unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten verlangt	17,08	8,104	,423	,730

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1415	82,7
	Excluded ^a	295	17,3
	Total	1710	100,0
15 Sie mit anderen Ansichten konfrontiert		16,64	8,216 ,456 ,707

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,251	56,273	56,273	2,251	56,273	56,273
2	,723	18,066	74,338			
3	,677	16,920	91,259			
4	,350	8,741	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
25 Ungewohnte Methoden anbietet	,827
26 Ermöglicht, sich auf Neues einzulassen	,831
23 Unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten verlangt	,644
15 Sie mit anderen Ansichten konfrontiert	,680

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Scale: **Neuere didaktische Konzepte**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1387	81,1
	Excluded ^a	323	18,9
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,679	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
28 Freiräume für eigene Ideen bietet	10,12	6,886	,510	,581
29 Neue Medien einsetzt	10,21	5,753	,460	,635
27 Ergänzt durch individuelle Formen der Begleitung/Beratung	10,70	5,485	,528	,538

Factor Analysis

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,845	61,515	61,515	1,845	61,515	61,515
2	,635	21,174	82,689			
3	,519	17,311	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
28 Freiräume für eigene Ideen bietet	,793
29 Neue Medien einsetzt	,748
27 Ergänzt durch individuelle Formen der Begleitung/Beratung	,811

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Scale: **Lernbegleitung**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1436	84,0
	Excluded ^a	274	16,0
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,774	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
8 Ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen	23,56	10,722	,627	,705
10 Hilft, die Lernfähigkeit zu verbessern	22,92	12,386	,586	,720
7 Sich individuell um Sie kümmert	23,20	12,619	,529	,739
9 Für angenehmes Gruppenklima sorgt	22,71	13,818	,507	,748
12 Regelmäßiges Feedback zum Lernstand gibt	23,23	12,519	,505	,747

Factor Analysis

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,645	52,894	52,894	2,645	52,894	52,894
2	,700	14,007	66,901			

3	,684	13,683	80,584			
4	,515	10,300	90,885			
5	,456	9,115	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
8 Ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen	,791
10 Hilft, die Lernfähigkeit zu verbessern	,760
7 Sich individuell um Sie kümmert	,704
9 Für angenehmes Gruppenklima sorgt	,690
12 Regelmäßiges Feedback zum Lernstand gibt	,685

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Scale: **Fachvermittlung**

Reliability Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	1450	84,8
	Excluded ^a	260	15,2
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,578	2

Factor Analysis Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,409	70,434	70,434	1,409	70,434	70,434
2	,591	29,566	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
11 Über neuestes Fachwissen verfügt	,839
14 Stoff verständlich darstellt	,839

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Scale: **Service**

Reliability Case Processing Summary

		N	%

Cases	Valid	1671	97,7
	Excluded ^a	39	2,3
	Total	1710	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,713	2

Factor Analysis

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,556	77,775	77,775	1,556	77,775	77,775
2	,444	22,225	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
5 Einfache Kursanmeldung ermöglicht	,882
6 Kundenorientierter Service	,882

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Anhang E 4: ANOVA Soziodemographische Faktoren zu Kapitel 4.1

-Geschlecht

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Zielger. Einsatzbereitschaft	Between Groups	,044	1	,044	,045	,832
	Within Groups	1065,524	1093	,975		
	Total	1065,568	1094			
Lernmuster Entlastung	Between Groups	10,104	1	10,104	8,447	,004
	Within Groups	1301,346	1088	1,196		
	Total	1311,449	1089			
Selbstwirksamkeit	Between Groups	4,570	1	4,570	4,057	,044
	Within Groups	1226,653	1089	1,126		
	Total	1231,223	1090			
Lernaktivität	Between Groups	5,769	1	5,769	2,543	,111
	Within Groups	2405,286	1060	2,269		
	Total	2411,056	1061			
Misserfolgsbefürchtung	Between Groups	5,862	1	5,862	1,954	,162
	Within Groups	3230,961	1077	3,000		
	Total	3236,823	1078			
Vorwissen	Between Groups	,218	1	,218	,103	,749

	Within Groups	2306,746	1083	2,130		
	Total	2306,964	1084			
Kompetenzmotiv	Between Groups	235,097	1	235,097	50,014	,000
	Within Groups	5057,848	1076	4,701		
	Total	5292,946	1077			
Freizeitmotiv	Between Groups	165,508	1	165,508	55,295	,000
	Within Groups	3247,597	1085	2,993		
	Total	3413,104	1086			
Interesse	Between Groups	2,822	1	2,822	2,185	,140
	Within Groups	1412,765	1094	1,291		
	Total	1415,587	1095			
Org. Rahmenbedingungen	Between Groups	18,219	1	18,219	10,178	,001
	Within Groups	1922,491	1074	1,790		
	Total	1940,710	1075			
Berufl. Teilnahmevorgabe	Between Groups	37,972	1	37,972	5,789	,016
	Within Groups	6848,025	1044	6,559		
	Total	6885,996	1045			
E_Lernzumutung	Between Groups	2,171	1	2,171	2,456	,117
	Within Groups	978,634	1107	,884		
	Total	980,805	1108			
E_NeueDidaktische Konzepte	Between Groups	,580	1	,580	,444	,505
	Within Groups	1402,867	1075	1,305		
	Total	1403,447	1076			
E_Lernbegleitung	Between Groups	8,691	1	8,691	11,460	,001
	Within Groups	841,058	1109	,758		
	Total	849,749	1110			
E_Fachvermittlung	Between Groups	,085	1	,085	,242	,623
	Within Groups	390,466	1106	,353		
	Total	390,551	1107			
E_Service	Between Groups	14,701	1	14,701	15,007	,000
	Within Groups	1072,670	1095	,980		
	Total	1087,371	1096			
E_QZertifizierung	Between Groups	1,649	1	1,649	,602	,438
	Within Groups	2985,578	1090	2,739		
	Total	2987,227	1091			
E_WB_Beratung	Between Groups	15,910	1	15,910	7,529	,006
	Within Groups	2288,477	1083	2,113		
	Total	2304,387	1084			
Erwartungsbilanz	Between Groups	6,567	1	6,567	5,373	,021
	Within Groups	1344,236	1100	1,222		
	Total	1350,803	1101			

- Alter

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZielgerEinsatzbereitschafft	Between Groups	43,264	5	8,653	9,755	,000
	Within Groups	1239,105	1397	,887		
	Total	1282,369	1402			
LM_Entlastung	Between Groups	50,906	5	10,181	9,253	,000
	Within Groups	1543,697	1403	1,100		
	Total	1594,603	1408			
Selbstwirksamkeit	Between Groups	28,554	5	5,711	5,208	,000
	Within Groups	1528,524	1394	1,097		
	Total	1557,078	1399			
Lernaktivität	Between Groups	130,210	5	26,042	11,987	,000
	Within Groups	3011,066	1386	2,172		
	Total	3141,275	1391			
Misserfolgsbefürchtung	Between Groups	34,244	5	6,849	2,328	,041
	Within Groups	4054,357	1378	2,942		
	Total	4088,600	1383			
Vorwissen	Between Groups	49,342	5	9,868	4,486	,000
	Within Groups	3060,282	1391	2,200		
	Total	3109,623	1396			
Kompetenzmotiv	Between Groups	1144,060	5	228,812	60,876	,000
	Within Groups	5228,327	1391	3,759		
	Total	6372,387	1396			
Freizeitmotiv	Between Groups	198,662	5	39,732	13,910	,000
	Within Groups	3984,570	1395	2,856		
	Total	4183,231	1400			
Interesse	Between Groups	213,747	5	42,749	37,916	,000
	Within Groups	1587,489	1408	1,127		
	Total	1801,236	1413			
OrgRahmenbedingungen	Between Groups	106,107	5	21,221	12,184	,000
	Within Groups	2412,253	1385	1,742		
	Total	2518,361	1390			
BeruflTeilnahmevorgabe	Between Groups	601,264	5	120,253	19,172	,000
	Within Groups	8423,679	1343	6,272		
	Total	9024,943	1348			
E_Lernzumutung	Between Groups	10,611	5	2,122	2,623	,023
	Within Groups	1152,023	1424	,809		
	Total	1162,634	1429			
E_NeueDidaktischeKonzepte	Between Groups	5,079	5	1,016	,768	,573
	Within Groups	1866,854	1412	1,322		
	Total	1871,933	1417			
E_Lernbegleitung	Between Groups	20,006	5	4,001	5,480	,000
	Within Groups	1040,509	1425	,730		
	Total	1060,514	1430			

E_Fachvermittlung	Between Groups	6,788	5	1,358	4,169	,001
	Within Groups	463,127	1422	,326		
	Total	469,915	1427			
E_Service	Between Groups	21,474	5	4,295	4,941	,000
	Within Groups	1227,248	1412	,869		
	Total	1248,722	1417			
E_QZertifizierung	Between Groups	9,496	5	1,899	,677	,641
	Within Groups	3941,979	1406	2,804		
	Total	3951,475	1411			
E_WB_Beratung	Between Groups	48,117	5	9,623	4,575	,000
	Within Groups	2938,428	1397	2,103		
	Total	2986,546	1402			
Erwartungsbilanz	Between Groups	112,300	5	22,460	19,066	,000
	Within Groups	1665,730	1414	1,178		
	Total	1778,029	1419			

- Bildungsabschluss

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZielgerEinsatzbereitschaft	Between Groups	22,240	5	4,448	4,993	,000
	Within Groups	1189,302	1335	,891		
	Total	1211,542	1340			
LM_Entlastung	Between Groups	17,207	5	3,441	3,146	,008
	Within Groups	1470,234	1344	1,094		
	Total	1487,441	1349			
Selbstwirksamkeit	Between Groups	162,954	5	32,591	33,185	,000
	Within Groups	1307,159	1331	,982		
	Total	1470,113	1336			
Lernaktivität	Between Groups	163,262	5	32,652	15,409	,000
	Within Groups	2807,784	1325	2,119		
	Total	2971,045	1330			
Misserfolgsbefürchtung	Between Groups	36,810	5	7,362	2,534	,027
	Within Groups	3823,937	1316	2,906		
	Total	3860,747	1321			
Vorwissen	Between Groups	115,799	5	23,160	10,837	,000
	Within Groups	2850,825	1334	2,137		
	Total	2966,623	1339			
Kompetenzmotiv	Between Groups	81,963	5	16,393	3,690	,003
	Within Groups	5921,054	1333	4,442		
	Total	6003,017	1338			
Freizeitmotiv	Between Groups	47,244	5	9,449	3,176	,007
	Within Groups	3975,156	1336	2,975		
	Total	4022,400	1341			

Interesse	Between Groups	50,383	5	10,077	8,174	,000
	Within Groups	1660,602	1347	1,233		
	Total	1710,985	1352			
OrgRahmenbedingun gen	Between Groups	61,898	5	12,380	6,878	,000
	Within Groups	2381,191	1323	1,800		
	Total	2443,089	1328			
BeruffTeilnahmevorg abe	Between Groups	71,845	5	14,369	2,156	,057
	Within Groups	8558,514	1284	6,666		
	Total	8630,360	1289			
E_Lernzumutung	Between Groups	11,632	5	2,326	2,861	,014
	Within Groups	1105,178	1359	,813		
	Total	1116,810	1364			
E_NeueDidaktische Konzepte	Between Groups	60,367	5	12,073	9,682	,000
	Within Groups	1679,741	1347	1,247		
	Total	1740,109	1352			
E_Lernbegleitung	Between Groups	55,501	5	11,100	16,082	,000
	Within Groups	938,703	1360	,690		
	Total	994,203	1365			
E_Fachvermittlung	Between Groups	4,442	5	,888	2,833	,015
	Within Groups	425,519	1357	,314		
	Total	429,961	1362			
E_Service	Between Groups	8,686	5	1,737	1,943	,084
	Within Groups	1204,153	1347	,894		
	Total	1212,839	1352			
E_QZertifizierung	Between Groups	105,157	5	21,031	7,668	,000
	Within Groups	3677,806	1341	2,743		
	Total	3782,962	1346			
E_WB_Beratung	Between Groups	99,305	5	19,861	9,933	,000
	Within Groups	2665,309	1333	1,999		
	Total	2764,614	1338			
Erwartungsbilanz	Between Groups	27,509	5	5,502	4,460	,000
	Within Groups	1665,161	1350	1,233		
	Total	1692,670	1355			

- Berufstätigkeit

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZielgerEinsatzbereits chaft	Between Groups	,304	1	,304	,328	,567
	Within Groups	1016,757	1096	,928		
	Total	1017,061	1097			
LM_Entlastung	Between Groups	2,466	1	2,466	2,266	,133
	Within Groups	1209,374	1111	1,089		
	Total	1211,840	1112			
Selbstwirksamkeit	Between Groups	16,115	1	16,115	14,302	,000

	Within Groups	1234,948	1096	1,127		
	Total	1251,063	1097			
Lernaktivität	Between Groups	243,183	1	243,183	125,041	,000
	Within Groups	1909,827	982	1,945		
	Total	2153,010	983			
Misserfolgsbefürchtung	Between Groups	3,954	1	3,954	1,299	,255
	Within Groups	3303,038	1085	3,044		
	Total	3306,992	1086			
Vorwissen	Between Groups	103,030	1	103,030	48,311	,000
	Within Groups	2266,995	1063	2,133		
	Total	2370,024	1064			
Kompetenzmotiv	Between Groups	23,079	1	23,079	5,282	,022
	Within Groups	4819,899	1103	4,370		
	Total	4842,979	1104			
Freizeitmotiv	Between Groups	82,252	1	82,252	28,130	,000
	Within Groups	3225,124	1103	2,924		
	Total	3307,375	1104			
Interesse	Between Groups	3,866	1	3,866	3,444	,064
	Within Groups	1242,701	1107	1,123		
	Total	1246,568	1108			
OrgRahmenbedingungen	Between Groups	30,333	1	30,333	18,284	,000
	Within Groups	1819,966	1097	1,659		
	Total	1850,300	1098			
Berufsteilnahmevorgabe	Between Groups	182,598	1	182,598	29,162	,000
	Within Groups	6737,265	1076	6,261		
	Total	6919,863	1077			
E_Lernzumutung	Between Groups	2,097	1	2,097	2,193	,139
	Within Groups	1069,038	1118	,956		
	Total	1071,136	1119			
E_NeueDidaktische Konzepte	Between Groups	20,177	1	20,177	16,634	,000
	Within Groups	1213,021	1000	1,213		
	Total	1233,198	1001			
E_Lernbegleitung	Between Groups	1,830	1	1,830	2,017	,156
	Within Groups	1012,571	1116	,907		
	Total	1014,402	1117			
E_Fachvermittlung	Between Groups	4,957	1	4,957	15,162	,000
	Within Groups	364,166	1114	,327		
	Total	369,123	1115			
E_Service	Between Groups	2,563	1	2,563	2,607	,107
	Within Groups	1088,209	1107	,983		
	Total	1090,772	1108			
E_QZertifizierung	Between Groups	9,462	1	9,462	3,128	,077
	Within Groups	3330,556	1101	3,025		
	Total	3340,018	1102			

E_WB_Beratung	Between Groups	,044	1	,044	,018	,893
	Within Groups	2644,003	1097	2,410		
	Total	2644,047	1098			
Erwartungsbilanz	Between Groups	,029	1	,029	,025	,874
	Within Groups	1278,705	1108	1,154		
	Total	1278,734	1109			

- Vorwissen

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ZielgerEinsatzbereitschaft	Between Groups	21,181	2	10,590	10,779	,000
	Within Groups	1539,529	1567	,982		
	Total	1560,709	1569			
LM_Entlastung	Between Groups	,429	2	,214	,178	,837
	Within Groups	1901,869	1581	1,203		
	Total	1902,298	1583			
Selbstwirksamkeit	Between Groups	70,452	2	35,226	32,497	,000
	Within Groups	1694,248	1563	1,084		
	Total	1764,700	1565			
Lernaktivität	Between Groups	165,250	2	82,625	38,879	,000
	Within Groups	2915,740	1372	2,125		
	Total	3080,990	1374			
Misserfolgsbefürchtung	Between Groups	23,277	2	11,638	3,898	,020
	Within Groups	4627,385	1550	2,985		
	Total	4650,662	1552			
Vorwissen	Between Groups	3004,816	2	1502,408	4236,770	,000
	Within Groups	564,542	1592	,355		
	Total	3569,358	1594			
Kompetenzmotiv	Between Groups	16,607	2	8,304	1,787	,168
	Within Groups	7309,374	1573	4,647		
	Total	7325,982	1575			
Freizeitmotiv	Between Groups	21,326	2	10,663	3,597	,028
	Within Groups	4669,018	1575	2,964		
	Total	4690,345	1577			
Interesse	Between Groups	42,768	2	21,384	17,388	,000
	Within Groups	1945,562	1582	1,230		
	Total	1988,330	1584			
OrgRahmenbedingungen	Between Groups	1,611	2	,805	,454	,635
	Within Groups	2761,412	1556	1,775		
	Total	2763,023	1558			
BeruflTeilnahmevorgabe	Between Groups	17,059	2	8,529	1,343	,261
	Within Groups	9655,808	1520	6,353		
	Total	9672,867	1522			
E_Lernzumutung	Between Groups	6,574	2	3,287	3,406	,033

	Within Groups	1512,351	1567	,965		
	Total	1518,925	1569			
E_NeueDidaktische Konzepte	Between Groups	3,548	2	1,774	1,368	,255
	Within Groups	1803,903	1391	1,297		
	Total	1807,451	1393			
E_Lernbegleitung	Between Groups	4,205	2	2,102	2,308	,100
	Within Groups	1448,558	1590	,911		
	Total	1452,763	1592			
E_Fachvermittlung	Between Groups	,306	2	,153	,402	,669
	Within Groups	604,833	1587	,381		
	Total	605,139	1589			
E_Service	Between Groups	14,607	2	7,303	6,921	,001
	Within Groups	1663,188	1576	1,055		
	Total	1677,795	1578			
E_QZertifizierung	Between Groups	2,929	2	1,464	,492	,612
	Within Groups	4676,477	1571	2,977		
	Total	4679,405	1573			
E_WB_Beratung	Between Groups	6,708	2	3,354	1,361	,257
	Within Groups	3846,898	1561	2,464		
	Total	3853,606	1563			
Erwartungsbilanz	Between Groups	7,179	2	3,589	2,808	,061
	Within Groups	2021,247	1581	1,278		
	Total	2028,426	1583			

ANHANG E5: Berechnungen nach Lerntypen, ANOVA mit unterschiedlichen Lerntypen zu Kapitel 4.2

ONEWAY ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
ZielgerEinsatzbereitschaft	Zwischen den Gruppen	433,576	3	144,525	248,797	,000
	Innerhalb der Gruppen	784,791	1351	,581		
	Gesamt	1218,367	1354			
LM_Entlastung	Zwischen den Gruppen	127,222	3	42,407	40,158	,000
	Innerhalb der Gruppen	1417,171	1342	1,056		
	Gesamt	1544,394	1345			
Selbstwirksamkeit	Zwischen den Gruppen	604,803	3	201,601	313,304	,000
	Innerhalb der Gruppen	869,326	1351	,643		
	Gesamt	1474,130	1354			
Lernaktivität	Zwischen den Gruppen	1387,539	3	462,513	383,578	,000
	Innerhalb der Gruppen	1629,016	1351	1,206		
	Gesamt	3016,555	1354			
Misserfolgsbefürchtung	Zwischen den Gruppen	137,679	3	45,893	16,069	,000
	Innerhalb der Gruppen	3858,516	1351	2,856		
	Gesamt	3996,195	1354			
Vorwissen	Zwischen den Gruppen	724,308	3	241,436	140,493	,000
	Innerhalb der Gruppen	2321,677	1351	1,718		
	Gesamt	3045,985	1354			
Kompetenzmotiv	Zwischen den Gruppen	184,722	3	61,574	13,909	,000
	Innerhalb der Gruppen	5936,461	1341	4,427		
	Gesamt	6121,183	1344			
Freizeitmotiv	Zwischen den Gruppen	40,273	3	13,424	4,583	,003
	Innerhalb der Gruppen	3933,799	1343	2,929		
	Gesamt	3974,071	1346			
Interesse	Zwischen den Gruppen	978,359	3	326,120	581,449	,000
	Innerhalb der Gruppen	757,741	1351	,561		
	Gesamt	1736,100	1354			
OrgRahmenbedingungen	Zwischen den Gruppen	108,776	3	36,259	21,238	,000
	Innerhalb der Gruppen					

	Innerhalb der Gruppen	2262,141	1325	1,707		
	Gesamt	2370,917	1328			
BerufTeilnahmevorgabe	Zwischen den Gruppen	154,479	3	51,493	7,856	,000
	Innerhalb der Gruppen	8527,715	1301	6,555		
	Gesamt	8682,195	1304			
E_Lernzumutung	Zwischen den Gruppen	95,890	3	31,963	43,491	,000
	Innerhalb der Gruppen	992,916	1351	,735		
	Gesamt	1088,807	1354			
E_NeueDidaktischeKonzepte	Zwischen den Gruppen	42,313	3	14,104	11,210	,000
	Innerhalb der Gruppen	1691,001	1344	1,258		
	Gesamt	1733,314	1347			
E_Lernbegleitung	Zwischen den Gruppen	33,773	3	11,258	15,954	,000
	Innerhalb der Gruppen	952,617	1350	,706		
	Gesamt	986,390	1353			
E_Fachvermittlung	Zwischen den Gruppen	17,579	3	5,860	18,185	,000
	Innerhalb der Gruppen	434,379	1348	,322		
	Gesamt	451,959	1351			
E_Service	Zwischen den Gruppen	43,502	3	14,501	17,112	,000
	Innerhalb der Gruppen	1134,706	1339	,847		
	Gesamt	1178,208	1342			
E_QZertifizierung	Zwischen den Gruppen	43,546	3	14,515	5,253	,001
	Innerhalb der Gruppen	3691,686	1336	2,763		
	Gesamt	3735,232	1339			
E_WB_Beratung	Zwischen den Gruppen	50,526	3	16,842	8,129	,000
	Innerhalb der Gruppen	2755,564	1330	2,072		
	Gesamt	2806,090	1333			
Erwartungsbilanz	Zwischen den Gruppen	258,773	3	86,258	81,404	,000
	Innerhalb der Gruppen	1427,308	1347	1,060		
	Gesamt	1686,081	1350			

Lerntypen – sozio-demographische Verteilung

1 Lernunsichere mit Interesse

2 Anstrengungsv.

3 Unmotivierte

4 Hochmotivierte

Geschlecht

		Häufigkeit	Gültige						
		Prozente	Prozente						
Gültig	Weiblich	206	64,8	127	62,3	75	56,8	221	58,6
	Männlich	112	35,2	77	37,7	57	43,2	156	41,4
	Gesamt	318	100,0	204	100,0	132	100,0	377	100,0
Fehlend	9	99		73		32		120	
Gesamt		417		277		164		497	

Alter

		Häufigkeit	Gültige						
		Prozente	Prozente						
Gültig	bis 25	56	13,5	61	22,2	73	45,1	52	10,5
	26-35	74	17,8	67	24,4	29	17,9	128	26,0
	36-45	138	33,3	82	29,8	29	17,9	184	37,3
	46-55	81	19,5	43	15,6	17	10,5	87	17,6
	56-65	48	11,6	17	6,2	7	4,3	34	6,9
	älter als 65	18	4,3	5	1,8	7	4,3	8	1,6
	Gesamt	415	100,0	275	100,0	162	100,0	493	100,0
Fehlend	9	2	2		2		4		
Gesamt		417		277		164		497	

Höchster Bildungsabschluss

		Häufigkeit	Gültige						
		Prozente	Prozente						
Gültig	(Fach) HS-abschluss	80	19,6	104	39,8	25	15,8	222	46,2
	(Fach) Abitur	97	23,8	60	23,0	54	34,2	101	21,0
	Berufsabschluss	103	25,2	42	16,1	24	15,2	92	19,1
	Realschulab.	70	17,2	35	13,4	25	15,8	52	10,8
	Hauptschulab.	42	10,3	12	4,6	20	12,7	12	2,5
	Ohne Abschluss	11	2,7	1	,4	5	3,2		
	noch Schüler/in	5	1,2	7	2,7	5	3,2	2	,4
	Gesamt	408	100,0	261	100,0	158	100,0	481	100,0
Fehlend	9	9	16		6		16		
Gesamt		417		277		164		497	

Berufstätigkeit

		Häufigkeit	Gültige						
		Prozente	Prozente						
Gültig	berufstätig	184	56,8	148	69,2	55	39,6	348	85,1
	studierend	35	10,8	32	15,0	49	35,3	14	3,4
	nicht berufstätig	105	32,4	34	15,9	35	25,2	47	11,5
	Gesamt	324	100,0	214	100,0	139	100,0	409	100,0
Fehlend	9	93	63		25		88		
Gesamt		417		277		164		497	

Lerntypen: Homogene Untergruppen, Scheffé-Prozedur

LM_Entlastung

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Unmotivierte	160	4,695		
Anstrengungsvermeider	276		5,149	
Lernunsichere mit Interesse	415			5,568
Hochmotivierte	495			5,596
Signifikanz		1,000	1,000	,992

Kompetenzmotiv

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Unmotivierte	163	4,169		
Anstrengungsvermeider	275	4,571	4,571	
Lernunsichere mit Interesse	412		4,686	
Hochmotivierte	495			5,249
Signifikanz		,162	,936	1,000

Freizeitmotiv

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Unmotivierte	163	2,777	
Lernunsichere mit Interesse	412		3,251
Hochmotivierte	495		3,288
Anstrengungsvermeider	277		3,364
Signifikanz		1,000	,894

OrgRahmenbedingungen

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Unmotivierte	163	4,290		
Anstrengungsvermeider	273		4,862	
Hochmotivierte	488		5,124	5,124
Lernunsichere mit Interesse	405			5,187
Signifikanz		1,000	,133	,956

BerufTeilnahmevorgabe

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Hochmotivierte	487	2,887		
Lernunsichere mit Interesse	395	3,122	3,122	
Anstrengungsvermeider	266		3,613	3,613
Unmotivierte	157			3,815
Signifikanz		,767	,172	,837

E_Lernzumutung

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.			
		1	2	3	4
Unmotivierte	164	5,079			
Anstrengungsvermeider	277		5,388		
Lernunsichere mit Interesse	417			5,626	
Hochmotivierte	497				5,879
Signifikanz		1,000	1,000	1,000	1,000

E_NeueDidaktischeKonzepte

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Anstrengungsvermeider	275	4,868		
Unmotivierte	163	5,003	5,003	
Lernunsichere mit Interesse	415		5,169	5,169
Hochmotivierte	495			5,334
Signifikanz		,563	,379	,385

E_Lernbegleitung

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Unmotivierte	164	5,537	
Anstrengungsvermeider	277	5,562	
Lernunsichere mit Interesse	416		5,862
Hochmotivierte	497		5,908
Signifikanz		,989	,933

E_Fachvermittlung

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Anstrengungsvermeider	275	6,473	
Unmotivierte	164	6,497	
Lernunsichere mit Interesse	416		6,659
Hochmotivierte	497		6,754
Signifikanz		,968	,268

E_Service

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Anstrengungsvermeider	276	5,824	
Unmotivierte	162	5,867	
Lernunsichere mit Interesse	414		6,165
Hochmotivierte	491		6,257
Signifikanz		,959	,711

E_QZertifizierung

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Anstrengungsvermeider	272	4,919	
Unmotivierte	162	4,944	4,944
Hochmotivierte	493	5,310	5,310
Lernunsichere mit Interesse	413		5,317
Signifikanz		,052	,071

E_WB_Beratung

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Anstrengungsvermeider	272	5,048	
Unmotivierte	161	5,186	5,186
Lernunsichere mit Interesse	412		5,481
Hochmotivierte	489		5,526
Signifikanz		,731	,052

Erwartungsbilanz

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Unmotivierte	163	4,674		
Anstrengungsvermeider	275		5,541	
Lernunsichere mit Interesse	416			5,892
Hochmotivierte	497			6,066
Signifikanz		1,000	1,000	,260

Anhang E6 Erwartungsbilanzen zu Kapitel 4.3

Nach Geschlecht

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Weiblich	674	5,842	1,1388	,0439	1,0	7,0
Männlich	428	5,684	1,0507	,0508	1,8	7,0
Gesamt	1102	5,780	1,1076	,0334	1,0	7,0

ONEWAY ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	6,567	1	6,567	5,373	,021
Innerhalb der Gruppen	1344,236	1100	1,222		
Gesamt	1350,803	1101			

Nach Alter

Erwartungsbilanz

75 Alter	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
bis 25	249	5,256		
36-45	463		5,742	
26-35	306		5,756	
46-55	242		5,871	
älter als 65	45		6,107	6,107
56-65	115			6,356
Signifikanz		1,000	,179	,619

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 134,850.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Nach Bildungsabschluss

Erwartungsbilanz

76 Höchster Bildungsabschluss	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	
(Fach) Abitur	323		5,503
noch Schüler/in	19		5,741
Hauptschulabschluss	97		5,811
Berufsabschluss	280		5,825
(Fach) Hochschulabschluss	445		5,828
Realschulabschluss	194		5,844
Ohne Abschluss	17		6,034
Signifikanz			,433

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 51,534.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Nach Status Berufstätigkeit

Erwartungsbilanz

Berufstätigkeit	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
studierend	186	4,862	
nicht berufstätig	313		5,845
berufstätig	797		5,856
Signifikanz		1,000	,992

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 305,314.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Regressionsberechnung zwischen personalen Faktoren und Erwartungen zu Erwartungsbilanz

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Stand. Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen
	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta			
1 (Konstante)	,022	,330		,066	,948	
ZielgerEinsatzbereitschaft	,067	,034	,056	1,951	,051	,056
LM_Entlastung	,152	,026	,148	5,836	,000	,165
Selbstwirksamkeit	,089	,027	,083	3,298	,001	,094
Lernaktivität	-,010	,019	-,013	-,522	,602	-,015
Misserfolgsbefürchtung	-,004	,014	-,007	-,306	,760	-,009
Vorwissen	-,034	,040	-,046	-,861	,390	-,025
Kompetenzmotiv	-,060	,013	-,114	-4,534	,000	-,129
Freizeitmotiv	,012	,016	,018	,722	,470	,021
Interesse	,280	,026	,287	10,870	,000	,297
OrgRahmenbedingungen	,291	,020	,349	14,790	,000	,390
BerufTeilnahmevorgabe	-,013	,010	-,029	-1,259	,208	-,036
E_Lernzumutung	,051	,034	,041	1,512	,131	,043
E_NeueDidaktischeKonzepte	-,070	,026	-,071	-2,670	,008	-,076
E_Lernbegleitung	,015	,035	,012	,443	,658	,013
E_Fachvermittlung	,187	,048	,098	3,901	,000	,111
E_Service	,024	,029	,019	,801	,423	,023
E_QZertifizierung	,008	,016	,011	,471	,638	,013
E_WB_Beratung	,013	,019	,018	,703	,482	,020
Vorwissen3	,005	,100	,003	,049	,961	,001

Nach Lerntypus

Erwartungsbilanz

Cluster-Nr. des Falls	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Unmotivierte	163	4,674		
Anstrengungsvermeider	275		5,541	
Lernunsichere mit Interesse	416			5,892
Hochmotivierte	497			6,066
Signifikanz		1,000	1,000	,260

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 281,943.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Nach Angebotsbereichen

Erwartungsbilanz

Art der Veranstaltung nach Angebotsbereichen	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.				
		1	2	3	4	5
Berufliche Grundbildung	25	4,703				
Universitäts-Grundstudium	163	4,774	4,774			
IHKZertifikat	44	5,057	5,057	5,057		
Politische Bildung	31	5,315	5,315	5,315	5,315	
Berufliche WB	709	5,727	5,727	5,727	5,727	5,727
Erlebnispädagogik	46	5,736	5,736	5,736	5,736	5,736
Azubi überfachlich	19	5,763	5,763	5,763	5,763	5,763
Beratung/Auftragsforschung	22	5,773	5,773	5,773	5,773	5,773
Sport und Gesundheit	48	5,870	5,870	5,870	5,870	5,870
Migration	26	5,891	5,891	5,891	5,891	5,891
wissenschaftliche WB	101	5,908	5,908	5,908	5,908	5,908
EDV	88	5,927	5,927	5,927	5,927	5,927
Grundbildung	30		5,994	5,994	5,994	5,994
Allgemeine WB	51			6,078	6,078	6,078
Kulturelle WB	23			6,254	6,254	6,254
Fremdsprachen	80			6,269	6,269	6,269
Gesundheit	121				6,424	6,424
Bildung für Ältere	33					6,765
Signifikanz		,056	,058	,064	,172	,297

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 39,964.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Nach Wissensniveau

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Alltagswissen	576	6,114	1,0629	,0443	1,0	7,0
Fachwissen	772	5,673	1,0901	,0392	1,0	7,0
Wissenschaftliches Wissen	316	5,240	1,1545	,0649	1,0	7,0
Gesamt	1664	5,743	1,1367	,0279	1,0	7,0

ONEWAY ANOVA

Erwartungsbilanz

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	163,227	2	81,613	68,269	,000
Innerhalb der Gruppen	1985,675	1661	1,195		
Gesamt	2148,902	1663			

Nach Status Beratung im Vorfeld der Teilnahme

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Ja, Beratung erfolgte	594	5,890	1,0921	,0448	1,0	7,0

Nein, Beratung nicht erforderlich	422	5,387	1,1905	,0580	1,0	7,0
Gesamt	1016	5,681	1,1602	,0364	1,0	7,0

ONEWAY ANOVA

Erwartungsbilanz

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	62,351	1	62,351	48,484	,000
Innerhalb der Gruppen	1304,007	1014	1,286		
Gesamt	1366,357	1015			

Nach Finanzierung

Erwartungsbilanz

Wer zahlt die Veranstaltung?	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Teilförderung	51	5,142		
andere zahlen	928		5,538	
Teilnehmer zahlt	669			6,090
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 135,256.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Nach beruflicher / allgemeiner Weiterbildung

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Allgemeine Weiterbildung	603	6,112	1,0099	,0411	1,0	7,0
Berufliche Weiterbildung	841	5,678	1,1121	,0383	1,0	7,0
Gesamt	1444	5,859	1,0914	,0287	1,0	7,0

ONEWAY ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	66,052	1	66,052	57,628	,000
Innerhalb der Gruppen	1652,782	1442	1,146		
Gesamt	1718,834	1443			

Nach Wissensart

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	Minimum	Maximum
Praktisch	818	5,969	1,0890	,0381	1,0	7,0
Theoretisch	739	5,464	1,1382	,0419	1,0	7,0
Gesamt	1557	5,729	1,1405	,0289	1,0	7,0

ONEWAY ANOVA

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	98,934	1	98,934	79,918	,000
Innerhalb der Gruppen	1924,992	1555	1,238		
Gesamt	2023,926	1556			

Nach Dienstleistungstypologie

Erwartungsbilanz

Einrichtung nach Dienstleistungstypologie	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Leistungsmix WB und andere DL	177	5,611	
WB als interne DL	314	5,732	5,732
Kerndienstleistung ber. WB	342	5,739	5,739
Grenzfälle (Angebot mit Lernpotenzial)	48	5,870	5,870
Kerndienstleistung allg. WB	628		6,036
Signifikanz		,381	,217

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 146,267.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Nach Spezialisierungsgrad

Erwartungsbilanz

Spezialisierungsgrad der Einrichtung	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Mehr-Sparten Anbieter	904	5,550		
Spezialanbieter	322		5,838	
Allrounder	446			6,073
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 464,833.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Nach Größe der Einrichtung

Erwartungsbilanz

Größe der Einrichtung	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Gross	830	5,529	
Mittel	179		5,905
klein	663		5,973
Signifikanz		1,000	,719

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

ANHANG E7: Auswertungen nach organisationalen Parametern zu Kapitel

4.4, Kreuztabellen und ANOVA, Scheffé Prozedur

Anbieter nach Dienstleistungstypologie * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvermeider	Unmotivierte	Hochmotivierte	
Anbieter nach Dienstleistungstypologie	VHS	120	72	50	112	354
	privatwirtschaftl. Bildungsträger	49	35	7	61	152
	WBE für Benachteiligte	1	3	0	7	11

Universität	48	43	42	75	208
öffentl.-gef. Träger	103	44	34	82	263
Erlebnispädagogik	17	10	11	7	45
Bildungsberatung/ Forschung	3	1	0	14	18
betriebliche WB	76	69	20	139	304
Gesamt	417	277	164	497	1355

Größe der Einrichtung * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvorweider	Unmotiviert e	Hochmotivierte	
Größe der Einrichtung	Gross	193	165	95	294	747
	Mittel	36	24	15	18	93
	klein	188	88	54	185	515
Gesamt		417	277	164	497	1355

Spezialisierungsgrad der Einrichtung * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvorweider	Unmotiviert e	Hochmotivierte	
Spezialisierungsgrad der Einrichtung	Allrounder	120	72	50	112	354
	Mehr-Sparten Anbieter	222	147	93	285	747
	Spezialanbieter	75	58	21	100	254
Gesamt		417	277	164	497	1355

Finanzierung Einrichtung * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvorweider	Unmotiviert e	Hochmotivierte	
Finanzierung Einrichtung	Öffentliche Förderung	193	133	96	214	636
	Private Förderung	125	104	27	200	456
	Projektfinanzierung	99	40	41	83	263
Gesamt		417	277	164	497	1355

Preisniveau der Teilnehmerentgelte * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvorweider	Unmotiviert e	Hochmotivierte	
Preisniveau der Teilnehmerentgelte	Hochpreissegment	61	74	13	181	329
	Niedrigpreissegment	146	93	54	146	439
	9	210	110	97	170	587
Gesamt		417	277	164	497	1355

Erwartungsbilanz nach Größe der Einrichtung

Größe der Einrichtung	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Gross	830	5,529	
Mittel	179		5,905
– klein	663		5,973
Signifikanz		1,000	,719

Erwartungsbilanz nach Spezialisierungsgrad

Spezialisierungsgrad der Einrichtung	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Mehr-Sparten Anbieter	904	5,550		
Spezialanbieter	322		5,838	
– Allrounder	446			6,073
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Erwartungsbilanz nach Finanzierung

Finanzierung Einrichtung	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Projektfinanzierung	311	5,554	
Private Förderung	515		5,781
Öffentliche Förderung	846		5,794
Signifikanz		1,000	,986

Programmbereiche * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

	Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
	Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvermeider	Unmotivierte	Hochmotivierte	
Programmbereiche					
Berufliche Grundbildung	11	16	16	12	55
Schlüsselqualifik.	25	23	9	38	95
Fremdsprachen	34	18	9	30	91
Kulturelle Bildung	10	7	1	7	25
Pädagogik beruflich	38	14	11	49	112
Wirtschaft	24	25	4	75	128
Erlebnispäd.	8	7	11	4	30
Gesundheit	59	29	12	44	144
Soziale/Personale Bildung	6	6	2	13	27
Politische Bildung	5	9	2	11	27
EDV-Grundlagen	89	40	26	67	222
EDV-Spezialwissen	17	8	4	25	54
Haushalt/Umwelt	4	7	2	6	19
Gewerblich/Handw.	8	1	1	8	18
Kaufmännisch/Verwaltung	12	12	3	23	50
Pflege/Medizin	14	14	3	41	72
Pädagogik	37	27	42	19	125

Gesamt	401	263	158	472	1294
--------	-----	-----	-----	-----	------

Wissensniveau * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsvermeid er	Unmot ivierte	Hochmotivierte	
Wissensniveau	Alltagswissen	156	98	62	134	450
	Fachwissen	205	131	58	261	655
	Wissenschaftlic hes Wissen	56	48	44	94	242
Gesamt		417	277	164	489	1347

Wer zahlt die Veranstaltung? * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsverm eider	Unmotivierte	Hochmotivierte	
Wer zahlt die Veranstaltung?	Teilnehmer zahlt	152	86	34	175	447
	andere zahlen	249	183	127	276	835
	Teilförderung	13	6	3	27	49
Gesamt		414	275	164	478	1331

Geschlechterdominierung im Kurs (80%) * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsverm eider	Unmotivierte	Hochmotivierte	
Geschlechterdom inierung im Kurs (80%)	Frauendominiert	93	47	29	101	270
	gemischt	241	198	107	326	872
	Männerdominiert	30	22	10	53	115
Gesamt		364	267	146	480	1257

Zielgruppe Kurs * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt	
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsverm eider	Unmotivierte	Hochmotivierte		
Zielgruppe Kurs	Ältere	1	0	1	1	3	
	BerPäd	10	5	1	14	30	
	Analphabeten	6	3	7	0	16	
	Arbeitslose	60	19	21	25	125	
	Ausländer	1	7	3	13	24	
	Auszubildende	7	13	16	7	43	
	Eltern/Familie	7	2	2	6	17	
	Frauen	9	8	2	7	26	
	Jugendliche	5	7	9	1	22	
	Männer	3	1	2	2	8	
	Studierende	30	25	40	12	107	
	BerMed/Pflege	21	17	5	59	102	
	Management	50	42	8	95	195	
	Gesamt		210	149	117	242	718

Abschluss Kurs * Cluster-Nr. des Falls Kreuztabelle

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Lernunsichere mit Interesse	Anstrengungsverm eider	Unmotivierte	Hochmotivierte	
Abschluss Kurs	kein Abschluss	295	197	108	325	925
	Abschluss	122	80	56	172	430
Gesamt		417	277	164	497	1355

E_Fachvermittlung nach Wissensniveau

Wissensniveau	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Alltagswissen	579	6,497	
Wissenschaftliches Wissen	318	6,572	
Fachwissen	797		6,727
Signifikanz		,150	1,000

E_WB Beratung nach Wissensniveau

Wissensniveau	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Alltagswissen	559	5,072	
Wissenschaftliches Wissen	315	5,086	
Fachwissen	791		5,368
Signifikanz		,990	1,000

Erwartungsbilanz nach Wissensniveau

Wissensniveau	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Wissenschaftliches Wissen	316	5,240		
Fachwissen	772		5,673	
Alltagswissen	576			6,114
Signifikanz		1,000	1,000	1,000