Wolfgang Jütte/Ulrike Kastler

„Weiterbildungs-Studierende“ als Gegenstand der Teilnehmerforschung

Ein Werkstattbericht

1. „Weiterbildungs-Studierende“ und lebenslanges Lernen

Bei einer ersten Annäherung an den Begriff des „Weiterbildungs-Studierenden“ stößt man zunächst auf die Kategorie der „non-traditional students“ in den angelsächsischen Ländern. Wolter (2001, S. 143 f.) unterscheidet in seiner Studie zu „nicht-traditionellen Studierenden“ im deutschen Hochschulsystem sechs Kategorien:

„1. diejenigen, die das Reifezeugnis nach einer beruflichen Ausbildung und berufspraktischen Erfahrung in einer Institution des *Zweiten Bildungswegs* (Abendgymnasium, Kolleg) erwerben und danach ein Studium aufnehmen;
2. diejenigen, die nach dem regulären Abitur eine berufliche Ausbildung abschließen und erst dann mit einer zeitlichen Verzögerung in das Hochschulsystem überwechseln, ein Weg, der im allgemeinen als *Doppelqualifizierung* bezeichnet wird (...);
3. diejenigen, die nach einer beruflichen Ausbildung und zumeist einer mehrjährigen Tätigkeit ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung in der Regel über ein spezielles Zulassungsverfahren (...) zum Studium zugelassen werden, ein Weg, für den sich inzwischen der Begriff des *Dritten Bildungsweges* eingebürgert hat (...);
4. diejenigen, die – unabhängig von ihren formalen Zulassungsvoraussetzungen – nicht in einer der konventionellen, sondern in alternativen Formen ihr Studium durchführen *(Teilzeit- und Fernstudium)* (...);
5. diejenigen, die mit einem, teilweise aber auch ohne einen vorangegangenen Hochschulabschluss, in jedem Fall aber mit berufspraktischen Erfahrungen, in einer der verschiedenen Formen weiterbildender Studienangebote bzw. Studiengänge studieren (*Weiterbildungsstudierende);*
6. diejenigen Studierenden, die nach ihrem Ausscheiden aus der aktiven Erwerbsarbeit ein Studium zumeist ohne eine berufliche Verwertungsabsicht aufnehmen *(Seniorenstudierende).“*

„Weiterbildungs-Studierende“ lassen sich von „traditionellen“ (Erst-)Studierenden abgrenzen, insofern als dass

- sie weiterbildende Studienangebote oder Studiengänge häufig berufsbegleitend und in Form von Teilzeit besuchen,
- sie zumeist über eine längere Berufserfahrung verfügen,
- sie eine große Heterogenität hinsichtlich eines vorangegangen bzw. nicht vorhandenen Hochschulabschlusses und der ausgewiesenen Studienberechtigung aufweisen,

- ihr Weg zur Hochschule biografisch stufenreicher und weit weniger linear verläuft als bei „Normalstudierenden“.

Diese Zielgruppe weist eine hohe Weiterbildungsaktivität auf und verkörpert vorbildlich das Konzept lebenslanger Lernbestrebungen. Sie versteht diese Bildungsphase zumeist selbst als Weiterbildung. Teilnehmerforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Sektor befindet, stellt ein Desiderat dar. Ungeachtet der bildungspolitischen Bedeutung, die der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft zugeschrieben wird, wird der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der „Hauptakteure“, der Bildungsteilnehmenden, bisher wenig Beachtung in diesem Feld geschenkt. Dies ist u. a. darin begründet, dass die Universität in ihrem Selbstverständnis eine angebotsorientierte Institution ist. Dagegen ist die Weiterbildung weit stärker nachfrage- und bedarfsorientiert ausgerichtet. In den angelsächsischen Ländern kann dagegen in der Hochschulweiterbildung eine stärker nachfrageorientierte Strategie beobachtet werden, die „der zunehmend heterogeneren Zusammensetzung der Studierenden – hinsichtlich des Lebensalters, der Vorbildung, der beruflichen Vorerfahrungen, der Lebenssituation und der Studienmotive – besser Rechnung (...) tragen“ (Schuetze 1998, S. 25) kann.

Die Notwendigkeit, Bildungs- und Lernprozesse von Weiterbildungs-Studierenden zu differenzieren, führte zu dem hier vorgestellten Forschungsprojekt der Teilnehmerforschung an der Donau-Universität Krems (www.donau-uni.ac.at). Die 1995 gegründete staatliche Universität stellt eine Weiterbildungs-Universität in „Reinform“ dar, in der die Weiterbildung nicht mehr zu den zusätzlichen, sondern zu den Kernaufgaben zählt.

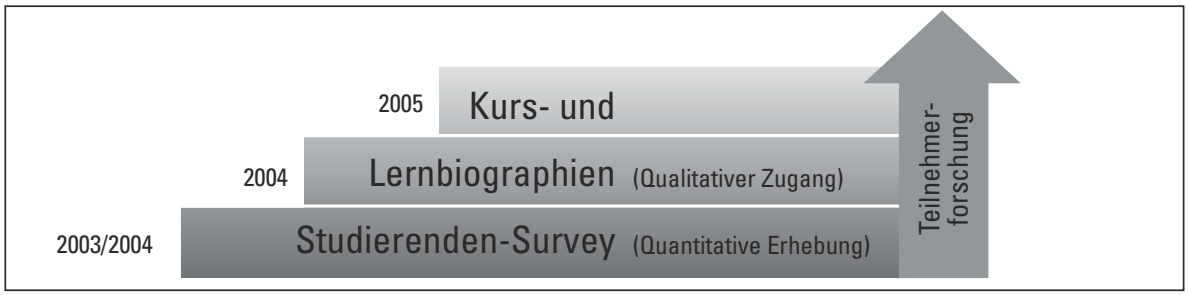
1.1 Teilnehmerforschung

Ziel der auf mehrere Jahre angelegten Forschung zu Studierenden an der Weiterbildungsuniversität Donau-Universität-Krems (vgl. Jütte 2003) ist es, ein umfassendes und differenziertes Bild des neuen Typus des Weiterbildungs-Studierenden zu zeichnen. Die Realität dieser Form der institutionalisierten Weiterbildung ist noch wenig erforscht. Die Teilnehmerforschung gibt Hinweise zur Lebens- und Arbeitssituation und der subjektiv erfahrenen Studiensituation dieser Zielgruppe, z. B.: Wie erfährt sie die Weiterbildungsuniversität im Kontext ihres privaten und beruflichen Alltags? Wie beurteilt sie ihre Ergebnisse? Zugleich eröffnet die Studie qualitative Hinweise zur weiteren Gestaltung von Bildungsangeboten, (z. B. wie der Zugang erleichtert werden kann) und zur Konzeption zukunftsorientierter Formen der Weiterbildung.

Empirische Befunde über weiterbildungsinduzierte Erwartungen, Motivationsstrukturen und Belastungen sollen zur theoretischen Grundlegung wissenschaftlicher Weiterbildung beitragen. Die Ergebnisse bleiben nicht folgenlos für die zielgerichtete Auswahl von Inhalten, didaktischen Instrumentarien sowie die Gestaltung zeitlich-infra-

struktureller Rahmenbedingungen. Sie sollen auch als Instrumente institutioneller Planung und der Entwicklung von Bildungsprogrammen dienen. Dabei wird auf ein mehrstufiges Verfahren gesetzt (vgl. Abb. 1). Zunächst erfolgt eine quantitative Erhebung. Sie bildet den Gegenstand dieses Beitrages. Ziel der Befragung ist es, mehr über Motive, Bildungserfahrungen und Weiterbildungsorientierungen, über Barrieren, Hinderungsgründe und Unterstützungsformen, über die Arbeits- und Lebenssituation der Teilnehmenden während der Weiterbildung (Doppelbelastung mit Beruf, Familie, Umgang mit Zeit …) und über ihre Bewertung der Lehr-Lernprozesse zu erfahren. Lernen ist immer auch Bestandteil des Lebenslaufs und der eigenen Karriereentwicklung. Dieser lebensgeschichtlichen Verankerung wird in einem nächsten Schritt durch Forschungen zu Lernbiografien und biografischen Lernstrategien in verschiedenen Arbeits- und Berufsfeldern Rechnung getragen. Damit soll die Veränderung der Berufsbiografien, wie ihre zunehmende Fragmentarisierung, berücksichtigt werden. Die Ergebnisse dieser biografiebezogenen Teilnehmerforschung sollen in die Konzeption zukunftsorientierter Formen der Weiterbildung einfließen.

Abbildung 1: Mehrstufige Teilnehmerforschung



2. Die Studie: Ansatz und Durchführung

Bei der Erhebung zu den „Weiterbildungs-Studierenden“ wurde auf das Instrumentarium der standardisierten, schriftlichen Befragung mittels Fragebogen zurückgegriffen. Die Vorzüge dieser quantitativen Erhebungsform bei der Charakterisierung des „typischen“ Weiterbildungsteilnehmers liegen auf der Hand: Schriftliche Befragungen und daraus gewonnene Datenaggregate erlauben die Einbeziehung einer größeren Anzahl von Untersuchungssubjekten und die Generierung repräsentativer Aussagen. Als positiver Nebeneffekt der standardisierten Antworten stellt sich überdies die Möglichkeit zur statistischen Auswertung ein. Interessante Zusammenhänge (z. B. Schulausbildung und Weiterbildungsmotive) können mittels Korrelationen errechnet und einer fundierten Interpretation zugeführt werden. Die damit einhergehenden Nachteile oder Begrenzungen werden durch ein mehrschichtiges Untersuchungsdesign (zusätzliche qualitative Verfahren und Triangulation) aufgefangen.

Die einzelnen Fragebogenitems wurden in mehreren Expertenrunden getestet. Einzelne Fragebatterien wurden aus bereits vorliegenden Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum übernommen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit jenen

anderer Bildungsbereiche herzustellen. Um eine facettenreiche Darstellung der angeführten Themenkomplexe zu ermöglichen, wurde ein recht umfassender Fragebogen erarbeitet. Neben Fragen zur sozio-demographischen Ausprägung (Alter, Beruf, Geschlecht ...) wurden 29 weitere Sachverhalte zur Diskussion gestellt (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Fragebogenbatterien (gesamt)

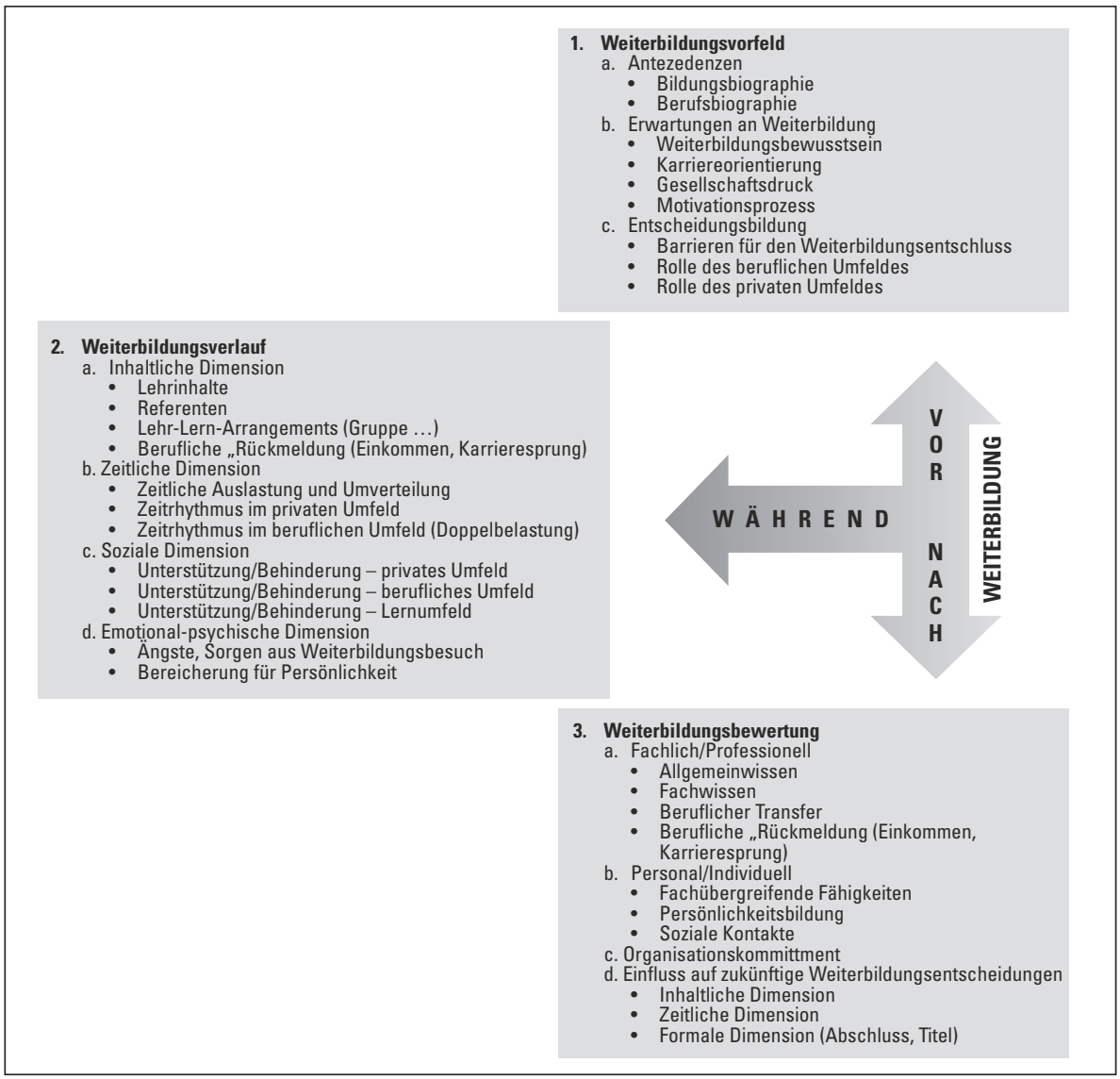
1. Wie wichtig waren folgende Beweggründe für Sie, um an der Veranstaltung der Donau-Universität Krems teilzunehmen?
2. Bitte geben Sie an,
   - ob Sie Ihr Weiterbildungsvorhaben mit folgenden Personen besprochen haben,
   - und welche Reaktionen Ihnen entgegengebracht wurden.
3. Von wem ging die Initiative zur Weiterbildung aus?
4. Welche Gründe waren im Vorfeld eher hinderlich für Ihre Weiterbildungsteilnahme?
5. Wie bewerten Sie Ihre Bildungserfahrungen?
6. Wie wichtig sind folgende Lebensbereiche für Sie?
7. In wie weit stimmen Sie folgenden Meinungen [zu Ihrer Karrierepositionierung] zu?
8. Welcher der folgenden Aussagen zum Thema Weiterbildungsverhalten stimmen Sie zu?
9. Wie schätzen Sie Ihre Weiterbildungsaktivität im Vergleich zu der Ihrer Berufskolleginnen und -kollegen ein?
10. Welche Weiterbildungen haben Sie bereits absolviert?
11. Welche Formen der Weiterbildung nutzen Sie im Alltag?
12. Welchen Bezug besitzt Ihr derzeitiges Studium zu Ihrem Beruf?
13. Inwieweit stimmen Sie folgenden Meinungen [über Ihren gewählten Bildungsweg] zu?
14. Wie viele Tage pro Monat verwenden Sie für den Kursbesuch?
15. Zulasten welcher Bereiche geht Ihre Weiterbildungsbetätigung?
16. Wie viele Stunden pro Tag entfallen an einem durchschnittlichen Werktag/Samstag/Sonntag auf folgende Tätigkeiten?
17. Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen [zum bevorstehenden Kursende] zu?
18. Welche der folgenden Aussagen trifft auf Ihr berufliches Umfeld zu?
19. Welche Personen unterstützen Sie bei Ihrer Weiterbildung?
20. Wie zufrieden sind Sie zurzeit mit folgenden Lebensbereichen?
21. Welche Aspekte empfinden Sie im Zusammenhang mit der Weiterbildung als belastend?
22. Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernen und Studieren auf Sie persönlich zu?
23. Was hat Ihnen Ihre Weiterbildungsteilnahme hinsichtlich der folgenden Aspekte bislang gebracht?
24. Wie bewerten Sie den Kurs aus heutiger Sicht? Würden Sie den Lehrgang wieder machen? Werden Sie den derzeitigen Kurs weiterempfehlen?
25. Werden Sie auch in Zukunft ein Weiterbildungsangebot nutzen?
26. In welchem Bereich werden Sie künftig eine Fortbildung anstreben?
27. Welche Art von Weiterbildung werden Sie anstreben, wenn Sie an die zeitliche Komponente denken?
28. Beeinflusst die Möglichkeit eines formalen Abschlusses (Diplom, Zertifikat) Ihre Weiterbildungsentscheidung?
29. Wann werden Sie vermutlich die nächste Weiterbildung absolvieren?

Als Stichprobe wurden alle Studierenden der Donau-Universität Krems herangezogen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung (Sommersemester 2003) eingeschrieben hatten. Insgesamt wurde der Fragebogen an 1771 Teilnehmende ausgeschickt. Mit 459 retournierten Fragebögen wurde eine Rücklaufquote von 26 % erreicht.

2.1 Inhaltliche Dimensionen

Die differenzierte Wahrnehmung des Weiterbildungswegs aus Sicht der Teilnehmenden ist das vorrangige Ziel des Forschungsprojektes. Der Bogen spannt sich vom Bildungsvorfeld (Bildungs- und Berufsbiografie, Motivationsstruktur) über das Bildungserlebnis (Lehr-Lern-Arrangements, Doppelbelastung) bis zur rückblickenden Bewertung des Kurserlebnisses (Weiterbildungseffekte, Einfluss auf zukünftige Weiterbildungshaltung).

Abbildung 3: Inhaltliche Dimensionen des Forschungsprojekts



Im Forschungsprojekt wird ein Schwerpunkt auf das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen und den subjektiven Handlungshorizonten gelegt. Insbesondere werden dabei die Wirkungsfelder „Arbeitsmarkt“ und „Familie“ betrachtet.[1] So werden als entscheidende Überlegungen vor der Teilnahme an einem Bildungsprogramm neben endogenen Faktoren (Motivationsprozesse, Berufs- und Bildungsbiografien) auch Einflüsse aus dem beruflichen und privaten Umfeld erhoben. Genderfragen wird ebenfalls eine besondere Bedeutung eingeräumt. Mit der Analyse des *„Einflusses auf zukünftige Weiterbildungsentscheidungen“* (vgl. Abb. 3, Frage 3d) schließt sich der Kreis zum Ausgangspunkt der Erhebung (s. Frage 1c), und gleichzeitig stellt sie ein Fundament für Nachfolgeerhebungen bereit. Diese sollen forthin in einem Rhythmus von drei bis fünf Jahren durchgeführt werden und die Möglichkeit bieten, Verschiebungen der Weiterbildungsteilnahme seismografisch zu erfassen.

3. Ergebnisse

Das Forschungsprojekt befindet sich derzeit in der Phase der computergestützten Datenauswertung und roulierenden Ergebnisinterpretation. Die Ergebnisse werden 2004 veröffentlicht (Jütte u. a. 2004).[2] Zur Veranschaulichung soll im Folgenden lediglich ein erster Befund des Eckpunkts „Motivationsstruktur“ schlaglichtartig präsentiert werden. Bei der Frage *„Wie wichtig waren folgende Beweggründe für Sie, um an der Veranstaltung der Donau-Universität Krems teilzunehmen?“* (vgl. Abb. 4) standen 25 Antwortvarianten zur Auswahl; bei jeder einzelnen war eine Wertung auf einer fünfteiligen Skala *(1 = gar nicht wichtig, 5 = sehr wichtig)* vorzunehmen. Die angeführten Motive entsprangen teils intrinsischen („Fachwissen erweitern“), teils extrinsischen („Einkommen erhöhen“) Beweggründen. Tatsächlich kann auch der Wunsch nach Erweiterung des Fachwissens den höherrangigen Zielen nach Karrieresprüngen, finanzieller Besserstellung u. Ä. zugeschrieben werden und wäre damit ebenso als „extrinsisch“ zu bezeichnen.

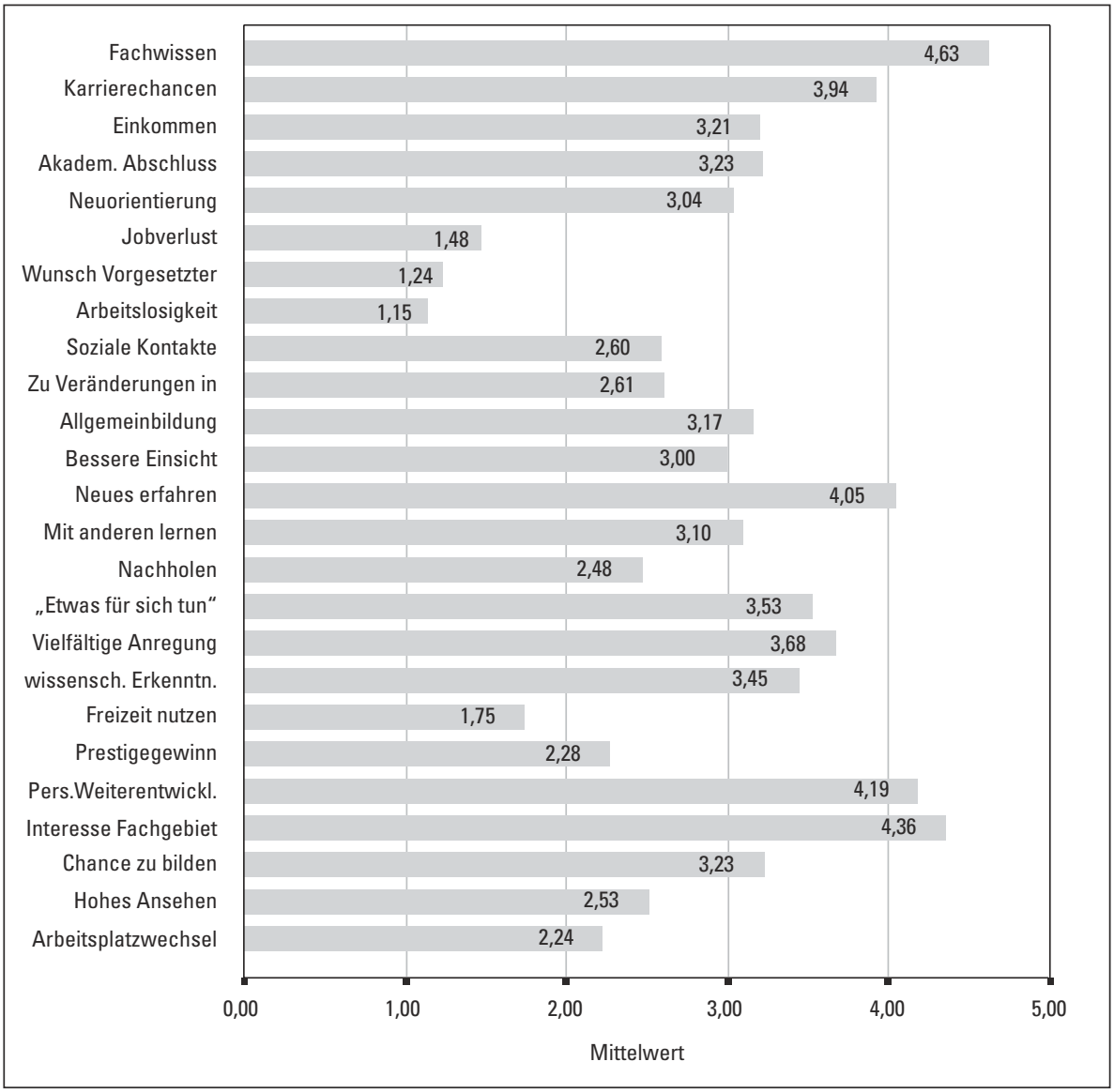
Wie die Abb. 4 zeigt, dominieren fachliche Überlegungen die Motivationsstruktur. Sowohl das Item „Fachwissen erweitern“ als auch das „Interesse für das Fachgebiet“ erreichen einhellige Zustimmung. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch persönlichkeits- und allgemeinbildende Aspekte als ausschlaggebend für den Weiterbildungsentschluss gewertet werden. Mit einem Mittelwert von 4,19 („Persönliche Weiterentwicklung/Entfaltung“) bzw. 4,05 („Neues erfahren/machen“) liegen diese beiden Faktoren nur knapp unter dem Niveau fachlicher, direkt der beruflichen Betätigung entspringender Überlegungen. Neben Status- und Prestigemotiven nehmen somit Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklungsmotive einen hohen Stellenwert ein. Dass die berufliche Verwertbarkeit der Weiterbildung („Karrierechancen verbessern“) bei dem Entschei-

1 Die Analyse des Mikrofeldes „Familie“ und dessen Interaktion mit der Weiterbildungsteilnahme baut auf der Arbeit von Kastler (2003) auf.

2 Eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse findet sich auch auf der Web-Seite des Projekts: www.donau-uni.ac.at/teilnehmerforschung.

dungsprozess für ein *berufliches* Fortbildungsprogramm eine Rolle spielt, versteht sich von selbst. Ist die Erklärung des Weiterbildungswunsches durch die Kausalkette „Fachwissen erweitern à Karrierechancen verbessern à Einkommen erhöhen“ somit noch problemlos nachvollziehbar, überrascht auf der anderen Seite die untergeordnete Bedeutung jener Größen, die einen externen, arbeitsmarktinduzierten Weiterbildungsdruck zum Ausdruck bringen. Weder die Befürchtung, ohne eine fortlaufende Qualifikation von einem Arbeitsplatzverlust betroffen zu sein, noch ein Zwang seitens des Vorgesetzten dürften dennoch maßgeblich am Weiterbildungsprozess beteiligt sein. Ganz offensichtlich ist Weiterbildung kein von außen herangetragenes „Muss“, um sich am Arbeitsplatz zu behaupten, sondern bestenfalls ein „Kann“ – vor allem in Zeiten von Rezession und wirtschaftlichem Abschwung.

Abbildung 4: Beweggründe für Weiterbildung



Nennenswerte genderspezifische Divergenzen zeigen sich nur beim Kriterium „Berufliche Neuorientierung“. Während Männer ihr Weiterbildungsprojekt kaum für eine Reorganisation ihres Berufslebens nutzen, profitieren Frauen hinsichtlich dieses Effekts viel eher von ihrer Weiterbildung.

Literatur

Jütte, W. (2003): Lebensbegleitendes wissenschaftliches Lernen fördern. Das Forschungsprogramm der Inter-disiziplinären Plattform Weiterbildungsforschung. In: Weiterbildungsforschung. Studies in Lifelong Learning, H. 2, S. 21–35

Jütte, W./Kastler, U. (2004): Weiterbildungs-Studierende. Eine empirische Studie zur Teilnehmerforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Arbeitstitel, in Vorbereitung)

Kastler, U. (2003): Einflüsse auf Bildungseinstellung und Bildungsverhalten in der Erwachsenbildung unter besonderer Berücksichtigung des sozialen Kontextes. Eine empirische Studie an der Donau-Universität Krems. Krems

Schuetze, H. G. (1998): Hochschule und Weiterbildung – Internationale Entwicklungen und Erfahrungen. In: AUE – Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, S. 23–31

Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ In: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg, S. 138–152