Monika Kil/Sina Wagner

Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe]

Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung

Die meisten Qualitätsmanagementverfahren in der Weiterbildung verlangen Teilnehmerbefragungen. Diese beziehen sich, wie eine Durchsicht von 72 Fragebögen aus der Weiterbildungspraxis zeigte, zumeist auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Kursleitenden und der Organisation des Kurses. Bei der Interpretation der Fragebogenergebnisse wird dann nicht berücksichtigt, wie die Bewertungen von Teilnehmererwartungen, Motivationen und unterschiedlichen Kurs- und Anbietertypen beeinflusst werden. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen eines DFG-Projekts der Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe] konzipiert und dessen Güte und Struktureigenschaft anhand einer Teststichprobe bilanziert. Der Fragebogen sowie die Ergebnisse der Testung werden in diesem Beitrag vorgestellt.

1. Theoretische Verortung und Konzeption

Ziel des von der DFG geförderten Projekts „Dienstleistung ‚Weiterbildung’ – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“ ist es, die Teilnehmenden als Koproduzenten in das organisationsanalytische Design mit einzubeziehen. Zu Beginn stand das Projektteam[1] vor der Aufgabe, Ergebnisse aus der Lehr-/Lern- und Organisationsforschung zu bündeln und einen Teilnehmerfragebogen zu entwickeln, der in der Lage sein sollte, Varianz im Antwortverhalten von verschiedenen Kurs- und Anbietertypen aufzuklären, damit die Ergebnisse zumindest in Teilen mit Befunden aus den Organisationen in Beziehung gesetzt werden können.

Im Fragebogen sollte nicht suggeriert werden, dass es überindividuell einheitliche „objektive“ Maßstäbe gibt, die Teilnehmende in die Lage versetzen, die Kursleitenden, deren Didaktik und die Weiterbildungsorganisation einschätzen zu können (vgl. Kritik von Schilling/Kluge 2004 am Lernkultur-Inventar von Sonntag u. a. 2004). Der Sichtweise, dass möglichst hohe Zufriedenheitsbekundungen der Teilnehmenden eine Aussage über den Lernerfolg und die Qualität einer Weiterbildung zulassen, wurde ebenfalls nicht gefolgt, da Lernprozesse eine „emotionale Dialektik“ (Kuhl/Hartmann 2004, S. 58) brauchen: Es kann nur gelernt werden, wenn auch eine Zeit lang Unzu-

1 Prof. Dr. Erhard Schlutz, Horst Rippien, Maren Büschking, Julia Rothenberg (Universität Bremen) und Prof. Dr. Hellmuth Metz-Göckel (Universität Dortmund) danken wir für die hilfreiche Diskussion der Items und die Einschätzungen zur Datenqualität.

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

friedenheit ausgehalten werden kann. Neue Wahrnehmungen aus der Innen- oder Außenwelt können in das Selbstsystem nicht integriert werden, wenn dieses nicht zuweilen gehemmt wird, damit unerwartete oder sogar unerwünschte Empfindungen verstärkt beachtet werden können. Das zeitweilige Zulassen von negativen Gefühlen und der eigenen Schwäche (Leidensfähigkeit) kann damit als eine Voraussetzung für die Akkommodation (ebd., S. 57) angesehen werden. Bei Teilnehmerbefragungen, die ausschließlich auf Zufriedenheitsmaßen basieren, wird es deshalb u. E. zu artifiziellen Befunden kommen. Die Teilnehmenden, die den Lernprozess selbst steuern und Produzenten der Lernergebnisse sind, sollten also mit ihren Erwartungen, Interessen und motivationalen und metakognitiven Voraussetzungen (vgl. Achtenhagen/Bendorf 2005) berücksichtigt werden. Von Rosenstiel (1994, S. 59) hat es auf eine kurze „Formel" gebracht, welche Bereiche zur Betrachtung eines organisierten Lernprozesses operationalisiert werden müssen: „Zum Lernen gehört persönliches Wollen, individuelles Können, soziales Dürfen und die situative Ermöglichung". „Soziales Dürfen" beinhaltet im negativen Sinne, dass Selektionsprozesse stattfinden und kein offener (kompetenzbezogener) Zugang zu bestimmten Bildungsorganisationen und -abschlüssen besteht. Wenngleich dies vor allem für den Schulbereich nachgewiesen werden konnte, sind diese Prozesse auch im Weiterbildungsbereich wirksam (Kuwan/Thebis 2005). Im Vergleich zur Schule spielen in der Weiterbildung Auswahlentscheidungen, die auf Erwartungen und Erfahrungen der erwachsenen Lernenden basieren, eine größere Rolle, so dass Ergebnisse zum Bedingungsgefüge von Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2005) hier nicht übertragen werden können. Personale Faktoren, wie Motive und Interesse, sind zentrale Ursachen dafür, dass erwachsene Personen Lernangebote überhaupt aufgreifen, sich bestimmte Aufgaben aussuchen, sich aktiv mit Inhalten auseinander setzen und Ergebnisse anstreben. Vom bereichsspezifischen Vorwissen hängt es dann zusätzlich ab, wie die vorgefundenen Lernumgebungen angenommen und die jeweiligen Lerninhalte verarbeitet werden. Dementsprechend kann es keine einheitlichen Effizienzkriterien für Lehren und Lernen geben, sondern es muss für jeden Inhaltsbereich erarbeitet werden, wie Lernumgebungen zu gestalten sind (Stern u. a. 2005, S. 23). Das heißt, Fragen der (Fach-)Didaktik müssen in der zukünftigen Lernforschung für die Weiterbildung (wieder) eine größere Rolle spielen (vgl. Schlutz 2005). Weiterhin sind metakognitive volitionale Kontrollsysteme für das „Durchhalten" im Lernprozess von Bedeutung. Während der einzelnen Lernhandlungen kommt es immer wieder zu Erfahrungsbilanzen (vgl. Tannenbaum-Rahmenmodell zur Trainingsevaluation in Höft 2001, S. 637), die sich wiederum auf personale Faktoren niederschlagen, so z. B. wie die jeweilige Lernumgebung verarbeitet wird.

Wir gehen davon aus, dass organisatorische und organisationale Faktoren vor und während der Teilnahme zwar eine Wirkung auf Lern- und Qualifizierungsprozesse haben, ihnen aber eher die Funktion eines „Dissatisfier" zukommt, d. h. erst wenn diese *nicht* erfüllt sind, können sie für den Lernprozess als hinderlich erlebt werden (vgl. Herzberg 1968). Zentrale „spiegelbildliche" Variablen auf Seiten der Teilnehmenden und der Organisation, die aus unserer Sicht für das Zustandekommen von Lernergebnissen relevant und operationalisierbar sein könnten, sind in Abbildung 1 darge-

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

stellt. Bei der Entwicklung des Fragebogens [OrTe] sollte im Schwerpunkt die Teilnehmerdimension berücksichtigt werden; die Ebene der Organisation wird im Projekt über zusätzliche Instrumente (z. B. Programmanalysen, Arbeitsplatzbefragungen) erfasst.

Abbildung 1: Dimensionen eines Lernprozesses auf Seiten der Organisation und der Teilnehmenden

2. Der [OrTe] Fragebogen

2.1 Faktorenanalytische Prüfung

Für die Auswahl der Items wurde v. a. auf den Bereich „Lernen Erwachsener“ (z. B. Mandl/Kopp/Dvorak 2004) und die „Qualitätsdebatte“ (z. B. Kil 2005) rekurriert. Im Bereich der (Lern-)Motivations- und Organisationsforschung zur Selbstwirksamkeit und zu Lernmotivierungspotenzialen als situative Ermöglichung einer leistungsanregenden Lernumgebung konnten bereits Items aus bestehenden Instrumenten genutzt werden. Zur Generierung von Items zu Teilnahmegründen und -erwartungen wurden zuvor zwölf offene Interviews und neunzehn schriftliche offene Befragungen durchgeführt. Nach der inhaltsanalytischen Auswertung konnten die bisher nur aus der Literatur extrahierten Fragebereiche bestätigt werden; es ergaben sich lediglich Ergänzungen im Bereich der Fragen zum Entscheidungsverhalten auf Grund von Lerngewohnheiten (z. B.: „Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen“).

Der für die Testung verwendete Fragebogen ist mit 101 Items vollständig standardisiert und gliedert sich in zwei Bereiche:
Im ersten Teil werden Fragen bezogen auf die besuchte Veranstaltung gestellt (z. B. „Welche Leistungen müssen Sie selbst einbringen, damit diese Veranstaltung für Sie ein Erfolg wird?“). Die vorgegebenen Antworten werden auf einer 7er Likert-Skala (1 = „Trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „Trifft voll zu“) von den Teilnehmenden angekreuzt.
Im zweiten Teil des Fragebogens werden Erwartungen an die Kursleitenden, die Weiterbildungseinrichtung, den Unterricht und allgemeine Fragen (z. B. zur Selbsteinschätzung) gestellt.

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

Um den Fragebogen in der Hauptstudie bei unterschiedlichen Anbietern einsetzen zu können, wurde der Pretest bei sechs unterschiedlichen Bremer Weiterbildungsanbietern (vgl. Schönefeldt 2004) in 20 verschiedenen Veranstaltungen durchgeführt (z. B. bei Vollzeit-Industriemeisterlehrgängen, aber auch bei Gesundheitskursen einer VHS). In die Auswertungen gehen 238 Fragebögen ein. Im Folgenden werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse nach Anpassung (Cronbachs) dargestellt. Die Ergebnisse zum Komplex „Teilnahmegründe und -motive" sind in der Tabelle 1 dokumentiert. Die Anzahl der extrahierten Faktoren mit der jeweiligen Angabe der erklärenden Gesamtvarianz sind in der vierten Spalte wiedergegeben. Insgesamt haben sich fünf Konstrukte abgebildet, wobei die Items zum Bereich „Dissatisfier" noch verbessert werden müssten, da sie auf zwei Faktoren laden.

Tabelle 1: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für „Teilnahmegründe und -motive"

Variable mit *Beispielitem*	Anzahl Items	Cron-bachs	Faktoren-analyse
Herausforderung *„Ich suche als Lerner/in immer eine Herausforderung"*	2	.407	1 (63,3 %)
Alternative, persönlich *„Ich kann mir keine sinnvolle Alternative vorstellen"*	2	.409	1 (62,9 %)
Genuss *„Für mich ist das eine Freizeitbeschäftigung"*	2	.500	1 (75,2 %)
Dissatisfier *„Die Veranstaltung ist preisgünstig"*	6	.701	2 (56,1 %)
Berufliche Verbesserung *„Ich möchte meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern"*	4	.900	1 (77,0 %)
Soziale Eingebundenheit *„Um andere Menschen kennen zu lernen"*	1		
Alternative, beruflich *„Die Einrichtung oder der Kurs wurde von meinem Arbeitgeber vorgegeben"*	1		
Interesse *„Der Inhalt des Kurses hat mich interessiert"*	1		

Die Operationalisierung „Lernmotivierungspotenzial" orientiert sich an den Arbeiten von Metz-Göckel (2001) zur Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. Das Ursprungsmodell ist das sogenannte Job-Characteristics-Modell von Hackman und Oldham (vgl. Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000), welches es ermöglicht, (Lern-)Leistungen unter bestimmten Situationsbedingungen zur Entfaltung kommen zu lassen.

Das Modell geht von folgenden Voraussetzungen aus:
Die Lern-/Arbeitsaufgabe bietet einen ausreichenden *Anforderungswechsel* während der Ausführung.
Sie ist in sich geschlossen, d. h. der Lernende befasst sich mit einer Lernaufgabe, die sowohl

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

Planung als auch Bewertung und „inhaltliche“ Vollständigkeit umfasst (*Aufgabengeschlossenheit*).
Sie ist nützlich und wichtig für andere Menschen (*Nutzen*).
Sie gibt ausreichenden Handlungsspielraum für die individuelle Aufgabenerfüllung (*Autonomie*).
Sie gibt bereits während der Ausführung Möglichkeiten für die eigene Standortbestimmung und Kontrolle (*Rückmeldung*).
Die Lerntätigkeit erfolgt in Abstimmung und Austausch (*Zusammenarbeit*).

In einer Überprüfung des Modells mit verschiedenen Mitarbeitendengruppen aus dem Dienstleistungsbereich (Kil/Metz-Göckel/Leffelsend 1997) hat sich gezeigt, dass es für die Modellgüte sinnvoll ist, die Variable *Zielklarheit* zusätzlich zu berücksichtigen. Die Ergebnisse unserer faktorenanalytischen Überprüfung des Lernmotivierungspotenzials sind – außer für die Variablen *Nutzen* und *Zielklarheit* – insgesamt zufriedenstellend (s. Tab. 2). Dies liegt wohl daran, dass hier Items verwendet wurden, die bereits in der erwachsenenpädagogischen Praxis zum Einsatz gekommen sind.

Tabelle 2: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für das Lernmotivierungspotenzial

Variable mit *Beispielitem*	Anzahl Items	Cronbachs	Faktorenanalyse
Anforderungswechsel *„... den Lernenden auf vielfältige Weise fordert?“*	2	.565	1 (71,3 %)
Aufgabengeschlossenheit *„... der Unterricht inhaltlich ein Ganzes bildet?“*	2	.726	1 (79,0 %)
Autonomie *„... selbst über den Lernweg entscheiden zu können?“*	4	.728	1 (55,8 %)
Rückmeldung *„... regelmäßig Feedback zu Ihrem Lernstand gibt?“*	2	.710	1 (61,9 %)
Zusammenarbeit *„... Arbeit in Kleingruppen ermöglicht?“*	2	.672	1 (75,3 %)
Nutzen *„Das Thema ist mir sehr wichtig“*	1		
Zielklarheit *„Ich weiß, dass ich meine Lernziele nur auf diese Weise erreichen kann“*	1		

Im Variablenset „Personale Lernverarbeitung“ handelt es sich um Konstrukte, die sich mit subjektiven Einschätzungen befassen, warum Lernende annehmen, dass sie bei einer Aufgabe auch Erfolg haben werden. Die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird beeinflusst durch „vorhandene Modelle“ (Friedrich/Mandl 1997), d. h. eigene Überzeugungen zum „Lernen“ und *frühere Lernerfahrungen* (Erfolg/Misserfolg). Wenn die Erfahrungen mit dem Lernen insgesamt negativ waren, so wird sich dies auch negativ auf die aktuelle oder anstehende Lernsituation übertragen. Items zu diesem Komplex wurden u. a. aus dem so genannten „FAM“, Fragebogen zur Erfas-

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

sung aktueller Motivation im Lernverlauf, von Vollmeyer/Rheinberg (2003) übernommen. Eine weitere personale Variable, die mitbestimmt, inwieweit didaktische Interventionen überhaupt aufgenommen werden, ist das *Vorwissen*. Ist bereits Expertise vorhanden, können Redundanzen (Stoffwiederholungen) und das didaktische Unterstützungssystem (z. B. Rückmeldung durch Lehrende) als störend wahrgenommen werden. Es kommt zum so genannten „Expertise-Reversal-Effect" (Kalyuga u. a. 2003): Die Lernleistung und -motivation sinkt bzw. stagniert. Liegt Vorwissen vor, ist dies also bedeutsam für die Einschätzung von Lernergebnissen und nur Vorwissensschwächere profitieren dabei von Feedback (Krause/Stark 2005).

Insgesamt ist die faktorenanalytische Überprüfung dieser personalen Konstrukte zur Lernverarbeitung nach Anpassung nur bedingt zufriedenstellend (s. Tab. 3) und es mussten einige Items entfernt werden. Die Kategorie *Vorhandene Modelle* ist angesichts der Faktorenanalyse für weitere Berechnungen nicht verwendbar und muss überarbeitet werden. Dies mag daran liegen, dass hier Fragen zum Einsatz kommen, die eher in psychologischen Kontexten mit Studierenden getestet wurden. Es bleibt damit eine zentrale Aufgabe, Konstrukte, die sich in solchen Untersuchungen zwar als reliabel erwiesen haben, für die Anwendungssituation mit Erwachsenen in realen Lernsettings vor allem sprachlich anzupassen und erneut auf ihre Güte hin zu prüfen.

Tabelle 3: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für personale Lernverarbeitung

Variable mit *Beispielitem*	Anzahl Items	Cron-bachs	Faktoren-analyse
Frühere Lernerfahrung *„Lernen fällt mir leicht"*	2	.664	1 (74,8 %)
Anstrengungsbereitschaft *„Ich bin grundsätzlich gerne bereit, viel Energie und Zeit in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren"*	2	.717	1 (77,9 %)
Misserfolgsbefürchtung *„Es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abschneide"*	2	.662	1 (74,7 %)
Erfolgswahrscheinlichkeit *„Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen gewachsen zu sein"*	2	.650	2 (74,6 %)
Vorwissen *„Haben Sie zu dem Thema/Inhalt des Kurses Vorwissen?"*	1		
Vorhandene Modelle *„Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen"*	1		

In Tabelle 4 werden die Ergebnisse zu den Teilnehmendenerwartungen aufgeführt. Es ergeben sich einerseits Variablen zu Erwartungen an die Didaktik und an Unterstüt-

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

zungsleistungen. Im Bereich der Operationalisierung von didaktischen Komponenten wie Teilnehmerorientierung, Fremdsteuerung und Dozentenverhalten müssen noch Überarbeitungen vorgenommen werden. Anscheinend lassen sich für die Teilnehmenden einzelne didaktische Aspekte nicht ausreichend voneinander abgrenzen. Es ergibt sich für diesen Bereich eine Ergebnisvariable „Erwartungsbilanz“, mit deren Hilfe weitere Zusammenhänge überprüft werden können.

Tabelle 4: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für „Erwartungen“

Variable mit *Beispielitem*	Anzahl Items	Cron-bachs	Faktoren-analyse
Erwartungen an die Didaktik			
Fremdsteuerung *„... die Themen für mich vor- und aufbereitet?“*	3	.617	1 (57,3 %)
Teilnehmerorientierung *„... Hinweise auf Möglichkeiten zum Weiterlernen gibt?“*	5	.495	2 (58,1 %)
Erwartungen an Unterstützungsleistungen			
Erwartungen an Dozent/in – Fachliche Erwartungen *„... über Fachwissen verfügt, das auf dem neuesten Stand ist“*	2	.731	1 (79,2 %)
Erwartungen an Dozent/in – Persönliche Erwartungen *„... sich individuell um Sie kümmert?“*	2	.394	1 (62,5 %)
Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung – Rahmenbedingungen *„... über insgesamt ansprechende Räumlichkeiten verfügt?“*	2	.560	1 (69,5 %)
Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung – Kundenservice *„... im Service kundenorientiert ist“*	2	.763	1 (80,9 %)
Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung – Qualitätsnachweis *„... ein Qualitätssiegel hat/nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert ist“*	2	.551	1 (69,0 %)
Erwartungsbilanz			
Empfehlung *„Ich würde den Kurs Kollegen/Bekannten weiterempfehlen?“*	2	.876	1 (89,0 %)

2.2 Weitergehende Konstruktprüfung

In die folgenden Berechnungen gehen ausschließlich faktorenanalytisch bewährte Konstrukte ein, die sich faktorenanalytisch bewährt haben (s. Kapitel 2.1). Es werden

hier nur Ergebnisse aufgeführt, die hoch signifikant sind (p<.01). Da der Fragebogen Teilnehmereinschätzungen bei unterschiedlichen Anbietern erfassen soll, wurden hier bereits Mittelwertsberechnungen zur Erfassung möglicher Kursunterschiede durchgeführt. Es werden hierfür zwei Gruppen gebildet, „berufliche Weiterbildung“ (n = 106) und „nicht-berufliche Weiterbildung“ (n = 96; s. Tab. 5).

Tabelle 5: Ergebnisse der Mittelwertvergleiche berufliche vs. nicht-berufliche Weiterbildung

Variable	Signifikanz-Niveau	Mittelwert berufl. WB	Mittelwert allg. WB	F-Wert
Qualitätsnachweis	.000	5,2	3,9	30,4
Aufgabengeschlossenheit	.008	6,2	5,8	7,2
Rückmeldung	.001	5,5	4,8	11,4
Berufliche Verbesserung	.000	6,0	3,4	86,6
Anstrengungsbereitschaft	.007	5,2	4,1	7,4

Demnach haben Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung in der vorliegenden Stichprobe höhere und mehr Erwartungen an Leistungen, die von der Weiterbildungseinrichtung und den Kursleitenden ausgehen. Sie erwarten *Qualitätsnachweise*, höhere *Aufgabengeschlossenheit* und mehr *Rückmeldung*. Sie selbst geben ein höheres Ausmaß von *Anstrengungsbereitschaft* an und es ist nachvollziehbar, dass sie auch vermehrt angeben, sich beruflich verbessern zu wollen.

Um Zusammenhänge für die Ausprägungen im Bereich der erfassten personalen Faktoren zu explorieren, die eine zentrale und für die Weiterbildung neue Rolle in der Konzeption des Fragebogens spielen, wurden lineare multiple Regressionen gerechnet (s. Tab. 6). Diese Berechnungen sollen ebenfalls Hinweise geben, ob die sich in der Faktorenanalyse abgebildeten Konstrukte in ihren Zusammenhängen theoriekonform nachvollziehen lassen.

Wer sich beruflich verbessern möchte, gibt eine höhere *Anstrengungsbereitschaft* an. Interessant ist, dass positive frühere *Lernerfahrungen* negativ mit einer *Anstrengungsbereitschaft* korrelieren. Dies scheint durchaus plausibel, da mit Hilfe von positiven Lernerfahrungen eine Sicherheit entstehen kann, so dass erwartet wird, sich nicht mehr in einem so hohen Maße anstrengen zu müssen. Mit der *Erfolgswahrscheinlichkeit* korreliert der Wunsch nach mehr *Anforderungswechsel* im Unterricht. Zudem wird auf Grund positiver früherer *Lernerfahrungen* eine höhere *Erfolgswahrscheinlichkeit* angegeben. Die *Misserfolgsbefürchtung* korreliert erwartungsgemäß hoch signifikant negativ mit der *Erfolgswahrscheinlichkeit*. Wenn auf *Dissatisfier* (die im vorhinein zur

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

Tabelle 6: Lineare multiple Regressionsanalyse „personale Variablen“

abhängige Variable	unabhängige Variable	Signifikanz	Korrelation
Anstrengungsbereitschaft	Berufliche Verbesserung	.002	.458
	Frühe Lernerfahrung	.007	-.233
Erfolgswahrscheinlichkeit	Anforderungswechsel	.000	.436
	Misserfolgsbefürchtung	.000	-.439
	Frühe Lernerfahrung	.000	.430
Misserfolgsbefürchtung	Zusammenarbeit	.007	-.180
Empfehlung	Dissatisfier	.000	.513
	Zusammenarbeit	.000	.371
	Zielklarheit	.001	.287
	Fachliche Erwartungen an den/die Dozent/in	.005	.332
	Vowissen	.003	.167

Teilnahmeentscheidung wichtigen organisatorischen Bereiche), *Zusammenarbeit*, *Zielklarheit* und *fachliche Erwartungen* an die Kursleitenden wert gelegt wird, dann kommt es eher zu einer positiven Erwartungsbilanz in dem Sinne, dass eine *Empfehlung* für das jeweilige Kursangebot abgegeben wird. Interessant und vor allem für die Weiterbildungseinrichtungen wenig beeinflussbar ist der Befund, dass ein hohes Ausmaß an *Vorwissen* ebenfalls positiv mit einer *Empfehlung* korreliert.

Auch für zwei Organisationsvariablen wurden multiple Regressionen gerechnet (s. Tab. 7). Dieses Ergebnis war angesichts der Kritik (vgl. u. a. John/Ehrmann 2005) an einer in ihren Folgen für den Lern- und Bildungsprozess ungeprüften Übernahme des Konzepts der „Kundenzufriedenheit“ (z. B. bei Thiele 2004) von besonderem Interesse. Die Ergebnisse zeigen, dass *Aufgabengeschlossenheit* und *Autonomie* mit der *Erwartung an den Kundenservice* zusammenhängen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Personen, die Wert auf Kundenservice legen, insgesamt eine hohe Erwartungshaltung gegenüber den didaktischen Leistungen haben. Die Erwartung, dass die Einrichtung *Qualitätsnachweise* liefert, korreliert ebenfalls mit einem Wunsch nach *Autonomie* im Lehr-/Lerngeschehen und hängt mit dem *Motiv*, sich beruflich zu verbessern, zusammen. *Kundenservice* und *Qualitätsnachweis* korrelieren ebenfalls signifikant.

Tabelle 7: Lineare multiple Regressionsanalyse „Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung“

abhängige Variable	unabhängige Variable	Signifikanz	Korrelation
Kundenservice	Aufgabengeschlossenheit	.005	.433
	Autonomie	.006	.256
Qualitätsnachweis	Berufliche Verbesserung	.000	.512
	Autonomie	.008	.076
	Kundenservice	.000	.130

3. Diskussion

Konstrukte, die sich insgesamt bewährt haben, sind *„berufliche Verbesserung“* als Element der Eingangsmotivation und das *„Lernmotivierungspotenzial“* zur Erfassung der Erwartungen an eine Lernumgebung. Auf Seiten der personalen Lernverarbeitung haben sich die Variablen *„frühere Lernerfahrung“*, *„Anstrengungsbereitschaft“*, *„Misserfolgsbefürchtung“*, *„Erfolgswahrscheinlichkeit“* und *„Empfehlung“* auf Seiten der Lernenden bestätigt. Auf Seiten der Organisation sind es *„fachliche Erwartungen an den/die Dozenten/in“* und *„Kundenservice“*. Die Ergebnisse sind durchgängig nachvollziehbar, d. h. theoriekonform und belegen die Güte und das Potenzial des Instruments. Für die personenbezogenen Variablen kann festgehalten werden, dass sie einen Zugewinn in der Einschätzung von Evaluationsergebnissen in der Weiterbildung bringen werden. Der Fragebogen wird angesichts dieser Ergebnisse im weiteren Verlauf des Projekts bei größeren Stichproben eingesetzt werden können, um dann das Beziehungsgefüge „Organisation“ und „Teilnehmende“ mit Hilfe von Strukturgleichungen überprüfen zu können (vgl. Abb. 1 oben). Dafür werden die für die Selektion verantwortlichen Variablen Geschlecht, berufliche Position, beruflicher Abschluss und Bildungsabschluss (vgl. Barz/Panyr 2005, S. 69) noch zusätzlich erhoben werden müssen. Hier muss aber ein Messfehler durch den „stereotype threat“[2] vermieden werden (z. B. mit Hilfe von Personenkürzeln, vgl. Kil/Pfaff 2000). Auch ist zu überlegen, ob im Fragebogen das Vorwissen nicht nur mittels einer Selbsteinschätzung erhoben werden sollte. Im Bereich der Erwartungen und der Einschätzungen im didaktischen Bereich müssen allerdings noch Verbesserungen vorgenommen werden.

Für Kursleitende kann dann der Fragebogen zusätzlich Hinweise über die Erwartungen von Teilnehmenden geben. Diese können dann ggf. besser aufgegriffen und erfüllt werden, statt Bilanzierungen (z. B. über Noten) interpretieren zu müssen, die keinen Hinweis auf motivational wirksame Verbesserungen und Schwerpunktsetzungen ge-

2 Die Aktivierung von Stereotypen nimmt Einfluss auf Erwartungen, die Bedeutungen von Zielen und das Abschneiden in Leistungssituationen (vgl. z. B. Croizet/Claire 1998).

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

ben können. So gehen nicht nur das Lehrverhalten, sondern auch die personale Lernverarbeitung der Teilnehmenden und deren Erwartungen an didaktische Arrangements in die Gesamtbilanz für ein Weiterbildungsangebot mit ein. Wie die Unterschiede zwischen den zwei Kurstypen „beruflich“ versus „nicht-beruflich“ zeigen, kann keine einheitliche Idealvorstellung von „Lehre“ und „Organisation“ bei den Weiterbildungsteilnehmenden vorausgesetzt werden, denn es haben sich hier „bereichsspezifische“ Erwartungshaltungen feststellen lassen. Für die Lernforschung ergeben sich neue Anregungen, welche Personen-, Situations- und Organisationsvariablen im Erwachsenenlernen bei unterschiedlichen Anbietertypen eine Rolle spielen und im Feld auch empirisch erfasst werden können.

Literatur

Achtenhagen, F./Bendorf, M. (2005): Zum Potenzial von Lehr-Lern-Theorien für die betriebliche Bildungsarbeit. In Heid, H./Harteis, Ch. (Hrsg.): Verwertbarkeit – Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, S. 293–311

Barz, H./Panyr, S. (2005): Lernkulturen und Kompetenzentwicklung aus milieutheoretischer Sicht. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 61–78

Croizet, J./Claire, T. (1998): Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backrounds. In: Personality and Social Psychological Bulletin, 24, S. 588–594

Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze

Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, D, I, Bd. 4. Göttingen u. a., S. 237–293

Herzberg, F. (1968): One more Time: How do you motivate Employees? Harvard Business Review, H. 1, S. 53–62

Höft, S. (2001): Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit. In Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u. a., S. 617–651

John, E.-M./Ehrmann, Th. (2005): „Alas poor Yorick” Dienstleistung im Bildungsbereich und die Mitwirkung der Studenten. In: Forschung & Lehre, H. 9, S. 478

Kalyuga, S. u. a. (2003): The expertise reversal effect. In: Educational Psychologist, H. 1, S. 23–31

Kil, M. (2005): Organisationspsychologische Erträge für die Erwachsenenbildung am Beispiel „Qualität“. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 41–47

Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (1997): Ist „Zielklarheit“ eine zusätzliche Komponente des Motivationspotentials? In U. Kittler/H. Metz-Göckel (Hrsg.), Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Essen: Blaue Eule, S. 88–99

Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 3, S. 115–128

Kil, M./Pfaff, C. (2000): Sind Studienfachwahlentscheidungen beeinflussbar? Evaluation einer „SchnupperUni” für Frauen. In: Behrendt, B. u. a. (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre 1994 ff., Lieferung 5, Kap. E 1.6. Bonn, S. 1–16

Krause, U.-M./Stark, R. (2005): Bedeutung des Vorwissens für die Wirkung von Feedback und kooperativem Lernen. URL: www.uni-saarland.de/fak5/stark/krause/downloads/Krause, %20Stark_AEPF %202005.pdf (Zugriff: 24.10.2005)

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf

Kuhl, J./Hartmann, K. (2004): Funktionsdiagnostik von Selbststeuerungs- und Persönlichkeitsstörungen. In: Petzold, H. G./Sieper, J. (Hrsg.): Der Wille in der Psychotherapie. Göttingen, S. 45–94

Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin: BMBF

Mandl, H./Kopp, B./Dvorak S. (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung, Schwerpunkt Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf (Zugriff: 12.04.2005)

Metz-Göckel, H. (2001): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlage einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, S. 65–75

Schilling, J./Kluge, A. (2004): Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, H. 4, S. 367–385

Schlutz, E. (1999): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Knoll, J. (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, S. 20–38

Schlutz, E. (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 18–26

Schönefeldt, U. (2004): Handbuch Weiterbildungsanbieter in Bremen. Universität Bremen: IfEB

Sonntag, K./Stegmaier, R./Schaper, N. u. a. (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 104–127

Stern, E. u. a. (2005): Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Bonn/Berlin: BMBF

Thiele, A. (2004): Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Am Beispiel des regionalen Kooperationsverbundes der Volkshochschulen Mühlheim an der Ruhr, Essen und Oberhausen (MEO). Bielefeld

Vollmeyer, R./Rheinberg, F. (2003): Aktuelle Motivation und Motivation im Lernverlauf. In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen u. a., S. 281–295

http://www.die-bonn.de/doks/kil0602.pdf