

Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen

–

**Fallstudie zur Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes
für Lernende in der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK**



Zur Erlangung des akademischen Grades einer
DOKTORIN DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)

von der KIT-Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften des
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

angenommene

DISSERTATION

von

Jennifer Safran (geb. Kölsch)

KIT-Dekan: Prof. Dr. Michael Mäs

1. Gutachter: apl. Prof. Dr. Walter Jungmann

2. Gutachter: Prof. Dr. Gerd Gidion

Tag der mündlichen Prüfung: 18.07.2024

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
2 Rahmen der Aus- und Weiterbildung	7
2.1 Berufliche Handlungskompetenz	7
2.2 Deutscher Qualifikationsrahmen	11
2.3 Industriemeister IHK – ein Einblick in die Lerninhalte	18
2.4 Nebenberufliche Aufstiegsfortbildung	22
2.4.1 Vorbereitung in Vollzeit	22
2.4.2 Vorbereitung in Teilzeit	23
2.5 Zwischenfazit zum Rahmen der Aus- und Weiterbildung	24
3 Lernberatung	26
3.1 Abgrenzung: Therapie – Beratung – Coaching	27
3.2 Lernberatung: Begriffsdefinition	29
3.3 Theoretische Ansätze der Beratung.....	31
3.3.1 Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell	32
3.3.2 Konstruktivistisch orientierte Beratung.....	33
3.3.3 Personenzentrierter Beratungsansatz	34
3.3.4 Systemischer Beratungsansatz	35
3.3.5 Lösungsorientierter Beratungsansatz	35
3.3.6 Prozessbegleitende Beratung.....	36
3.4 Phasenmodelle der Beratung.....	37
3.4.1 Problemlöseprozess einer Beratung nach Riedl und Schelten.....	37
3.4.2 Phasenorientiertes Prozessmodell nach Schiersmann und Thiel.....	38
3.4.3 Lernberatung nach Pätzold.....	40
3.4.4 Das Lernberatungsgespräch im Prozess nach Klein	41
3.5 Praktische Lernberatungskonzepte.....	43
3.6 Beratungskompetenzen	48
3.6.1 Persönliche Eigenschaften	48
3.6.2 Fachliche Voraussetzungen.....	49
3.6.3 Kommunikative Aspekte	50
3.7 Voraussetzungen auf institutioneller Ebene.....	51
3.8 Zwischenfazit zur Lernberatung	52
4 Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen	54
4.1 Lernen als Erwachsener	55
4.2 Selbstgesteuertes Lernen	57
4.2.1 Emotionen.....	59
4.2.2 Interesse	60
4.2.3 Lernstrategien	61
4.2.4 Lernkontrolle	63
4.3 Lernmotivation.....	65
4.4 Schwierigkeiten des Lernens	66
4.5 Lernort.....	68
4.6 Voraussetzungen auf institutioneller Ebene.....	68
4.7 Zwischenfazit zum Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen.....	70

5	Fallstudie	73
5.1	Auswahl und Darstellung des Weiterbildungsinstituts.....	75
5.2	Qualitative Erhebung mittels Gruppendiskussionen	79
5.2.1	Einladung der Lernenden zu den Gruppendiskussionen.....	80
5.2.2	Erstellung des Leitfadens für die Gruppendiskussionen.....	80
5.2.3	Auswahl der Lernenden	85
5.2.4	Pretest der Gruppendiskussion.....	88
5.2.5	Durchführung der Gruppendiskussionen	89
5.3	Auswertung der Gruppendiskussionen	90
5.4	Quantitative Erhebung mittels Fragebogen.....	112
5.4.1	Erstellung des Fragebogens	112
5.4.2	Pretest des Fragebogens.....	120
5.4.3	Datenerhebung	121
5.5	Auswertung der Fragebögen.....	124
5.5.1	Soziografische Auswertung	125
5.5.2	Auswertung zum Grund für die Weiterbildung	128
5.5.3	Auswertung der Entscheidung für die Unterrichtszeiten	129
5.5.4	Auswertung der Lernerfahrungen	130
5.5.5	Auswertung der Lernmotivation	131
5.5.6	Auswertung zum Lernort.....	134
5.5.7	Auswertung der Lernstrategien.....	135
5.5.8	Auswertung der Lernschwierigkeiten	139
5.5.9	Auswertung der Unterstützung	140
5.6	Ergebnisse und Interpretation der standardisierten Befragung.....	141
6	Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes.....	145
6.1	Überprüfung vorhandener Lernberatungskonzepte	145
6.2	Konzeption der Lernberatung.....	148
6.2.1	Voraussetzungen auf institutioneller Ebene.....	148
6.2.2	Themen des Lernberatungskonzeptes in der ersten Stufe	150
6.2.3	Themen des Lernberatungskonzeptes in der zweiten Stufe.....	153
6.2.4	Themen des Lernberatungskonzeptes in der dritten Stufe	157
6.3	Zusammenfassende Darstellung des Lernberatungskonzeptes	159
7	Fazit.....	162
	Literaturverzeichnis	168
	Anhang.....	178
	Eidesstattliche Erklärung	278

Zusammenfassung

Lernende in einer beruflichen Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK verfügen oftmals nicht über die relevanten Lernkompetenzen des selbstgesteuerten Lernens, die für das erfolgreiche Absolvieren eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs und der anschließenden bundeseinheitlichen Prüfung hilfreich sind. Die Lernenden erfahren innerhalb der Unternehmen ein Anpassungslernen, das überwiegend praktische Lerninhalte umfasst. Die Abschlussprüfung zum Industriemeister IHK jedoch besteht ausschließlich aus theoretischen Lerninhalten und enthält keine praktische Prüfung, sondern mehrere schriftliche Prüfungen.

Ziel der Dissertation ist es, ein Lernberatungskonzept für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK zu entwickeln, mit dem der Lernerfolg der Lernenden gesteigert werden könnte.

Es wurden unterschiedliche Konzepte vorhandener Lernberatungen analysiert und überprüft, ob für diese Zielgruppe bereits ein tragbares, zielförderndes Lernberatungskonzept existiert oder angewendet werden könnte. Jedes der Konzepte wies allerdings für die spezielle Zielgruppe Defizite auf.

In der Konsequenz wurde eine explorierende Fallstudie im Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* durchgeführt. Diese konnte zweistufig designt werden, wodurch das Lernverhalten der Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK erforscht wurde. Anschließend wurde ein Lernberatungskonzept für diese Zielgruppe in einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang zum Industriemeister IHK entwickelt. Dessen Konzeption erfolgte auf Grundlage der dreistufigen Aufstiegsfortbildung, des erforschten Lernverhaltens der Lernenden, der Lehre und des Weiterbildungsinstituts.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz	9
Abb. 2:	Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz	10
Abb. 3:	Deutscher Qualifikationsrahmen mit den Niveau-Stufen 1 bis 8 inklusive Beispielen	12
Abb. 4:	Möglichkeiten der Weiterbildung.....	14
Abb. 5:	Einteilung der Aufstiegsfortbildungen	19
Abb. 6:	Problemlöseprozess nach Riedl und Schelten	37
Abb. 7:	Phasenorientiertes Prozessmodell	38
Abb. 8:	Weiterentwicklung des phasenorientierten Prozessmodells.....	39
Abb. 9:	Lernberatung nach Pätzold.....	40
Abb. 10:	Das Lernberatungsgespräch im Prozess nach Klein.....	41
Abb. 11:	Forschungsdesign der Fallstudie	75
Abb. 12:	Zeitverlauf der Lehrgänge für die Gruppendiskussionen.....	87
Abb. 13:	Allgemeine Bildung der Teilnehmer an den Gruppendiskussionen.....	91
Abb. 14:	Altersstruktur der Teilnehmer der Gruppendiskussionen.....	92
Abb. 15:	Einleitung des Fragebogens.....	113
Abb. 16:	Darstellung der ersten und zweiten Frage im Fragebogen.....	114
Abb. 17:	Darstellung der dritten Frage im Fragebogen.....	114
Abb. 18:	Darstellung der vierten Frage im Fragebogen.....	115
Abb. 19:	Darstellung der fünften bis achten Frage im Fragebogen.....	116
Abb. 20:	Darstellung der neunten Frage im Fragebogen.....	116
Abb. 21:	Darstellung der Fragen zehn und elf im Fragenbogen.....	117
Abb. 22:	Darstellung der Fragen zwölf und dreizehn im Fragebogen.....	117
Abb. 23:	Darstellung der vierzehnten Frage im Fragebogen.....	118
Abb. 24:	Darstellung der fünfzehnten Frage im Fragebogen.....	118
Abb. 25:	Darstellung der Fragen sechzehn und siebzehn im Fragebogen.....	119
Abb. 26:	Darstellung der achtzehnten Frage im Fragebogen.....	119
Abb. 27:	Darstellung des Satzes des Fragebogens.....	120
Abb. 28:	Darstellung der geänderten Frage eins im Fragebogen.....	121
Abb. 29:	Darstellung der geänderten Frage achtzehn im Fragebogen.....	121
Abb. 30:	Stufen der Lehrgänge bei den Gruppendiskussionen.....	125
Abb. 31:	Altersstruktur bei der Befragung mittels Fragebogen.....	127
Abb. 32:	Prozentualer Anteil der Motivation in der jeweiligen Stufe der Aufstiegsfortbildung.....	132

Abb. 33: Motivation zum Lernen innerhalb der Stufen der Aufstiegsfortbildung.	133
Abb. 34: Geplante Lernzeit und Stufen der Aufstiegsfortbildung.	136
Abb. 35: Voraussetzungen auf institutioneller Ebene für die Lernberatung.	150
Abb. 36: Themen des Lernberatungskonzepts in der ersten Stufe.	153
Abb. 37: Themen des Lernberatungskonzeptes in der zweiten Stufe.	156
Abb. 38: Themen des Lernberatungskonzeptes in der dritten Stufe.	158
Abb. 39: Lernberatungskonzept für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK.	161

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Gegenüberstellung der Kompetenzen in den Stufen der Ausbildung.....	13
Tab. 2:	Gegenüberstellung der Kompetenzentwicklung der Stufen 5, 6 und 7 der beruflichen Aufstiegsfortbildung.....	16
Tab. 3:	Gegenüberstellung der Industriemeister Fachrichtung Metall und Chemie	20
Tab. 4:	Zusammenfassung der Begriffe Therapie, Beratung und Coaching.....	29
Tab. 5:	Zusammenfassende Übersicht über Metakognition	64
Tab. 6:	Prüfungstermine der unterschiedlichen Lehrgänge	78
Tab. 7:	Anwendung der Operationalisierungen auf die Forschungsfrage für die Gruppendiskussionen und deren Ableitung vom Stand der Forschung.	81
Tab. 8:	Zusammenhang zwischen den Fragen der Gruppendiskussion und dem Codebaum.	90
Tab. 9:	Auswertung des Untercode ,Grund für die Weiterbildung‘	94
Tab. 10:	Auswertung des Untercode ,Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘	95
Tab. 11:	Auswertung des Untercode ,Frühere Lernerfahrung‘	97
Tab. 12:	Auswertung des Untercode ,Jetzige Lernerfahrung‘	99
Tab. 13:	Auswertung des Untercode ,Eingeplante Zeiten für das Lernen‘	101
Tab. 14:	Auswertung des Untercode ,Aktuelles Lernen‘	103
Tab. 15:	Auswertung des Untercode ,Lernmotivation‘	105
Tab. 16:	Auswertung des Untercode ,Lernschwierigkeiten‘	107
Tab. 17:	Auswertung des Untercode ,Unterstützende Person‘	109
Tab. 18:	Auswertung des Untercode ,Unterstützungsart‘	110
Tab. 19:	Übersicht über die Anzahl der Lernenden an der Befragung per Fragebogen.	123
Tab. 20:	Übersicht über die Auswertung.....	124
Tab. 21:	Zusammenhang zwischen den Stufen der Aufstiegsfortbildung und den Lehrgängen.....	126
Tab. 22:	Auswertung der Antworten der Frage „Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?“.....	128
Tab. 23:	Auswertung der Antworten auf die Frage „Weshalb haben Sie sich für diese Unterrichtszeiten entschieden?“.....	129
Tab. 24:	Kreuztabelle der Aussagen zum Lernverhalten.....	130
Tab. 25:	Kreuztabelle zwischen der Motivation zum Lernen und der Hauptleistung.....	133

Tab. 26: Kreuztabelle zwischen dem Lernort und dem Lernverhalten.....	134
Tab. 27: Konzentration der Lernstrategien.	135
Tab. 28: Kreuztabelle zwischen der Motivation und der geplanten Zeit zum Lernen.....	137
Tab. 29: Kreuztabelle zwischen dem Lernen mit eigenen Zusammenfassungen und der geplanten Lernzeit.	138
Tab. 30: Übersicht über die Lernschwierigkeiten.....	139
Tab. 31: Kreuztabelle zwischen der unterstützenden Person und der Art der Unterstützung.	140

Abkürzungsverzeichnis

AEVO	Ausbildereignungsverordnung
AFBG	Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung
AWM 14	Industriemeister Abwasser und Wasser IHK 14
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DISC	Distance & Independence Study Center
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
F-BB	Forschungsinstitut für betriebliche Bildung
f.	folgend
ff.	fortfolgend
HWK	Handwerkskammer
IHK	Industrie- und Handelskammer
IMC 37	Industriemeister Chemie IHK 37
IMC 38	Industriemeister Chemie IHK 38
IMM 03	Industriemeister Metall IHK 03
IMM 04	Industriemeister Metall IHK 04
Kap.	Kapitel
KIT	Karlsruher Institut für Technologie
KUKAU 14	Industriemeister Kunststoff/Kautschuk IHK 14
KUKAU 15	Industriemeister Kunststoff/Kautschuk IHK 15
MAXQDA	Analysetool zum Auswerten von qualitativen Daten
PHA 01	Industriemeister Pharmazie IHK 01
PsychThG	Psychotherapeutengesetz
SPSS	Analyseprogramm zur Auswertung quantitativer Daten
TU	Technische Universität
Vgl.	Vergleiche
VHS	Volkshochschule
z. B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Die Qualität der Aufstiegsfortbildungen ist für den Erhalt der Wettbewerbs- und Marktfähigkeit in Unternehmen ein existenzieller Erfolgsfaktor (vgl. Dobischat & Düsseldorf, 2018, S. 458)¹. Aufgrund des derzeitigen Fachkräftemangels und dem immer größer werdenden Wettbewerb in und zwischen den Unternehmen ist davon auszugehen, dass der Bedarf an Fachkräften weiterhin stetig steigt. Im Jahr 2016 absolvierten in Industrie und Handel 63.705 Personen eine Prüfung in einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017a, S. 20), was die Bedeutung der Aufstiegsfortbildungen erkennen lässt. Ferner weist die große Anzahl an Prüfungsteilnehmern² darauf hin, dass die berufliche Aufstiegsfortbildung als Option gesehen wird, dem Fachkräftemangel entgegenzutreten.

Die Gründe, als Mitarbeiter eines Unternehmens eine berufliche Aufstiegsfortbildung zu absolvieren, sind vielfältig und in der Regel verbunden mit einem beruflichen Aufstieg, besseren Einkommenschancen und der Erweiterung des eigenen Wissenshorizonts. Darüber hinaus stehen der Erwerb und die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz durch das Absolvieren einer Aufstiegsfortbildung bei Mitarbeitern sowie Arbeitgebern gleichermaßen im Vordergrund.

Bei einer Erfolgsumfrage aus dem Jahr 2014 wurden 10.898 Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung befragt, von denen sich 72,2 % der Absolventen (7.934 Personen) berufsbegleitend auf die Prüfung vorbereitet hatten. Eine berufsbegleitende Vorbereitung am Abend oder an den Wochenenden und teilweise über eine Dauer von mehreren Jahren zeugt von Ehrgeiz, Leistungsbereitschaft und Zielstrebigkeit (vgl. DIHK, 2014a, S. 2 ff.). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass in der nebenberuflichen Weiterbildung Lernende den gewünschten Abschluss nicht bzw. nicht mit dem gewünschten Erfolg erreichen, wenn Ehrgeiz oder Leistungsbereitschaft im Zeitverlauf der Aufstiegsfortbildung nachlassen. Eine nebenberufliche Aufstiegsfortbildung ist nicht ohne weitere Herausforderungen zu absolvieren und kann je nach persönlicher oder beruflicher Situation belastend sein.

¹ Die Literaturrecherche wurde im Januar 2019 beendet.

² In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit überwiegend die männliche Schreibweise verwendet. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten sind dabei ausdrücklich erfasst, soweit es für die Aussage erforderlich ist.

Die meisten beruflichen Aufstiegsfortbildungen werden durch eine bundeseinheitliche mehrtägige theoretische und teilweise praktische Abschlussprüfung durch die Industrie- und Handelskammer (IHK) oder die Handwerkskammer (HWK) bestätigt und enden z. B. mit Abschlüssen zum Meister, Fachwirt oder Betriebswirt. Die Abschlüsse sind in allgemein gehaltenen Verordnungen geregelt und damit bereits vergleichbar. Durch die beruflichen Aufstiegsfortbildungen können unterschiedliche Niveau-Stufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) erreicht werden. Mittels der Klassifizierung der unterschiedlichen Qualifikationen sind diese mit internationalen Abschlüssen vergleichbar, da ein Abgleich mit dem europäischen Qualifikationsrahmen erfolgte.

Lernen ist ein „hypothetisches Konstrukt“ (Schermer, 2014, S. 13), weil es nicht sichtbar ist und der Lernprozess nicht bewusst in unserem Gehirn stattfindet. Als Dozentin für nebenberufliche Aufstiegsfortbildungen hat die Verfasserin den Erfahrungswert, dass Lernende in nebenberuflichen gewerblich-technischen Aufstiegsfortbildungen das Lernen in seltenen Fällen erlernten und Defizite beim Erlernen theoretischer Lerninhalte vorhanden waren. Die Zielgruppe kann verstärkt Probleme innerhalb einer beruflichen Aufstiegsfortbildung aufweisen, wenn die Lernkompetenz schwach oder nicht ausgeprägt ist, weil die Vielzahl der theoretischen Lerninhalte weder strukturiert noch aufgenommen werden kann. Viele Lernende haben entweder lange nicht mehr oder noch nie kontinuierlich über einen längeren Zeitraum gelernt. Außerdem sind negative Erfahrungen prägend, die ebenfalls hinderlich sein können, weil das Absolvieren einer beruflichen Aufstiegsfortbildung mit den oft ambivalenten Erfahrungen aus Kindheit und Jugend gleichgesetzt wird (Holzkamp, 1995, S. 12). Die Zielgruppe ist außerdem einem sich zunehmend verändernden Arbeitsmarkt ausgesetzt, was die Halbwertszeit fachspezifischer Lerninhalte der beruflichen Aufstiegsfortbildung minimieren kann. „Contemporary students confront a labor market where the utility of job training is measured in months rather than years“ (Zimmermann, 2006, S. 37). In der Konsequenz ist ein stetiges Lernen nicht nur für die berufliche Aufstiegsfortbildung relevant, sondern im beruflichen Alltag sogar unersetzlich. Gleichzeitig wird Lernen häufig als Fremdbestimmung erfahren. Folglich haben Lernende eher eine Abneigung gegen das Lernen (vgl. Holzkamp, 1995, S. 13), was sich wiederum negativ auf den Besuch des Lehrgangs und die Motivation zum Lernen auswirken kann.

„Wissen nimmt die zentrale Rolle bei ökonomischen, technischen, ökologischen, sozialen und nicht zuletzt kulturellen Weiterentwicklungen ein“ (Fischer, 1998, S. 197 f.). Dies

zeigt sich im beruflichen Lernen, was sich innerhalb der Unternehmen meist als ein Anpassungslernen³ zeigt, wenn Mitarbeiter neue technologische Verfahren praktisch erlernen. Der technische Fortschritt motiviert Lernende, sich nicht nur im Anpassungslernen weiterzuentwickeln, sondern durch eine Weiterbildung das Niveau der eigenen Kompetenzen zu steigern. Unternehmen und Organisationen müssen sich stetig umorientieren und mit ihnen die Mitarbeiter. Die Karriereplanung wird immer komplexer (vgl. ebd., S. 198), und Mitarbeiter werden zur stetigen Weiterbildung quasi gezwungen, um den Veränderungen langfristig standhalten zu können. Ob das Lernen der Mitarbeiter ein lebenslanges Lernen bedeutet, das von Unternehmen gefordert wird (vgl. Benikowski, 2008, S. 23), ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, auch wenn diese Forderung durchaus die Motivation einiger Lernender in der beruflichen Aufstiegsfortbildung beeinflussen könnte. „Hoch qualifizierte Fachkräfte sind für Unternehmen eine wichtige Voraussetzung zur Sicherung ihrer Wettbewerbsfähigkeit und Innovationskraft“ (Flake & Zibrowius, 2017, S. 18). Einige Mitarbeiter nutzen die aktuelle Situation am Arbeitsmarkt, um ihre persönlichen Berufsaussichten zu verbessern. Das könnte bei den Lernenden der Hauptgrund dafür sein, eine Weiterbildung zu absolvieren. Eine bundeseinheitliche Aufstiegsfortbildung ist jedoch nicht trivial, die Prüfungen sind oft abstrakt und die Aufgaben für viele kaum lösbar. Das reduziert die Motivation zur Teilnahme an einer Weiterbildung und insbesondere die Lernbereitschaft im laufenden Lehrgang.

„Eine der größten Herausforderungen, mit der sich Bildungsdienstleister heute auseinandersetzen müssen, liegt in der Erfahrung begründet, dass sich die Menschen, die um die Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit bemüht sind, sich [sic!] immer größeren Mengen an verfügbarem Wissen, aber auch an von ihnen geforderten Fertigkeiten und Kompetenzen gegenübersehen, wobei die Zeit, die zum Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und insbesondere zur Entwicklung von Kompetenzen zur Verfügung steht, nicht nur gefühlt immer knapper wird“ (Littig, 2015, S. 240).

Der Lernende als Subjekt wird in dieser Arbeit als eine Person verstanden, die eigenständig denkt, fühlt und handelt (vgl. Meueler, 2010, S. 274). Das Lernen innerhalb der Vorbereitungslehrgänge kann auch als „Tätigwerden des Subjekts“ (Meueler, 2009, S. 114) verstanden werden, weil die Teilnehmer eigenständig aktiv werden, um die Lerninhalte aufnehmen zu können, auch wenn die Lernenden oftmals „an wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind [...] und der] subjektivierten Arbeit Grenzen für autonomes Handeln gesetzt sind“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 2004, S. 142).

³ Das Anpassungslernen wird eher informell und durch die tägliche Arbeit gefördert. Das bedeutet, dass das Lernen anhand betriebsspezifischer Aufgaben erfolgt. Der Mitarbeiter kann gezielt prozessbezogene Kompetenzen aufbauen (vgl. Grantz & Karges, 2013, S. 188).

Dieses Verständnis eines subjektorientierten Lernenden ist auch in der beruflichen Aufstiegsfortbildung vorhanden. Die Zielgruppe absolvierte meistens eine berufliche Erstausbildung und steigert in der Aufstiegsfortbildung ihre berufliche Handlungskompetenz. Gleichzeitig wird unter anderem die Fähigkeit zur Selbststeuerung ausgebaut. Nach Auffassung der subjektorientierten Ausrichtung liegt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess beim Lernenden.

Lernende können in gewerblich-technischen Aufstiegsfortbildungen Schwierigkeiten beim Lernen aufweisen, weil in der bisherigen Lernbiografie selten oder zumindest nicht mehrheitlich theoretische Lerninhalte gelernt wurden, sondern der Fokus meist auf praktischen Lerninhalten lag. Zudem stellt das Anpassungslernen innerhalb der Unternehmen ein Lernen dar, das verstärkt praktische Lerninhalte impliziert.

Eine Beratung, wie Lernende effektiver und selbstgesteuerter theoretisch geprägte Lerninhalte verinnerlichen, könnte eine Option darstellen, den Vorbereitungslehrgang und die Prüfungen mit weniger Schwierigkeiten zu durchlaufen. Mit der Sichtweise der Subjektorientierung wird in der Arbeit der Frage nachgegangen, wie Lernende dazu befähigt werden können, ihren Lernerfolg zu steigern. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welches Lernberatungskonzept erweist sich in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen für gewerblich-technische Aufstiegsfortbildungen zum Industriemeister IHK als förderlich, damit der Lernerfolg der Lernenden gesteigert werden kann?

Mit der Beantwortung der Forschungsfrage wird den Lernenden in der nebenberuflichen Aufstiegsfortbildung zu gewerblich-technischen Berufen – konkret im Beruf des Industriemeisters IHK – eine Option geboten, wie der Lernerfolg gesteigert werden kann. Aufgrund der Subjektorientierung und der hypothetischen Annahmen über das Lernverhalten sowie der Möglichkeit, dass Lernberatung das Lernen positiv beeinflussen könnte, wurde für die Beantwortung der Forschungsfrage folgender Aufbau erarbeitet:

Innerhalb des Rahmens der Aus- und Weiterbildung (vgl. Kap. 2) wird zunächst die berufliche Handlungskompetenz (vgl. Kap. 2.1) erläutert, um im weiteren Verlauf auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. Kap. 2.2) eingehen zu können. Da dieser die Basis für die Aufstiegsfortbildung darstellt und innerhalb dieser Arbeit die Lernenden der gewerblich-technischen Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK erforscht werden,

wird auf die Lerninhalte der genannten Aufstiegsfortbildung (vgl. Kap. 2.3) eingegangen. Da 72,2 % der Absolventen (vgl. DIHK 2014a, S. 13) und damit die überwiegende Mehrheit die Form der nebenberuflichen Vorbereitung wählten, wird im weiteren Verlauf die nebenberufliche Aufstiegsfortbildung (Kap. 2.4) analysiert. Im ersten Zwischenfazit (Kap. 2.5) werden die gewonnenen Erkenntnisse zum Rahmen der Aus- und Weiterbildung zusammengefasst.

Das Ziel der Arbeit ist die Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes. Hierzu wird in Kap. 3 die Lernberatung theoretisch betrachtet. In diesem Zusammenhang findet eine Abgrenzung der Begriffe Therapie, Beratung und Coaching (vgl. Kap. 3.1) statt. Im Anschluss wird konkret auf die Lernberatung eingegangen (vgl. Kap. 3.2). Lernberatung findet mittlerweile in einigen Kontexten statt. Daher wird aus der Vielzahl der theoretischen Ansätze eine Auswahl analysiert (vgl. Kap. 3.3), um einen theoretischen Zugang zum Thema zu gewinnen. Auf Grundlage der Beratungsansätze wurden im Laufe der Zeit verschiedene Phasenmodelle zur Beratung entwickelt. Aus ihnen wurde eine Auswahl getroffen (vgl. Kap. 3.4), um nicht nur die unterschiedlichen Modelle aufzuzeigen, sondern die Veränderungen im Zeitverlauf darzustellen. Aufbauend auf den diversen theoretischen Beratungsansätzen zur Lernberatung gibt es unterschiedliche praktische Konzepte. Die wichtigsten praktischen Konzepte und Erfahrungsberichte aus den Projekten werden in Kap. 3.5 erläutert. Beratung kann lediglich dann förderlich wirken, wenn sie von qualifizierten Personen durchgeführt wird. Dazu werden Beratungskompetenzen (vgl. Kap. 3.6) erläutert, die vorteilhaft wären, um die Beratung professionell gestalten zu können. Für eine Lernberatung sind gewisse Vorgaben auf institutioneller Ebene zu schaffen (vgl. Kap. 3.7), damit nicht nur Personen die Beratung durchführen können, sondern die Lernberatung in das Weiterbildungsinstitut integriert werden kann und die Lernenden von der Beratung erfahren. Im Zwischenfazit zur Lernberatung (vgl. Kap. 3.8) werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst.

Das Lernberatungskonzept unterstützt das Lernen der Teilnehmer in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen. Um mehr über ihr Lernverhalten zu erfahren, wird in Kap. 4 konkret auf dieses eingegangen. Hierbei wird zunächst das Lernen als Erwachsener (vgl. Kap. 4.1) behandelt. Der Lernende und seine Vorkenntnisse sollen besser eingeschätzt werden können. Weil das Lernen Erwachsener immer auch selbstgesteuert ist (vgl. Cranton, 2006, S. 3), wird in Kap. 4.2 auf das selbstgesteuerte Lernen eingegangen. Hierbei werden die vier Dimensionen des selbstgesteuerten Lernens – Emotionen, Interesse, Lernstrategien und Lernkontrolle – erarbeitet. Weil Lernen immer auch einer

gewissen Motivation bedarf und mit diversen Schwierigkeiten verbunden ist, wird auf diese beiden Aspekte gesondert eingegangen (vgl. Kap. 4.3 und Kap. 4.4). Danach wird der Lernort einer näheren Analyse unterzogen (vgl. Kap. 4.5). Das selbstgesteuerte Lernen kann durch die Lehre gefördert werden, auch wenn Lernen nicht produziert werden kann. Dennoch gibt es auf institutioneller Ebene Voraussetzungen (vgl. Kap. 4.6), die das selbstgesteuerte Lernen fördern. Im Zwischenfazit zum Lernen (vgl. Kap. 4.7) werden die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse zusammengefasst.

Den empirischen Teil der Arbeit konstituiert Kap. 5, um das Lernverhalten genauer zu erforschen. Im Rahmen der explorierenden Fallstudie wird die Auswahl des Weiterbildungsinstituts begründet (vgl. Kap. 5.1). Auf Grundlage der Theorie wird zunächst eine qualitative Erhebung mittels Gruppendiskussionen (vgl. Kap. 5.2) durchgeführt. Es wird ein Leitfaden erarbeitet und die Lernenden werden ausgewählt. Im Anschluss wird ein Pretest durchgeführt, um den Leitfaden zu überprüfen. Nachfolgend werden die Gruppendiskussionen durchgeführt und sodann ausgewertet (vgl. Kap. 5.3). Auf Grundlage der Gruppendiskussionen und der zuvor erarbeiteten Theorie wird im nächsten Schritt eine quantitative Erhebung mittels Fragebogen (vgl. Kap. 5.4) durchgeführt. Hierzu wird aus den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen ein Fragebogen erstellt und dieser mit einem Pretest abgeglichen. Der Fragebogen wird angepasst und die eigentliche Datenerhebung realisiert. Nach der Datenerhebung wird der Fragebogen ausgewertet (vgl. Kap. 5.5). Die Ergebnisse und deren Interpretation werden anschließend zusammengefasst (vgl. Kap. 5.6).

Die vorangegangene Theorie und die Fallstudie liefern die Erkenntnisse für das Lernberatungskonzept, welches in Kap. 6 entwickelt wird. Hierbei werden die bereits vorhandenen Lernberatungskonzepte überprüft (vgl. Kap. 6.1). Die Konzeption der Lernberatung und die daraus resultierenden Themen werden realisiert (vgl. Kap. 6.2). In Kap. 6.3 wird das Lernberatungskonzept zusammengefasst. Im Fazit (vgl. Kap. 7) werden die Erkenntnisse abschließend diskutiert und ein Ausblick auf weitere Optionen der Forschung gegeben.

Im weiteren Verlauf wird der Rahmen der Aus- und Weiterbildung dargestellt, wobei zunächst ein Überblick über das Bildungssystem in Deutschland, d. h. die duale Ausbildung, und die daraus resultierenden Möglichkeiten verschafft wird.

2 Rahmen der Aus- und Weiterbildung

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung wird als Erstes die berufliche Handlungskompetenz diskutiert. In Kapitel 2.1 werden der Begriff und die Kompetenzkategorien definiert sowie in Kapitel 2.2 der DQR analysiert. Es werden die acht Niveau-Stufen mit den Kompetenzkategorien in Einklang gebracht. Ferner wird aufgezeigt, welche Kompetenzen und deren Ausprägung der jeweiligen Niveau-Stufe angehören. Im Anschluss wird in Kapitel 2.3 detailliert auf den Abschluss als Industriemeister IHK eingegangen. Die Lerninhalte werden verdeutlicht und es wird dargestellt, welche Herausforderungen sich aufgrund der Prüfungsgestaltung im Vorbereitungslehrgang ergeben können. In diesem Bereich werden zwei Industriemeister einander gegenübergestellt, um die Unterschiede der (weitgehend) identischen Abschlüsse aufzuzeigen. Aufgrund der eingrenzenden Fragestellung zu nebenberuflichen Präsenzlehrgängen wird in Kapitel 2.4 auf die nebenberufliche Aufstiegsfortbildung eingegangen. In einem Zwischenfazit werden die Erkenntnisse zusammengefasst.

2.1 Berufliche Handlungskompetenz

„Kompetenzen sind individuelle Befähigungen einer Person, die auf der Basis dieser Dispositionen in der Lage ist, sich einer Herausforderung zu stellen“ (Riedl, Schelten, 2013, S. 127). Eine Kompetenz „bezeichnet das Handlungsvermögen einer Person“ (Arnold, 2010a, S. 172). Der Erwerb von Kompetenzen ist eine zwingende Handlungsvoraussetzung. Ohne diese wäre ein stetiges Handeln innerhalb der jeweiligen Berufe nicht oder nur schwer möglich, da der Begriff der Kompetenz eine Beschreibung von Fähigkeiten darstellt, die eine Person haben muss, um eine gewisse Tätigkeit ausführen zu können. Der Begriff der Kompetenz ist subjektorientiert und ganzheitlich ausgerichtet. Es handelt sich hierbei nicht nur um die Fähigkeit, eine berufliche Situation zu bewältigen, sondern auch um den Erwerb außer- und überfachlicher Fähigkeiten, welche mit dem eigentlichen Beruf primär nicht in Zusammenhang stehen (vgl. ebd.).

Die berufliche Handlungskompetenz beschreibt nach Pastoors „die Fähigkeit einer Person, in entsprechenden Situationen selbstständig und fachgerecht Probleme zu lösen bzw. Aufgaben zu bearbeiten“ (Pastoors, 2018a, S. 1). „Dementsprechend soll der Mensch über ein Handlungsrepertoire verfügen, das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität und Unbestimmtheit seiner gesellschaftlichen Umwelt zu begreifen und durch kompetentes und verantwortliches Handeln zu gestalten“ (Pätzold, G., 2006, S. 176). Lerch zufolge besteht die berufliche Handlungskompetenz aus Fach-, Sozial-, Selbst-

und Methodenkompetenz (vgl. Lerch, 2016, S. 49). Im deutschen Qualifikationsrahmen „wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als [eine] Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung“ (Arbeitskreis DQR, 2011, S. 9).

Folgt man der Richtung des Arbeitskreises DQR, so umfasst die berufliche Handlungskompetenz die beiden Kompetenzkategorien der Fachkompetenz und der personalen Kompetenz, die dann jeweils genauer differenziert werden (vgl. Arbeitskreis DQR, 2011, S. 10). Die Fachkompetenz gliedert sich in die Unterkategorien Wissen und Fertigkeiten. Wissen bezeichnet dabei „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu Kenntnisse verwendet“ (ebd.). Fertigkeiten hingegen „bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (ebd., 2011, S. 8). Hierbei kann es sich sowohl um theoretische Fertigkeiten, z. B. „logisches, intuitives und kreatives Denken“, als auch um praktische Fertigkeiten, z. B. „Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeuge und Instrumente“ (ebd.), handeln. Gemäß dem Arbeitskreis DQR umfasst die personale Kompetenz die „Sozialkompetenz und die Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (ebd., S. 9). Die personale Kompetenz wird im Laufe des Lebens erworben und vertieft. Die Sozialkompetenz beschreibt die Fähigkeit, sich in Teams unterschiedlicher Struktur gruppenorientiert und unterstützend zu verhalten. Hinzukommen „soziales Verstehen, soziale Empathie, Rollenübernahmefähigkeit, Konfliktlösungskompetenz und erfordert die Fähigkeit, reflektiert soziale Erfahrungen zu ordnen“ (Tippelt, 2018, S. 109). Bei der Selbstkompetenz handelt es sich um eine Fähigkeit, die sich in Einstellungen, Werthaltungen, Emotionen und Interessen widerspiegelt. Der Arbeitskreis DQR bezeichnet die Selbstständigkeit⁴ einer Person als „die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Arbeitskreis DQR, 2011, S. 9). Zur Eigenschaft der Selbstkompetenz zählen auch die Selbsteinschätzung und die eigene Weiterentwicklung.

⁴ Der Begriff Selbstständigkeit ist synonym mit dem Begriff der Selbstkompetenz zu verstehen (DGB-Bundesvorstand 2011, 9).

Im Arbeitskreis DQR wird davon ausgegangen, dass in der Fach- und der personalen Kompetenz die Methodenkompetenz bereits enthalten ist, da diese die Fähigkeit bezeichnet, „an Regeln orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden“ (Arbeitskreis DQR, 2011, S. 9). „Die Methodenkompetenz [...] betont die individuelle Befähigung, Informationen organisiert und zielorientiert heranziehen und verarbeiten zu können“ (Riedl & Schelten, 2013, S. 160).

Folgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang nach Auffassung des DQR:

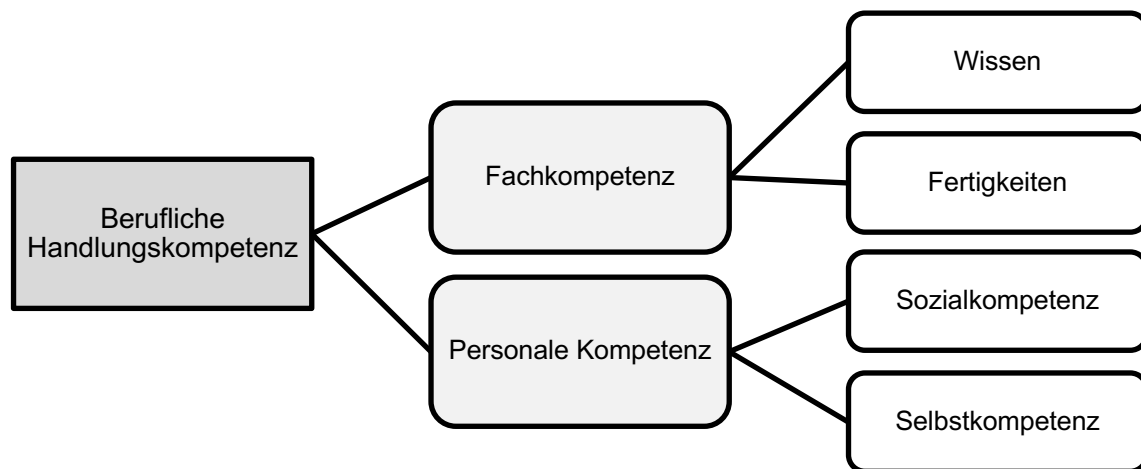


Abb. 1: Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung Arbeitskreis DQR, 2011, S. 9).

Gemäß Lerch (2016) beinhaltet die Methodenkompetenz „den Umgang und den zielgerichteten und richtigen Einsatz von Methoden, die im jeweiligen beruflichen Kontext anerkannt und sinnvoll sind“ (ebd., S. 49). Sie ist notwendig, damit neues Wissen aufgenommen, angeeignet und verarbeitet werden kann. Zudem können damit Lösungswege erarbeitet werden. Die betroffene Person wird in die Lage versetzt, das Lernen zu lernen und Lernprozesse selbstständig voranzubringen (Konrad & Traub, 2010, S. 11).

In dieser Arbeit wird die Methodenkompetenz als weitere Kompetenzkategorie in die Abbildung integriert. Die Methodenkompetenz stellt in dieser Arbeit keine Querschnittskompetenz dar, sondern ist für die Anwendung des Fachwissens und der personalen Kompetenzen ausschlaggebend und wird daher als eine getrennte Kompetenz betrachtet. Diese (abgebildet als Oval, vgl. Abb. 2) wird (Lerch folgend) bewusst nicht mit in die Fach- und personale Kompetenz einbezogen. Nach der oben genannten Definition wäre eine Implementierung der Methodenkompetenz in die Fach- und personale Kompetenz

nicht korrekt, da aus der Methodenkompetenz die Befähigung resultiert, Probleme zu lösen und systematisch in kurzer Zeit neues Fachwissen zu erlernen (vgl. Pastoors, 2018a, S. 3). Um das gelernte Fachwissen anwenden zu können, ist die Methodenkompetenz unabdingbar (vgl. Pastoors, 2018b, S. 71).

Wird der Handreichung des DQR gefolgt, so bezeichnet die Lernkompetenz einen Teil der Selbstständigkeit und zielt lediglich darauf ab, dass der eigene Kompetenzstand persönlich verdeutlicht und, wenn dies notwendig erscheint, angepasst werden kann (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 16). Aufgrund der Entscheidung, die Methodenkompetenz nicht in die Fach- und die personale Kompetenz zu integrieren, wird im weiteren Verlauf die Lernkompetenz der Methodenkompetenz zugeordnet. Folgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang und die daraus resultierende Auffassung in dieser Arbeit:

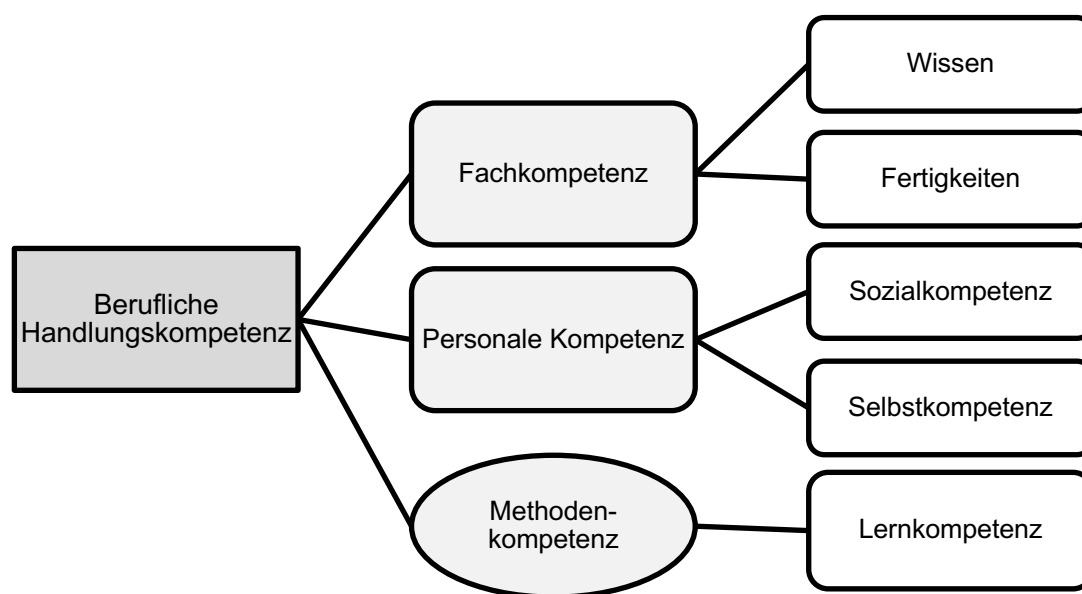


Abb. 2: Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Lerch, 2016, S. 49⁵, und Arbeitskreis DQR, 2011, S. 9⁶).

⁵ Gemäß Lerch handelt es sich um die berufliche Handlungsfähigkeit. Esser zufolge kann jedoch der Begriff Handlungsfähigkeit synonym mit dem Begriff der Handlungskompetenz verwendet werden; dies findet hier Anwendung (vgl. Esser, 2015, S. 158).

⁶ Die Methodenkompetenz ist in der Abbildung als Oval dargestellt, da aus Sicht der Verfasserin die Methodenkompetenz einen wesentlichen Anteil zum Erreichen der Fach- und personalen Kompetenz beiträgt, jedoch im DQR nicht eigens Erwähnung findet.

Lernkompetenz bezeichnet hier eine Transferfähigkeit (Pastoors, 2018a, S. 3) und stellt eine der relevantesten Eigenschaften in der heutigen beruflichen Situation dar (Pastoors, 2018c, S. 103). Lernkompetenz ist

„die Bereitschaft und Befähigung, Informationen und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007, S. 11).

Damit ist Lernkompetenz eine Fähigkeit, die eine Lernleistung zum Gegenstand hat (vgl. Buschmann, 2010, S. 4). Der Erwerb von Lernkompetenz erfordert Wissen über das eigene Lernen. Dieses wird hervorgehoben durch ein prozessorientiertes, inhaltliches Lernen. Begünstigt wird die Lernkompetenz – als Teil der Methodenkompetenz – durch ein angeleitetes und selbstständiges Lernen sowie durch die Reflexion über das eigene und gegebenenfalls erfolgreiche Lernen (vgl. Tippelt, 2018, S. 108 f.). Der Arbeitskreis DQR definiert die Lernkompetenz als „die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben“ (Arbeitskreis DQR, 2011, S. 9).

Nach allgemeinem Verständnis stellt die berufliche Handlungskompetenz ein ganzheitliches Bildungsverständnis dar, welches für die berufliche Bildung relevant und im Berufsbildungsgesetz fest verankert ist (vgl. § 1 BBiG, 2005).

2.2 Deutscher Qualifikationsrahmen

Der DQR hat die einzelnen Niveau-Stufen in steigende Kompetenzen eingeteilt und daraufhin eine Eingliederung der verschiedenen Abschlüsse des deutschen Bildungssystems in Niveau-Stufen vorgenommen. Im weiteren Verlauf wird hierauf vertiefend eingegangen sowie der DQR analysiert.

Der DQR ist ein Instrument der Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen anhand von Lernergebnissen, welche für vorher festgelegte Niveau-Stufen eruiert wurden. Er ermöglicht eine Transparenz der Qualifikationen und erhöht die Durchlässigkeit unterschiedlicher Bildungssysteme. Die folgende Abbildung zeigt die Niveau-Stufen des DQR mit entsprechenden Beispielen für die einzelnen Niveau-Stufen:

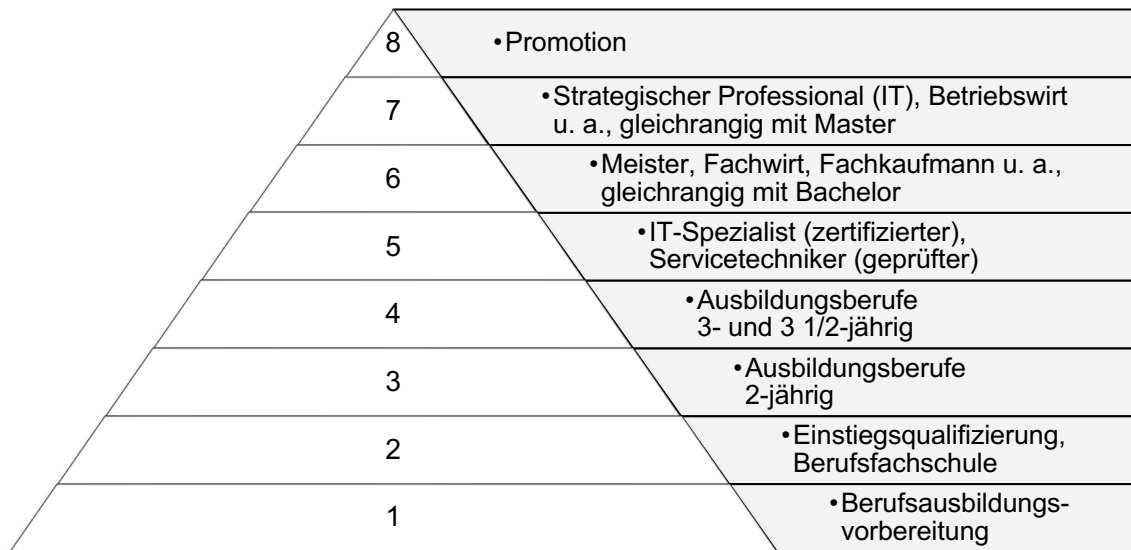


Abb. 3: Deutscher Qualifikationsrahmen mit den Niveau-Stufen 1 bis 8 inklusive Beispielen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an DIHK, 2013, S. 1).

Abbildung 3 zeigt, dass eine Steigerung der Niveau-Stufen mit einer Steigerung des beruflichen Abschlusses verbunden ist. So beginnt der DQR mit der Berufsausbildungsvorbereitung auf der Niveau-Stufe 1 und einer Einstiegsqualifizierung auf Niveau-Stufe 2. Mit dem Abschluss einer zweijährigen Berufsausbildung kann bereits die Niveau-Stufe 3 erreicht werden. Nach einer dreijährigen Ausbildung wird die Niveau-Stufe 4 erreicht. Infolge einer Ausbildung oder langjähriger Berufserfahrung kann eine Weiterbildung absolviert und somit die Niveau-Stufe 5, 6 oder 7 erreicht werden. Da eine Promotion der akademischen Laufbahn vorbehalten ist (vgl. DIHK, 2013, S. 1 ff.), wird diese in der Arbeit ausgeklammert.

Zur Verdeutlichung der Kompetenzentwicklung werden die Kompetenzen der Niveau-Stufen 3 und 4 in der nachfolgenden Tabelle gegenübergestellt.

Kompetenzen		Stufe 3	Stufe 4
Fachkompetenz	Wissen	über erweitertes Allgemeinwissen und Fachwissen in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen	über erweitertes Allgemeinwissen und erweitertes Fachwissen in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen
	Fertigkeiten	über ein Spektrum theoretischer und praktischer Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgaben verfügen	über ein breites Spektrum theoretischer und praktischer Fertigkeiten verfügen
Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	in einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten	die Arbeit in einer Gruppe mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten
	Selbstkompetenz	auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst arbeiten	sich Arbeitsziele setzen, diese reflektieren, realisieren und verantworten
Methodenkompetenz		Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen und das eigene und das Handeln anderer einschätzen sowie Lernberatung nachfragen und Lernhilfen auswählen	die selbstständige Aufgabebearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen ermöglichen, Transferleistungen erbringen, sich Lernziele setzen, diese reflektieren, realisieren und verantworten

Tab. 1: Gegenüberstellung der Kompetenzen in den Stufen der Ausbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an: Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 18, und Kölsch, 2017, S. 20)⁷.

Tabelle 1 zeigt, dass auf Niveau-Stufe 3 die Fach- und die personale Kompetenz gering bzw. ausgeprägt sind. Dies entspricht einer angeleiteten Tätigkeit, welche bereits mit Abschluss einer zweijährigen Berufsausbildung erreicht werden kann. Ebenso ist die Methodenkompetenz gering ausgeprägt und beschränkt sich auf eine Beurteilung von Leistungen nach vorgegebenen Maßstäben und einem geringen Transfer auf andere Tätigkeiten. Dennoch werden bereits auf Niveau-Stufe 3 eine Lernberatung erfragt und Lernhilfen verwendet.

Die Niveau-Stufe 4 ist folglich stärker ausgeprägt. Das Fachwissen wird erweitert und die Fertigkeiten werden stärker ausgebaut. Außerdem werden eigenständige Arbeitsweisen erlernt, die eine Reflexion beinhalten. Im Bereich der Methodenkompetenz wird eine selbstständige Aufgabebearbeitung und Problemlösung erwartet. Die Transferleistung erfolgt bereits auf dieser Niveau-Stufe. Eigene Lernziele werden realisiert, reflektiert

⁷ Die Methodenkompetenz wurde innerhalb der beruflichen Handlungskompetenz in Kap. 2.1 von der Fach- und personalen Kompetenz getrennt und wird folglich separat aufgeführt.

und verantwortet⁸. Auffallend ist, dass der Unterschied zwischen den beiden Niveau-Stufen 3 und 4 in Bezug auf die Kompetenzen gravierend, obwohl in der Regel lediglich ein weiteres, das dritte Ausbildungsjahr, absolviert wird.

Die duale Ausbildung – das überwiegende Ausbildungssystem in Deutschland⁹ – stellt eine wichtige Komponente zum Erreichen der ersten beruflichen Handlungsfähigkeit dar und ist eine Option, eine Weiterbildung zu absolvieren und die berufliche Handlungskompetenz zu erweitern. Weiterbildung ist mit lebenslangem Lernen verbunden. Teilweise wird Weiterbildung als Bildung im Rahmen eines allgemeinbildenden und eines beruflichen Abschlusses betrachtet; teilweise wird sie als lebenslanges Lernen bezeichnet und hört daher niemals auf (vgl. Nuissl, 2018, S. 486). Ein einheitlicher Begriff besteht nicht.

Innerhalb der Weiterbildung gibt es verschiedene Ausprägungen, die in der nachfolgenden Abbildung gezeigt werden:

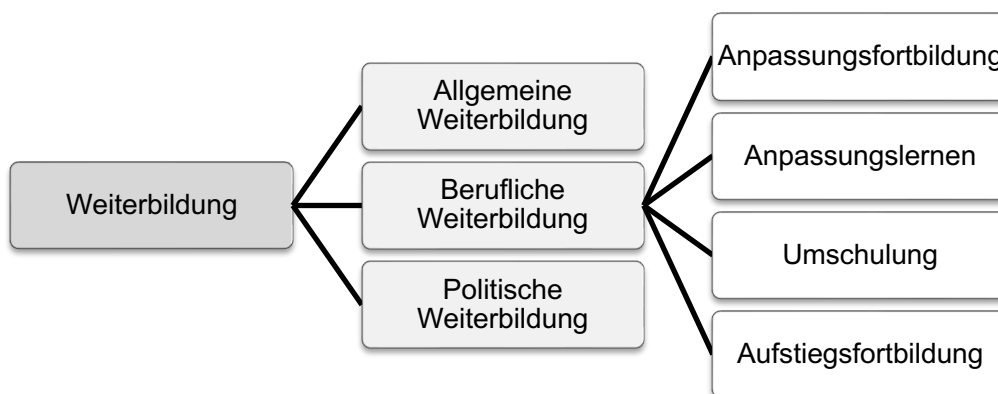


Abb. 4: Möglichkeiten der Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnungen an Walter, 2015, S. 190).

Die berufliche Weiterbildung ist von enormer Bedeutung für unser Arbeitsleben, weil neues produktives Wissen und neue Fertigkeiten unter anderem die Einkommens- und Beschäftigungschancen verbessern.

⁸ In der Tabelle wird die Methodenkompetenz von der Fach- und personalen Kompetenz getrennt und separat beschrieben (vgl. Kap. 2.1).

⁹ Weitere Ausbildungssysteme werden nicht vertieft erläutert.

Die berufliche Weiterbildung gliedert sich in weitere Ausprägungen: Die berufliche Handlungskompetenz wird ...

- ... innerhalb der Anpassungsfortbildung angepasst,
- ... mit dem Anpassungslernen erhalten,
- ... im Rahmen einer Umschulung verändert oder
- ... mit einer Aufstiegsfortbildung erweitert¹⁰.

Eine Anpassungsfortbildung kann notwendig sein, wenn die berufliche Handlungsfähigkeit aktuell noch nicht ausreicht. Sie muss an die entsprechenden angetroffenen Gegebenheiten des Berufs angepasst werden.

Eine Art des Anpassungslernens erfahren Lernende in nebenberuflichen Aufstiegsfortbildungen in ihrem Unternehmen durch das Lernen am Arbeitsplatz. Das Lernen am Arbeitsplatz erfolgt anhand konkreter Aufgaben in der Regel informell und wird durch die tägliche Arbeit gefördert. Der Mitarbeiter hat die spezifische Arbeit als Orientierung und kann gezielt prozessbezogene Kompetenzen aufbauen (vgl. Grantz, Karges, 2013, S. 188). Frieling (2006) beschreibt das Lernen am Arbeitsplatz als eine Möglichkeit, die Persönlichkeit des Lernenden weiterzuentwickeln oder auch zu verändern (vgl. Frieling, 2006, S. 315). Diese spezielle Art des Lernens kann praktische, aber auch theoretische Lerninhalte enthalten.

Eine berufliche Umschulung bedeutet, dass Personen Befähigungen in einem anderen Beruf erhalten (vgl. § 1 BBiG, 2005). Die berufliche Umschulung befähigt somit zu einem Berufswechsel und einer Änderung der Kompetenzen.

Mit der beruflichen Aufstiegsfortbildung wird die berufliche Handlungskompetenz erweitert und folglich kann auf einem höheren Niveau eine neue Stelle besetzt werden. Aufstiegsfortbildungen stellen eine Besonderheit im deutschen Bildungssystem dar. Sie werden in dieser Arbeit nach den Abschnitten zu einem allgemeinbildenden und einem ersten beruflichen Abschluss angenommen, auch wenn mittlerweile eine Ausbildung keine Zulassungsvoraussetzung zum Absolvieren einer Aufstiegsfortbildung darstellt. Zur Verdeutlichung der Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz wird konkret auf die Niveau-Stufen 5, 6 und 7 des DQR eingegangen.

¹⁰ In dieser Arbeit wird auf die allgemeine und die politische Weiterbildung nicht näher eingegangen, da der Fokus der Arbeit auf der beruflichen Weiterbildung und im Speziellen auf der Aufstiegsfortbildung liegt.

Kompetenzen		Stufe 5	Stufe 6	Stufe 7
Fachkompetenz	Wissen	über integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld und über vertieftes fachtheoretisches Wissen verfügen	über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen und über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen	über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen und über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen
	Fertigkeiten	über ein sehr breites Spektrum spezialisierter theoretischer und praktischer Fertigkeiten verfügen	über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen	über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen
Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	Arbeitsprozesse kooperativ und auch in heterogenen Gruppen planen und gestalten und auch fachübergreifende, komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen	in Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten sowie fachliche Entwicklungen anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln	Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, ihre Arbeitsergebnisse vertreten und die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern sowie bereichsspezifische und übergreifende Diskussionen führen
	Selbstkompetenz	eigene und fremd gesetzte Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen	Ziele für Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Arbeitsprozesse eigenständig nachhaltig gestalten	für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele definieren und geeignete Mittel einsetzen
Methodenkompetenz		Lernprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen beurteilen, eigene und fremd gesetzte Lernziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten	über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem weiteren Lernbereich verfügen, neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei häufig sich ändernden Anforderungen Ziele für Lernprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lernprozesse eigenständig nachhaltig gestalten	bei unvollständigen Informationen Alternativen abwägen sowie neue Ideen und Verfahren entwickeln, anwenden und bewerten und Wissen eigenständig erschließen

Tab. 2: Gegenüberstellung der Kompetenzentwicklung der Stufen 5, 6 und 7 der beruflichen Aufstiegsfortbildung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an: Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 19 ff. und Kölsch, 2017, S. 24 f.).

Tabelle 2 zeigt, dass auf den Niveau-Stufen 5, 6 und 7 eine deutliche Steigerung der Fach-, der personalen sowie der Methodenkompetenz erlangt wird. Die Fachkompetenz auf Niveau-Stufe 5 wird durch ein sehr breites Spektrum an theoretischen und praktischen Fertigkeiten dargestellt. Zudem wird die personale Kompetenz in Gruppenarbeiten mit heterogenen Gruppen ausgeweitet. Arbeitsziele werden hier reflektiert, bewertet und selbstgesteuert. Innerhalb der Methodenkompetenz werden Lernprozesse übergreifend geplant und unter Einbeziehung diverser Alternativen beurteilt. Zudem werden Lernziele reflektiert, bewertet und selbstgesteuert verfolgt.

Auf der Niveau-Stufe 6 werden im Verhältnis zur Niveau-Stufe 5 die Ansprüche gesteigert. So ist innerhalb der Fachkompetenz ein breites und integriertes berufliches Wissen vorhanden. Außerdem werden umfangreiche Methoden zur Bearbeitung komplexer beruflicher Probleme beherrscht. Im Bereich der personalen Kompetenz wird in Expertenteams verantwortlich gearbeitet und es werden Ziele für Arbeitsprozesse definiert. Bei der Methodenkompetenz werden Methoden zur Bearbeitung in einem weiteren Lernbereich erlernt und neue Lösungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilt. Der Lernprozess wird eigenständig und nachhaltig gestaltet.

Weiterhin wird die Niveau-Stufe 7 analysiert. Wie bereits bei den anderen Niveau-Stufen ist auch hier eine Steigerung der Kompetenzen im Verhältnis zur Vorstufe deutlich sichtbar. In der Fachkompetenz wird das Wissen auf einen strategierorientierten Tätigkeitsbereich ausgeweitet und die Fertigkeiten werden um die Lösung strategischer Probleme erweitert. Ebenfalls wird die personale Kompetenz gesteigert. So werden Gruppen verantwortlich geleitet und die fachliche Entwicklung von anderen gezielt gefördert. Ziele werden für anwendungs- oder forschungsorientierte Arbeitsprozesse definiert und es werden geeignete Mittel dafür eingesetzt. Im Bereich der Methodenkompetenz werden, auch bei unvollständigen Informationen, Alternativen abgewägt und neue Ideen sowie Verfahren entwickelt, angewendet und bewertet sowie Wissen eigenständig erschlossen.

Niveau-Stufe 8 bildet die Promotion. Da diese aktuell für die berufliche Aufstiegsfortbildung nicht möglich, weshalb diese hier nicht näher betrachtet wird.

Die unterschiedlichen Niveau-Stufen zeigen somit jeweils eine Steigerung der unterschiedlichen Kompetenzen im Vergleich zur vorherigen Niveau-Stufe auf. Durch die Ein-

teilung der Kompetenzen in die acht Niveau-Stufen kann eine Klassifizierung der unterschiedlichen Aufstiegsfortbildungen erfolgen. Die erlangten Kompetenzen sind der jeweiligen Niveau-Stufe zu entnehmen. Kritisch zu betrachten ist, dass der DQR eine theoretische Einteilung darstellt. Somit gilt es zu überprüfen, ob Lernende der unterschiedlichen Aufstiegsfortbildungen in der betrieblichen Praxis die Kompetenzen ausweiten. So zielt der Europäische Qualifikationsrahmen auf die konkret erworbenen Kompetenzen ab, welche informell oder formell erworben werden können (vgl. Riedl & Schelten, 2013, S. 57). Im Gegensatz dazu bezieht sich der Deutsche Qualifikationsrahmen stärker auf die formell erworbenen Kompetenzen durch belegte Abschlüsse wie zum Beispiel den Industriemeister IHK auf der Niveau-Stufe 6, ohne die dabei tatsächlich erworbenen Kompetenzen zu betrachten (vgl. ebd.).

2.3 Industriemeister IHK – ein Einblick in die Lerninhalte

Nachdem der Deutsche Qualifikationsrahmen und die Aufstiegsfortbildungen auf den Niveau-Stufen 5, 6 und 7 dargestellt wurden, wird im weiteren Verlauf die berufliche Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK dargestellt. Die Inhalte zum Industriemeister IHK ergeben sich aus der jeweiligen Weiterbildungsverordnung und den daraus abgeleiteten Rahmenplänen des DIHK.

Fachkräfte bilden den Schlüssel der deutschen Wettbewerbsfähigkeit. Das bedeutet nicht nur, dass eine Aufstiegsfortbildung die Wirtschaft unterstützt, sondern auch, dass Unternehmen gut ausgebildete Fachkräfte benötigen, um in Zukunft den sich schnell verändernden Marktbedingungen gerecht werden zu können. Gerade innerhalb der gewerblich-technischen Fachrichtungen gibt es diverse Möglichkeiten, eine Aufstiegsfortbildung zu absolvieren. Die Fachrichtungen sind vielfältig aufgestellt und reichen beispielsweise von Elektrotechnik über Labortechnik bis hin zu Bautechnik (vgl. Herkner, 2012, S. 165 f.). Diese Vielfalt verdeutlicht bereits, dass der gewerblich-technische Bereich ausgesprochen differenziert ist und viele unterschiedliche Berufsgruppen beinhaltet. Um das Forschungsfeld einzugrenzen, wird die Eingruppierung des Statistischen Bundesamtes herangezogen. Hier erfolgt eine erste Einteilung in die Aufstiegsfortbildungen der IHK und der HWK, was eine Einschränkung der späteren Forschung ermöglicht. Die Aufstiegsfortbildungen sind demnach entsprechend gegliedert:

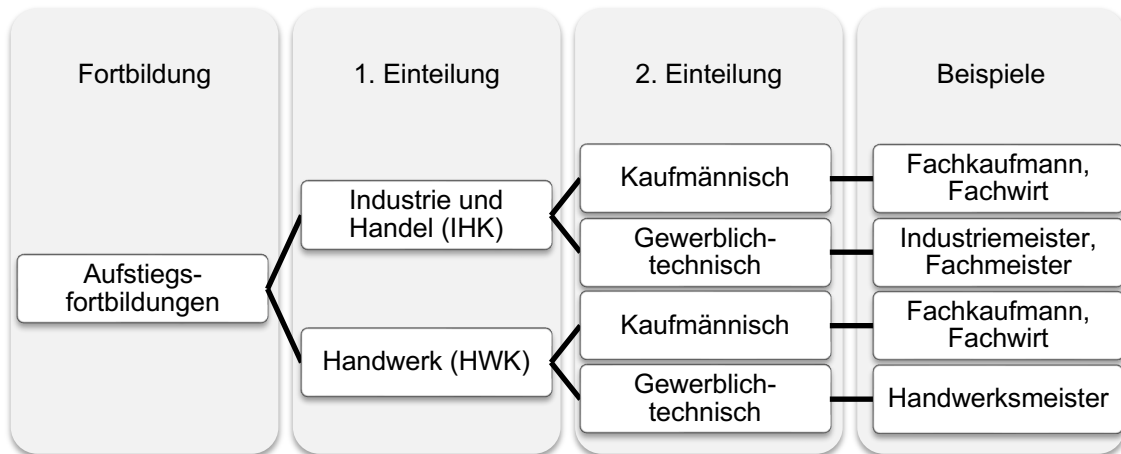


Abb. 5: Einteilung der Aufstiegsfortbildungen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt, 2017b, S. 367 ff.).

Innerhalb der gewerblich-technischen Aufstiegsfortbildungen findet eine Einteilung in die Bereiche Industrie und Handel sowie Handwerk statt. Nachdem die Fortbildungen in einem ersten Schritt in die beiden Kammerzugehörigkeiten IHK und HWK aufgegliedert wurden, findet eine zweite Differenzierung in kaufmännische und gewerblich-technische Aufstiegsfortbildungen statt. Abbildung 5 zeigt, dass bei der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung der IHK und HWK die Beispiele jeweils identisch sind. Im gewerblich-technischen Bereich hingegen werden bei der IHK Industrie- und Fachmeister und bei der HWK Handwerksmeister ausgebildet (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017b, S. 367 ff.). In dieser Arbeit soll auf die Industriemeister IHK eingegangen werden.

Eine gewerblich-technische Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK besteht aus einem formellen Lernprozess. Die Lerninhalte sind curricular geplant und durch die jeweiligen Verordnungen und die detaillierteren Ausführungen in den Rahmenplänen der DIHK verankert. Der Lernprozess ist schulähnlich gestaltet (vgl. Wischmann, 2017, S. 117). Um einen Einblick in die Lerninhalte gewähren zu können, werden exemplarisch zwei verschiedene Verordnungen und deren Rahmenpläne der DIHK zum Industriemeister IHK gegenübergestellt¹¹.

¹¹ Insgesamt bestehen über 50 Fachrichtungen zum Industriemeister, die sich jedoch vom Aufbau und den Inhalten her sehr ähnlich sind. Daher erfolgte die Auswahl exemplarisch anhand der Fachrichtungen Metall und Chemie.

	Industriemeister Fachrichtung Metall	Industriemeister Fachrichtung Chemie
Zulassungsvoraussetzungen	Berufspraxis: 1 Jahr mit Ausbildung in entsprechender Fachrichtung, 2 Jahre mit einer anerkannten Ausbildung oder 5 Jahre ohne eine Berufsausbildung	
Gliederung der Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation (Stufe 1) • Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikation (Stufe 2) • Handlungsspezifische Qualifikation (Fachspezifik; Stufe 3) 	
Vorbereitung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation (Stufe 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen • Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken • Ausbildung durchführen • Ausbildung abschließen 	
Prüfung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Bundeseinheitliche Prüfung vor der IHK • Schriftliche Abschlussprüfung mit Multiple-Choice-Fragen • Praktische Abschlussprüfung mit der Darstellung einer Ausbildungssituation 	
Vorbereitung der fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikation (Stufe 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsbewusstes Handeln • Betriebswirtschaftliches Handeln • Anwendung von Methoden der Information, Kommunikation und Planung • Zusammenarbeit im Betrieb • Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und technischer Gesetzmäßigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsbewusstes Handeln • Betriebswirtschaftliches Handeln • Anwendung von Methoden der Information, Kommunikation und Planung • Zusammenarbeit im Betrieb
Prüfung der fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Bundeseinheitliche Prüfung vor der IHK • Schriftliche Prüfungen der einzelnen Module mit offenen Fragen entsprechend den Verordnungen (vgl. hier die Vorbereitung zur fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikation) 	
Vorbereitung der handlungsspezifischen Qualifikation (Fachspezifik; Stufe 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Technik • Organisation • Führung und Personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Chemische Produktion • Organisation, Führung und Kommunikation • Spezialisierungsgebiete
Prüfung der Fachspezifik	<ul style="list-style-type: none"> • Bundeseinheitliche Prüfung vor der IHK • Zwei schriftliche Situationsaufgaben mit offenen Fragen zu einer spezifischen Aufgabenstellung • Fachgespräch mit Präsentation 	

Tab. 3: Gegenüberstellung der Industriemeister Fachrichtung Metall und Chemie (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an § 2 ff. IndMetMeistV, 1997, § 2 ff. ChemIndMeistPrV, 2004 und § 2 AEVO, 2009).

Die Prüfungen sind bundeseinheitlich und finden bundesweit an einheitlichen Terminen bei der IHK statt. Aus Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass die beiden unterschiedlichen Industriemeister der IHK sowohl in den Zulassungsvoraussetzungen als auch im Grundschema der Prüfung identisch sind. Nach beiden Verordnungen ist es möglich, die Prüfung ohne eine gesonderte Ausbildung mit fünfjähriger Berufspraxis oder – je nach vorangegangener Ausbildung – mit einem oder zwei Jahren Berufspraxis zu absolvieren. Wird die Prüfung ohne eine fachspezifische absolviert, werden die theoretischen und praktischen Kenntnisse der Ausbildung in der Berufspraxis erworben, um im Vorbereitungslehrgang zum Industriemeister IHK nicht noch gleichzeitig die Lerninhalte der Ausbildung erlernen zu müssen. Somit können auch fachfremde Personen die Prüfung zum Industriemeister IHK absolvieren, wenn genügend Berufserfahrung vorliegt.

Die Prüfung gliedert sich in die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation (nach AEVO), die fachbereichsübergreifende Basisqualifikation und die Fachspezifik. Es ist, auffallend, dass für den Industriemeister Fachrichtung Metall fünf und für den Industriemeister Fachrichtung Chemie vier Prüfungen in der Basisqualifikation zu absolvieren sind. Hier wird bei erfolgreich absolvierter Prüfung davon ausgegangen, dass Lernende die Lerninhalte in der Ausbildung vermittelt bekommen haben, da die Lerninhalte später in der handlungsspezifischen Qualifikation im Modul Chemische Produktion benötigt werden. In der handlungsspezifischen Qualifikation sind jeweils zwei Situationsaufgaben und ein Fachgespräch zu absolvieren.

In den Rahmenplänen der DIHK zeigen sich die detaillierten Lerninhalte und die jeweiligen Taxonomien. Zudem teilen die Rahmenpläne die benötigten Unterrichtsstunden auf (vgl. DIHK, 2014b, S. VII). In den Rahmenplänen für die fachbereichsübergreifende Basisqualifikation ist ein Kapitel zur Lern- und Arbeitsmethodik enthalten. Dieses ist mit zehn Unterrichtsstunden ausgewiesen und gibt eine „praktische Hilfe für die Organisation des Lernens“ (ebd., S. 1). Da die Rahmenpläne stets eine Basis für die Gestaltung von Lehrgängen bilden, obliegt es letztlich dem jeweiligen Weiterbildungsinstitut, was aus den Lerninhalten in welcher Form erarbeitet wird. Da jedoch die Lern- und Arbeitsmethodik nicht Gegenstand der Prüfung ist (vgl. ebd.), wird diese Fähigkeit häufig nur rudimentär vermittelt und von den Lernenden als nicht relevant erachtet.

Die Vorbereitungslehrgänge zum Industriemeister IHK werden von vielen unterschiedlichen Weiterbildungsinstituten angeboten. Die Lernenden können aus einer Vielzahl von zeitlichen Unterrichtsmodellen wählen.

2.4 Nebenberufliche Aufstiegsfortbildung

Aktuell bereiten sich 72,2 % der Lernenden berufsbegleitend auf die Prüfung im Rahmen einer Aufstiegsfortbildung vor (vgl. DIHK, 2014a, S. 13). Die Prozentzahl ist so hoch, weil die meisten Teilnehmer beruflich eingebunden sind und die geplante Weiterbildung aus zeitlichen Gründen nicht in einem Vollzeitlehrgang absolvieren können. Die zeitliche Gestaltung und die persönlichen Vakanzen der Lernenden sind für die Wahl der Aufstiegsfortbildung und des Weiterbildungsinstituts entscheidend. Gerade in einer beruflichen Aufstiegsfortbildung ist den Teilnehmern in der Regel die eigene Rolle bewusst: Sie schätzen bereits zu Beginn der Aufstiegsfortbildung ein, wie sie den Lehrgang zeitlich am sinnvollsten gestalten könnten. Die gängigsten zeitlichen Unterrichtsmodelle der Vorbereitungslehrgänge werden im Weiteren beschrieben¹². Hierzu wird das Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung (AFBG) herangezogen, da in dessen erläutert ist, was unter einem Vollzeit- bzw. einem Teilzeit-Lehrgang zu verstehen ist, damit dieser gefördert werden kann.

2.4.1 Vorbereitung in Vollzeit

Ein Lehrgang, der in Vollzeit angeboten wird, muss mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen und darf eine Dauer von 36 Monaten nicht überschreiten. Um einen Vollzeit-Lehrgang anbieten zu können, finden in der Regel an vier Werktagen mindestens 25 Unterrichtsstunden statt. Wenn eine Maßnahme länger als zwei Jahre andauert, kann bei den vier Werktagen und den mindestens 25 Unterrichtsstunden von 30 % der Zeit abgesehen werden, um ebenfalls förderfähig zu sein (vgl. § 2 Abs. 3 AFBG, 2016), wobei eine Unterrichtsstunde 45 Minuten umfasst. Möglich sind bei einer Vorbereitung in Vollzeit zum Beispiel folgende Konstellationen:

Der Unterricht findet bspw.

- Montag bis Freitag mit jeweils fünf Unterrichtsstunden,
- Montag bis Donnerstag mit jeweils sieben Unterrichtsstunden,
- Montag bis Mittwoch mit jeweils acht Unterrichtsstunden und am Donnerstag mit vier Unterrichtsstunden oder
- Mittwoch bis Freitag mit jeweils fünf Unterrichtsstunden und Samstag mit zehn Unterrichtsstunden statt¹³.

¹² Auf Mischformen wie einen Blended-Learning-Lehrgang, in dem die Lernenden teilweise zu Hause bei freier Zeiteinteilung und in Präsenzphasen lernen, wird nicht näher eingegangen.

¹³ Die hier dargestellten Konstellationen dienen lediglich als Beispiele und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Den Weiterbildungsinstitutionen wird dadurch genug Spielraum eingeräumt, um die Lehrgänge zeitlich an die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe anzupassen und ein geeignetes Konzept umzusetzen, das zum Weiterbildungsinstitut passt.

2.4.2 Vorbereitung in Teilzeit

Ein Lehrgang, welcher in Teilzeit angeboten wird, muss ebenfalls mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen. Jedoch ist die Lehrgangsdauer, anders als bei der Vorbereitung in Vollzeit, nicht auf nur 36 Monate, sondern auf 48 Monate ausgeweitet. Zudem finden im Durchschnitt mindestens 18 Unterrichtsstunden im Monat statt. Auch hier umfasst eine Unterrichtsstunde 45 Minuten. Es werden auch Fernlehrgänge gefördert, wenn diese unter anderem nach § 12 des Fernunterrichtsschutzgesetzes zugelassen sind (vgl. ebd.). Folgende Konstellationen der Unterrichtszeiten kommen beispielsweise in Betracht:

Der Unterricht kann bspw.

- an drei Abenden in der Woche mit jeweils drei Unterrichtsstunden,
- an einem Abend und einem Samstag in der Woche oder auch alle zwei Wochen mit insgesamt zehn Unterrichtsstunden oder
- an zwei Abenden in der Woche mit jeweils vier Unterrichtsstunden stattfinden.

Auch in diesem Teilzeitkonzept ist das Weiterbildungsinstitut sehr frei und kann die Lehrgänge zeitlich eigenständig (fast) nach Belieben gestalten. Ebenso wie bei den Lehrgängen in Vollzeit kann das Weiterbildungsinstitut auf die Zielgruppe eingehen und ebenfalls berufliche Hindernisse durch ein geeignetes Zeitkonzept ausgleichen. Förderfähig sind Lehrgänge, wenn die Inhalte der Vermittlung in einer Prüfungsregelung verbindlich vorgegeben sind. Dies kann zum Beispiel durch eine Verordnung und die dazugehörigen Rahmenpläne der jeweiligen Lehrgänge erfolgen (vgl. ebd.).

Es ist anzumerken, dass in der beruflichen Bildung von Erwachsenen den Lernenden weniger Zeit zum Lernen eingeräumt wird als Jugendlichen in der Erstausbildung (vgl. Harney, 2006, S. 92). Die Zielgruppe muss daher zusätzliche Lernzeit aufbringen. Die Teilnahme am Lehrgang alleine genügt in der Regel nicht, um die Prüfung erfolgreich bestehen zu können, weil die Unterrichtsstunden innerhalb der Lehrgänge häufig bereits durch die Rahmenpläne gering angesetzt sind.

2.5 Zwischenfazit zum Rahmen der Aus- und Weiterbildung

Das vorangegangene Kapitel hat die beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten im dualen System innerhalb Deutschlands sowie die anschließenden Alternativen aufgezeigt. Hierbei wurden die berufliche Handlungskompetenz erläutert und eine erste Abgrenzung zur Lernkompetenz aufgestellt. Dabei stellt nach diesseits vertretener Auffassung die Lernkompetenz einen Aspekt der Methodenkompetenz dar, der es ermöglicht, für den Beruf Lernstrategien und Lerntechniken zu verwenden (vgl. Kap. 2.1) und der als ergänzende Kompetenz zur Fach- und personalen Kompetenz zu betrachten ist.

Mit der Ausbildung im dualen System werden die Stufen 3 und 4 des DQR erreicht, das Fundament für die berufliche Weiterbildung wird mit dieser gelegt. Die weiteren Abschlüsse zum Meister oder Betriebswirt, welche mit den Stufen 6 und 7 erreicht werden können, bilden die Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz. Die Niveau-Stufe 6 ist dem universitären oder fachhochschulspezifischen Abschluss des Bachelors gleichgestellt. Ebenso kann z. B. mit einem Abschluss als Betriebswirt IHK die Niveau-Stufe 7 erreicht werden, welche einem Masterabschluss an einer Universität oder Fachhochschule gleichgestellt ist. Die berufliche Weiterbildung stellt damit in Deutschland eine Option dar, außerhalb eines regulären Studiums weitere Niveau-Stufen zu erreichen. Lediglich die Niveau-Stufe 8 (Promotion) ist aktuell noch den Universitäten vorbehalten (vgl. Kap. 2.2).

Der Meistertitel wird der Niveau-Stufe 6 des DQR zugeordnet. Diese berufliche Weiterbildung in Form einer Aufstiegsfortbildung kann in unterschiedlichen Bereichen absolviert werden. So können Meistertitel im Handwerk sowie in Industrie und Handel erlangt werden. Hier wurde speziell auf die Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK eingegangen. Die drei Stufen dieser Aufstiegsfortbildung wurden erläutert; sie gliedern sich in die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation als erste, die fachübergreifende Basisqualifikation als zweite und die fachspezifische Qualifikation als dritte Stufe. Es wurde bereits festgestellt, dass die Abschlüsse zum Industriemeister IHK einander zwar ähneln, aber nicht identisch sind. Die einzelnen Stufen der Aufstiegsfortbildung von der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation (Stufe 1) über die Basisqualifikation (Stufe 2) bis hin zur Fachspezifik (Stufe 3) sind konvergierend. Die Inhalte können, im Vergleich zu anderen Aufstiegsfortbildungen zum Industriemeister IHK, stark variieren, was ebenfalls durch die Gegenüberstellung der Fachrichtungen Metall und Chemie deutlich wurde (vgl. Kap. 2.3).

Die Lernenden können in der Regel zwischen unterschiedlichen Lehrgangszeiten wählen, weil es meistens mehrere Anbieter mit unterschiedlichen zeitlichen Unterrichtsmodellen gibt. Es wurde auf die Unterrichtsmöglichkeiten Vollzeit und Teilzeit eingegangen. Die zeitlichen Möglichkeiten, die ein nebenberuflicher Präsenzlehrgang aufweisen kann, wurden erläutert. Der Fokus auf nebenberufliche Präsenzlehrgänge wurde gewählt, weil sich aktuell 72,2 % der Teilnehmer berufsbegleitend auf die Prüfung vorbereiten (vgl. Kap. 2.4).

Der Rahmen der Aus- und Weiterbildung zeigt eine Möglichkeit des deutschen Bildungssystems auf und stellt die berufliche Bildung mit dem dualen System sowie die weiterführenden Optionen dar. Lernberatung könnte die Lernenden dabei unterstützen, weitere Abschlüsse und somit höhere Niveau-Stufen des DQR zu erreichen und in der Konsequenz die berufliche Handlungskompetenz zu steigern. Dies kann die Lernenden in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen. Weil Lernberatung damit sowohl einen Vorteil für die Gesellschaft als auch für die Teilnehmer haben kann, wird im weiteren Verlauf auf die Lernberatung eingegangen.

3 Lernberatung

Nachdem das duale Ausbildungssystem und die anschließenden Weiterbildungsmöglichkeiten des deutschen Bildungssystems sowie der Industriemeister IHK erläutert wurden, wird im weiteren Verlauf die Lernberatung betrachtet. Schließlich könnte sie eine probate Möglichkeit darstellen, den Lernerfolg der Lernenden zu steigern. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer gerade zwar ein Anpassungslernen innerhalb des beruflichen Alltags gewohnt sind, für den Industriemeister IHK insbesondere jedoch theoretische Lerninhalte erlernen, um die Prüfungen des Meistertitels zu bestehen. Betrachtet werden Lernende, die bis zum Vorbereitungslehrgang eher praktische Lerninhalte lernten, aber nicht lernbeeinträchtigt oder lernbehindert sind. Die Förderung des Erlernens theoriebasierter Lerninhalte könnte durch eine Lernberatung erfolgen.

Zunächst werden die Begriffe Therapie, Beratung und Coaching in Kap. 3.1 voneinander abgegrenzt. Des Weiteren wird Lernberatung als Option gesehen, den Lernerfolg der Lernenden positiv zu beeinflussen. Daher wird in Kap. 3.2 auf den Begriff der Lernberatung eingegangen. Aktuell existieren diverse theoretische Konzepte zur Lernberatung, die verschiedenste Ansätze aufweisen. In Kap. 3.3 werden vertiefend theoretische Konzepte der Beratung betrachtet, die im Hinblick auf die spezielle Zielgruppe relevant sind und den Lernerfolg erhöhen könnten. Kap. 3.4 befasst sich mit unterschiedlichen bereits bestehenden Phasenmodellen der Beratung. Diese werden analysiert und miteinander verglichen, mit dem Ziel zu entscheiden, welche Phasenmodelle bei der betrachteten Zielgruppe angewendet werden könnten. In Kap. 3.5 werden praktische Lernberatungskonzepte in Augenschein genommen. Hierbei steht die Umsetzung der Lernberatungskonzepte in der Praxis im Vordergrund. Es wird verdeutlicht, welche Möglichkeiten bereits praktisch genutzt werden. Um eine Beratung professionell durchführen zu können, sind Beratungskompetenzen relevant. Diese Kompetenzen werden in Kap. 3.6 untersucht. Um eine Beratung praktisch und professionell umsetzen zu können, sind bestimmte Voraussetzungen auf institutioneller Ebene erforderlich. Diese werden in Kap. 3.7 erläutert.

3.1 Abgrenzung: Therapie – Beratung – Coaching

Die Konzepte Therapie, Beratung und Coaching sind eng miteinander verwandt und ähneln sich in ihrer Umsetzung teilweise stark. Um im weiteren Verlauf genauer auf den Begriff der Lernberatung eingehen zu können, werden die gesamten Begriffe definitivisch voneinander abgegrenzt. Begonnen wird mit dem Begriff der Therapie.

Das Psychotherapeutengesetz definiert in § 1 Abs. 3 PsychThG eine Therapie als eine „Heilung oder Linderung von Störungen mit Krankheitswert“ (§ 1 Abs. 3 PsychThG, 1998). Der Fokus liegt bei der Therapie darin, dass Menschen mit unterschiedlichen Beschädigungen der Identität – seien diese traumatisch bedingt oder durch eine Fehlerziehung hervorgerufen – dergestalt behandelt werden, dass Konflikte gelöst werden und eine Selbstverwirklichung der Patienten (wieder) möglich gemacht wird. Die Therapie stellt den Weg zur Heilung einer Krankheit dar, was dem Patienten in der Folge hilft, Alltagssituationen wieder eigenständig lösen zu können. Innerhalb dieses Rahmens wird von Patienten gesprochen, was auf ein Krankheitsbild hinweist. Mittlerweile existieren viele verschiedene Therapieansätze zu unterschiedlichen therapeutischen Zwecken, und das Bedürfnis nach Therapie steigt. Dies könnte unter anderem mit einer immer komplexeren Lebenswelt, einem Wandel der Gesellschaft hin zur postmodernen Industriegesellschaft und einer verstärkten Vereinsamung der Menschen zusammenhängen (vgl. Böhm, 2000, S. 531).

Beratung ist die Hilfestellung eines Beratenden zur Problemlösung aufseiten des Ratsuchenden. Eine Beratung wird von Personen in Anspruch genommen, die eine gesunde Persönlichkeitsstruktur aufweisen. Die Methoden zur Beratung sind eher unterstützend sowie problemlösend konzipiert und streben eine Verhaltensveränderung oder eine Selbstentfaltung an (vgl. Böhm, 2000, S. 531). Der Ratsuchende setzt damit selbst das Lernziel der Beratung fest (vgl. Giesecke, 2015, S. 85). Beratung stellt eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe dar. Die zentralen Elemente einer Beratung bestehen nach Klein darin, dass mindestens zwei Menschen miteinander interagieren, eine freiwillige Teilnahme des Ratsuchenden vorliegt, der Kontakt zwischen den Personen zeitlich begrenzt ist und im Mittelpunkt eine Problemlösung steht (vgl. Klein, 2010, S. 34). Pätzold hält ebenfalls fest, dass Beratung dann vorliegt, wenn der Ratsuchende den Beratenden freiwillig aufsucht und die Verantwortung für den Verlauf der Beratung übernimmt (vgl. Pätzold, H., 2005, S. 73). Somit liegen der eigentliche Verlauf und auch das

Ergebnis der Beratung stets in der Verantwortung des Ratsuchenden und nicht in derjenigen des Beratenden. Der Ratsuchende kann die Themen der Beratung annehmen, muss dies aber nicht tun. Beratung ist von Werten geleitet und erfordert ein methodisches Handeln, das von Erfahrungen und fundierten Kenntnissen über den Vorgang der Beratung seitens des Beratenden geprägt ist (vgl. Giesecke, 2015, S. 87). Dies kann als professionelles Handeln beschrieben werden. Folglich reicht eine Reflexion der Probleme des Ratsuchenden nicht aus, damit eine Beratung dieser Definition entspricht (vgl. ebd.).

Die Beratung lässt einen großen Spielraum und kann weitläufig eingesetzt werden, solange der Ratsuchende kein Krankheitsbild aufweist und deshalb in den Bereich der Therapie fallen würde.

Für das Coaching existiert ebenfalls keine allgemeine Definition. Dennoch kann versucht werden, Coaching als eine „professionelle berufs- bzw. managementbezogene Beratung vor allem von Einzelpersonen, aber auch Gruppen“ (Geißler, 2010, S. 54) zu bezeichnen. Müller-Commichau (2016) definiert Coaching als „eine professionell betriebene, sowohl prozess- als auch lösungsorientierte individuelle Beratung, die Menschen darin unterstützt, ressourcengeleitet individuell fixierte Ziele zu erreichen“ (ebd., S. 562). Die Tätigkeit des Coachings ist modern und dynamisch, die ebenfalls (wie die Beratung) zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden kann. Zu Beginn fand Coaching überwiegend im Topmanagement statt (vgl. Geißler, 2010, S. 54). Dies ist mittlerweile überholt, da es eine „unüberschaubare Fülle“ (ebd.) von Coaches gibt. Durch das Coaching soll der Gecoachte die eigene Leistungsfähigkeit verbessern und die persönliche Entwicklung steigern. Steckelberg (2016) beschreibt die Themen eines Coachings als eine „Kombination aus individueller Unterstützung zur Bewältigung verschiedener Anliegen und persönlicher Beratung“ (ebd., S. 20).

Nachfolgend sind die Begriffe Therapie, Beratung und Coaching zusammengefasst:

Therapie	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen mit einem Krankheitsbild werden behandelt. • Verschiedene Ansätze von Therapie sind gängig.
Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Ratsuchende weist eine gesunde Persönlichkeitsstruktur auf. • Es wird eine Verhaltensänderung oder eine Selbstentfaltung des Ratsuchenden angestrebt. • Die Freiwilligkeit des Ratsuchenden steht im Vordergrund. • Es können Vorschläge und Hinweise zur Lösung gegeben werden.
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> • Es werden überwiegend berufliche oder managementbezogene Themen erarbeitet. • Coaching ist eine Kombination aus individueller Unterstützung und persönlicher Beratung.

Tab. 4: Zusammenfassung der Begriffe Therapie, Beratung und Coaching.

Tabelle 4 zeigt, dass die Begriffe Therapie, Beratung und Coaching zwar eindeutig voneinander getrennt werden können, dass sich jedoch Beratung und Coaching stärker ähneln als beide ihrerseits der Therapie, die einem Klienten (bzw. Patienten) mit einem Krankheitsbild vorbehalten ist, was folglich auch die größte Unterscheidung von den beiden anderen Begriffen darstellt (vgl. Wälte & Lübeck, 2018, S. 27). Im Gegensatz dazu handelt es sich bei jenen, die Beratung und Coaching in Anspruch nehmen, um Personen ohne pathologisches Krankheitsbild, die freiwillig eine Beratung oder ein Coaching in Anspruch nehmen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff der Lernberatung verwendet, obwohl nicht klar zwischen Lernberatung und Lerncoaching unterschieden werden kann. Dies bedeutet, dass ebenfalls Literatur hinzugezogen wird, die den Begriff Lerncoaching verwendet. Die beiden Begriffe werden – aufgrund ihrer schweren konzeptuellen Trennbarkeit – synonym verwendet, jedoch wird im weiteren Verlauf der Begriff der Lernberatung favorisiert.

3.2 Lernberatung: Begriffsdefinition

Lernberatung ist „eine Konzeption beruflicher Erwachsenenbildung, die Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen und selbstorganisierten Lernens aus der Perspektive der organisierten Erwachsenenbildung gibt“ (Klein & Reutter, 2004, S. 92). Gemäß Ludwig wird mit Lernberatung „die Unterstützung von realiter ablaufenden Lernprozessen bezeichnet“ (Ludwig, 2016, S. 304). Der Arbeitskreis DQR bezeichnet Lernberatung als „die Unterstützung von Lernprozessen durch das Aufzeigen von Zielen und Hilfsmitteln des Lernens“ (Arbeitskreis DQR, 2011, S. 9). Klein und Reutter sehen in der Lernberatung ein Konzept, das gemäß einer Orientierung am Lernenden „den Weg zum Lernen und den Weg des Lernens als Prozess begreift“ (Klein & Reutter, 2005, S. 20). Diese

Ansicht geht ebenfalls mit der in der Einleitung dargestellten Ansicht der Subjektorientierung konform, welche den Teilnehmer als eigenständigen Menschen sieht. Nach Arnold und Tutor hat Lernberatung „die Aufgabe diese noch erweiterbaren oder fehlenden Kompetenzen gemeinsam mit dem Lernenden herauszufinden“ (Arnold & Tutor, 2006, S. 184). Es stellt sich die Frage, ob die Lernberatung auf Freiwilligkeit basiert, auch wenn Lernberatung nur erfolgreich sein kann, wenn der Teilnehmer freiwillig zum Beratenden kommt und die Hilfe aktiv in Anspruch nehmen möchte. Möglich wäre auch, dass zwar aus pädagogischer Sicht eine Lernberatung vom Beratenden als sinnvoll erachtet wird, der Lernende dies jedoch nicht versteht. Dennoch kann er nicht zur Teilnahme an einer Lernberatung gezwungen werden, da er nur von der Beratung profitieren kann, wenn diese freiwillig erfolgt und von ihm selbst gesteuert wird (vgl. Pätzold, H., 2005, S. 73 f.).

Bei einer Lernberatung können nach Häßner und Knoll (2005) folgende Themen zum Tragen kommen:

- „Informationen zur Verfügung stellen (auch über Lernangebote),
- Hinweise geben für den Umgang mit Medien und Materialien,
- anzuregen, ein individuelles Lernanliegen in den biographischen Kontext einzuordnen,
- das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen zu unterstützen, indem dazu angeregt wird, die hierfür hilfreichen Vorerfahrungen in der Biographie wahrzunehmen und dadurch die notwendigen Kenntnisse zu stärken,
- Vernetzung zwischen Lernenden anzuregen“ (ebd., S. 216).

Dass Informationen über Lernangebote zur Verfügung gestellt werden, weist darauf hin, dass Lernberatung bereits vor der eigentlichen Entscheidungsfindung bezüglich eines nebenberuflichen Lehrgangs beginnen kann und es einer Vorarbeit bedarf, die bereits eine erste Vertrauensbasis mit dem potenziellen Lernenden voraussetzt bzw. schafft (vgl. Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015, S. 112). Diese Vorarbeit bedeutet die Erbringung einer Leistung, obwohl sich der potenzielle Teilnehmer noch nicht zu dem Lehrgang entschlossen hat und er (vielleicht) durch die Informationen – je nach deren Umfang – abgeschreckt werden könnte.

Bei denjenigen Ansätzen, die auf selbstgesteuertes Lernen abzielen, wird der Beratung von Lernenden oft zugeschrieben, dass sie die Autonomie und die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Zugleich werden im Unterricht die Lerninhalte fremdgesteuert vermittelt. Die Lernberatung rückt immer mehr in den Fokus des Vermittlungsprozesses, da die Lernenden im Vorbereitungslehrgang immer noch mit fremdgesteuer-

tem Lernen konfrontiert sind und in der Vertiefung die Lerninhalte durch selbstgesteuertes Lernen verinnerlichen (vgl. Wrana, 2012, S. 17). Lernberatung wird in diesem Zusammenhang somit nicht „als Hilfe für lernschwache Menschen verstanden, sondern als Handlungsweise zur Unterstützung von Lernprozessen, in denen üblicherweise Schwierigkeiten auftreten“ (Ludwig, 2012, S. 13). Schwierigkeiten, welche z. B. durch das Fehlen der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen entstehen, sind oftmals bereits in der allgemeinbildenden Schule entstanden, in der die Mehrzahl der Schüler bei der Anwendung selbstgesteuerten Lernens und bei der Übernahme von diesbezüglicher Verantwortung mangelnde Kompetenzen aufwiesen (vgl. Keller, 2015, S. 10). Dies würde die Hypothese unterstützen, dass Teilnehmer in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen den Lehrgang mit einer geringen (oder nicht vorhandenen) Lernkompetenz beginnen und dort nicht nur die Lerninhalte, sondern ebenfalls das Lernen erlernen. „Lernberatung bietet hier die Möglichkeit, entsprechende Bedingungen zu schaffen, damit Lernende ihre Lernpotenziale entwickeln, weiterentwickeln und entfalten können, um somit Experten für das eigene Lernen zu werden“ (Löwenstein, 2016, S. 48).

3.3 Theoretische Ansätze der Beratung

Innerhalb der Literatur finden sich unterschiedliche theoretische Ansätze zur Beratung. Die im weiteren Verlauf dargestellten theoretischen Beratungsansätze erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeigen bspw. auf, wie breit das Spektrum der Beratung ist.

Die theoretischen Ansätze tragen nicht nur dazu bei, die Vielfalt der Optionen einer Lernberatung zu eruieren, sondern für die Fallstudie ein Modell herauszufiltern, das für die spezielle Zielgruppe theoretisch am geeignetsten erscheint oder abgewandelt werden kann. Daher werden die folgenden Theorien miteinander verglichen:

- Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell,
- Konstruktivistisch orientierte Beratung,
- Personenzentrierter Beratungsansatz,
- Systemischer Beratungsansatz,
- Lösungsorientierter Beratungsansatz,
- Prozessbegleitender Beratungsansatz.

Die unterschiedlichen Beratungsansätze werden im weiteren Verlauf im Detail beschrieben.¹⁴

3.3.1 Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell

Die Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell geht auf den Behaviorismus zurück, der die Ausrichtung auf das beobachtbare und messbare Verhalten (engl. *behavior*) begründet.

Der Behaviorismus ist eine Lerntheorie, bei welcher die „Lernvorgänge auf Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Reizen und zwischen Reizen auf Verhaltensreaktionen“ (Götz, Frenzel & Pekrun, 2018, S. 81) zurückzuführen sind. Im Behaviorismus wird das menschliche Handeln über das tatsächliche Verhalten verstanden und nicht auf den Geist zurückgeführt. So kann jegliche Reaktion durch unterschiedliche Stimuli ausgelöst werden (vgl. Lefrançois, 2015, S. 45). Lernen hängt folglich mit einer Reaktion auf einen bestimmten Reiz zusammen und ist mit einer Verhaltensänderung gleichzusetzen (vgl. Riedl, 2010, S. 51). Dieser Ansatz dominierte die Lernpsychologie in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts.

Im Kognitivismus herrschte um die 1960er-Jahre die Auffassung, dass Lernen durch den Aufbau oder die „Modifikation kognitiver, im Gedächtnis gespeicherter Strukturen“ (Götz, Frenzel & Pekrun, 2018, S. 82) stattfindet. Das System des Kognitivismus handelt hauptsächlich von einer Beschreibung der kognitiven Entwicklung des Menschen (vgl. Lefrançois, 2015, S. 224). Es werden nicht nur Konditionierungen (wie im Behaviorismus) betrachtet, sondern gleichermaßen der komplexere Wissenserwerb. Lernen besteht aus einem Informationsverarbeitungsprozess, bei dem das Gehirn mit einem Computer gleichzusetzen ist, der Informationen verarbeitet (vgl. Riedl, 2010, S. 52). Der Lehrende hat eine starke Bedeutung und steuert den Lernenden, was eine lehrerorientierte Lernmethode darstellt (vgl. Quast, 2016, S. 13 f.). Der Unterricht richtet sich meist an einzelne Lernende und nicht an die Gruppe (vgl. ebd.).

Innerhalb dieses Beratungsansatzes wird auf negative Äußerungen eingegangen, welche der Lernende sich selbst gegenüber macht. Sie werden positiv umformuliert. Ziel

¹⁴ Bei der Auswahl wird zum Beispiel auf die Beratung von Drogenabhängigen, Schuldnern oder älteren Menschen nicht eingegangen, weil diese Thematiken die Zielgruppe und das Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen nicht betreffen.

des Beratungsansatzes ist es, ein antrainiertes oder erlerntes Verhalten durch neue Verhaltensweisen zu ersetzen. Mittels des Beratungsansatzes werden die Lernenden dabei unterstützt, sich mit Stolpersteinen, Schwierigkeiten im Lernprozess und alternativen Verhaltensweisen zu beschäftigen. Durch den rationalen Diskurs wird verdeutlicht, dass die eigenen irrationalen Gedanken nicht förderlich sind. Es wird zur Einsicht ermutigt und entsprechend eine Einstellungsveränderung herbeigeführt. Diese Veränderung wird genutzt, um weitere Einstellungen zu überprüfen und infrage zu stellen (vgl. Borg-Laufs, 2014, S. 634 ff.).

3.3.2 Konstruktivistisch orientierte Beratung

„Der Konstruktivismus betont die Autopoiese, die operationale Geschlossenheit, die Rekursivität und Selbstreferenz des L[ernenden]. [Lernen] kann nicht von außen gesteuert oder determiniert, sondern allenfalls angeregt und perturbiert [...] werden“ (Siebert, 2010, S. 191). Die Wirklichkeit ist nicht objektiv gegeben, sondern stellt eine schöpferische Hervorbringung (auch als Konstruktion bezeichnet) durch den Wahrnehmenden und Kommunizierenden dar. Diesbezüglich wird auch von der Viabilität gesprochen. Wird diese Sichtweise auf das Lernen übertragen, so ergibt sich daraus, dass das Lernen nicht länger als eine „Aufnahme, Einprägung und Übernahme von inhaltlichen Inputs angesehen werden“ (Götz, Frenzel & Pekrun, 2018, S. 82) kann, sondern die Lernenden vielmehr vor dem Hintergrund bereits vorhandenen Wissens neues Wissen selbst konstruieren. „Das Lernen Erwachsener ist ein Vorgang, der von außen zwar beeinflusst, aber nicht dirigiert werden kann. Es gibt didaktische Maßnahmen, die einen Lernerfolg wahrscheinlicher (oder unwahrscheinlicher) machen, aber mit keiner Maßnahme kann das Lernen selbst von außen gemacht werden“ (Pätzold, H., 2005, S. 73). Ziel des konstruktivistischen Ansatzes ist es, bereits mit der Lernmethode einen Anwendungsbezug herzustellen. Hierbei hat der Lehrende lediglich eine lenkende Funktion, da der Lernende der aktive Part ist und das Lerngeschehen selbst steuert. Daher ist der Konstruktivismus eine lernerorientierte Lernmethode, welche Kooperation und ein Teamgefühl – auch in der Gruppe – aufkommen lässt. Eine Evaluation erfolgt prozessorientiert (vgl. Quast, 2016, S. 14).

Im Konstruktivismus konstruieren die Lernenden das zu Lernende eigenständig (vgl. Arnold, 2010b, S. 174). In der konstruktivistischen Lerntheorie ist Lernen immer an den individuellen Organismus gebunden. Daher wird Lernen aktiv „als ein Prozess komplexer Lernsituation“ konstruiert und „als ‚Rechenleistung‘ der hirnbioologischen Prozesse im Abgleich mit bisherigen Erfahrungen“ und individuell „als subjektive Bewertung von

Informationen und Situationen sowie subjektiv bevorzugten Repräsentationen“ verstanden (Nicolaisen, 2013, S. 29). Auf Grundlage einer konstruktivistischen Lernkultur ist Lernen ein stetiger aktiver Prozess, der selbstregulierend funktioniert. Der Lernende entwickelt Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten¹⁵, damit komplexe Aufgaben gelöst werden können. Die Beratung findet innerhalb der konstruktivistisch orientierten Beratung durch die Reflexion und die Konstruktion neuer Verhaltens- oder Lernweisen statt (vgl. Gerstenmaier, 2014, S. 679).

3.3.3 Personenzentrierter Beratungsansatz

Der personenzentrierte Beratungsansatz geht auf die klientenzentrierte Beratung zurück. Da dieser Begriff jedoch negativ belegt war, fand dieser Beratungsansatz in der Praxis keine Anwendung. In der Konsequenz wurde der Begriff in personenzentrierter Beratungsansatz umbenannt und ist unter diesem Namen bekannt geworden.

- „Im Mittelpunkt [...] stehen Erfahrungen, Erlebenszusammenhänge und Entwicklungen
- der Person in ihrer Beziehung zu sich selbst,
 - der Person in ihren zwischenmenschlich bestimmten Zusammenhängen und
 - der Person in den interaktionell geprägten, sich laufend verändernden Verhältnissen von Ökologie, Technologie, Wirtschaft und Staat“ (Straumann, 2014, S. 641).

Der personenzentrierte Beratungsansatz beschreibt, dass die Lernenden direkt auf das persönliche Umfeld reagieren und es sich dabei um die eigene Realität handelt, die von der eigenen Vorerfahrung geprägt ist (vgl. ebd.). Gemäß Fröhlich (2017) stehen Lernen und Gedächtnis in engem Zusammenhang. Lernen basiert auf Erfahrung, wohingegen das Gedächtnis für die Einspeicherung verantwortlich ist (vgl. ebd., S. 304). Der personenzentrierte Beratungsansatz wird erst eingesetzt, wenn eine bereits vorangegangene Beratung nicht umgesetzt wird oder die Grenzen einer vorherigen Beratung erreicht sind (vgl. Straumann, 2014, S. 645). Die Beratung ist beendet, wenn „Entscheidungen und Alternativen zur Problembewältigung erarbeitet worden sind“ (ebd., S. 643), die Lernenden konkret anwenden und umsetzen können.

¹⁵ Unter metakognitiven Fähigkeiten wird „das Wissen über das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten verstanden“ (Sander, Igelbrink, 2015, S. 14). Hierauf wird später im Bereich der Lernstrategien eingegangen.

3.3.4 Systemischer Beratungsansatz

Innerhalb einer systemischen Beratung werden der Mensch, seine Umgebung und seine sozialen Beziehungen als Entität angesehen. Dieser Beratungsansatz stammt aus der Familientherapie und „ist eine Beratungsform ohne Ratschlag“ (Bedürftig, 2018, S. 8). Der Mensch wird nicht nur als Ganzheit, sondern auch als Teil einer Menge von Elementen und den Beziehungen zwischen ihnen betrachtet (vgl. Ameln v., 2004, S. 21). Das Augenmerk richtet sich im systemischen Ansatz auf Vernetzungen und Wechselwirkungen innerhalb des Systems (vgl. Brunner, 2014, S. 655). „Systemisches Denken ist daher Denken in Zusammenhängen“ (Ameln v., 2004, S. 27).

Innerhalb einer systemischen Beratung ist nach Jaehn-Niesert (2012) eine Gliederung des Lernberatungsgesprächs in vier Phasen möglich: eine Erstberatung, eine Lernberatung im Kurs, eine kursbegleitende Lernberatung und eine Abschlussberatung. Hierbei bezieht sich die Erstberatung auf die beiden grundlegenden Fragen, warum der Lernende eine Lernberatung besucht und welche Erfahrungen er bisher gemacht hat. Hier wird der Teilnehmer auch über die Bedingungen (wie z. B. Freiwilligkeit und Regelmäßigkeit der Beratung) aufgeklärt. Die Lernberatung im Kurs findet im jeweiligen Lehrgang statt und wird von den Lehrenden übernommen. Ziel ist es, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, in welcher die Lernenden konstruktiv zusammenarbeiten können. Wenn die Lernberatung im Kurs nicht ausreicht bzw. nicht als ausreichend erachtet wird, kann ebenfalls eine kursbegleitende Lernberatung erfolgen. Diese ermöglicht es, dass nicht jedes Problem in der Gruppe besprochen wird und eine individuelle Förderung erfolgt. Wenn der Teilnehmer die Lernberatung nicht mehr in Anspruch nehmen möchte, können die Themen der Lernberatung in einer Abschlussberatung noch einmal zusammengefasst werden (ebd., S. 116 ff.).

3.3.5 Lösungsorientierter Beratungsansatz

Die lösungsorientierte Beratung zeigt der Zielgruppe die Stärken und Potenziale auf und geht nur indirekt auf die Schwächen und Einschränkungen ein. Durch den lösungsorientierten Beratungsansatz werden Schwächen eher umgeleitet und in eine positive Richtung gelenkt. Als Kurzberatungsform setzt dieser Beratungsansatz den Schwerpunkt nicht auf die Problemdefinition, sondern auf die Gestaltung eines „kooperativen Prozesses, unter Einbeziehung der Potenziale und der Verantwortlichkeit“ (Ertelt & Schulz, 2015, S. 144) des Lernenden. Der hier beschriebene Beratungsansatz ist ein handlungsorientierter Ansatz, bei welchem der Beratende aktiv ist und viele Fragen stellt. Folglich

entsteht ein Dialog, bei dem der Fokus vom Problem zur Lösung gelenkt wird (vgl. ebd., S. 174).

Nach Bamberger (2014) werden innerhalb des Beratungsgesprächs folgende Phasen durchlaufen: die Synchronisation (in der gemeinsam die Beratung begonnen wird), die Lösungsvision (in der ein Perspektivenwechsel stattfindet und das Problem nicht mehr im Vordergrund steht), die Lösungsverschreibung (in welcher Verhaltensaufgaben gegeben werden, die bis zur nächsten Beratung erarbeitet werden), die Lösungsevaluation (in der die Lösungsverschreibung hinterfragt wird und eine verbesserungsfokussierte Beratung stattfindet) und das Ende der Beratung (wenn sich der Berater zurückzieht und für den Lernenden wieder entbehrlich macht) (vgl. ebd., S. 744 ff.).

3.3.6 Prozessbegleitende Beratung

„Prozessberatung basiert auf einer Philosophie des Helfens“ (Anderl & Reineck, 2016, S. 59). Innerhalb der Prozessberatung wird zunächst die Beziehung zum Lernenden aufgebaut. Der Teilnehmer gelangt durch Einsicht und Selbsterkenntnis zu einer Lösung der jeweiligen Situation. „Prozessbegleitende Lernberatung wird als Arbeitsansatz betrachtet, der eine bestimmte pädagogische Haltung beinhaltet, die sich an handlungsleitenden Prinzipien festmachen lässt und in didaktisch-methodischen Gestaltungselementen ihren Ausdruck findet“ (Aulerich et al., 2005, S. 13). Ziel der Beratung ist die Ermöglichung von Lernkompetenzen, der Förderung einer Verantwortungsübernahme und eines individuellen Lernprozesses sowie den Umgang mit einer sich schnell verändernden Anforderung (vgl. ebd., S. 15).

Der Grundgedanke der prozessorientierten Lernberatung ist, dass der Lernende individuell anhand unterschiedlicher Instrumente und Verfahren beraten werden kann, um in der Konsequenz dessen bestmögliche Beratung zu gewährleisten – unabhängig davon, ob ein bestimmtes Verfahren oder eine bestimmte Art der Beratung zum Tragen kommt. Dabei wird dieses Konzept der Lernberatung von der Umsetzung der Kernelemente Lerntagebuch, Lernberatungsgespräch, Lernkonferenz und Lernquellenpool geprägt. Die Aufzählung ist jedoch nicht abschließend zu verstehen. Die prozessorientierte Lernberatung kann darüber hinaus ebenfalls weitere Gestaltungselemente (wie z. B. die Projektmethode) enthalten (vgl. ebd. S. 38).

3.4 Phasenmodelle der Beratung

Nachdem bereits mehrere theoretische Ansätze der Beratung erläutert wurden, werden im weiteren Verlauf Phasenmodelle der Beratung analysiert. Die konkrete Auswahl der Phasenmodelle (auch modifiziert) erfolgte, passend zur speziellen Zielgruppe und dem Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen, um der Zielgruppe und deren Lernen gerecht werden zu können. Selbstverständlich existieren derzeit noch weitere Phasenmodelle der (Lern-)Beratung, auf die jedoch in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden soll.

3.4.1 Problemlöseprozess einer Beratung nach Riedl und Schelten

Nach Riedl und Schelten (2013) ist die Beratung ein Prozess, der idealtypisch in einer bestimmten Abfolge durchlaufen wird. So sind innerhalb des Problemlöseprozesses die Phasen Orientierung, Problemanalyse, Suche nach Lösungsalternativen, Entscheiden und Durchführen, Lösungsstrategien realisieren und eine Evaluation Gegenstand der Beratung (vgl. Abb. 5).

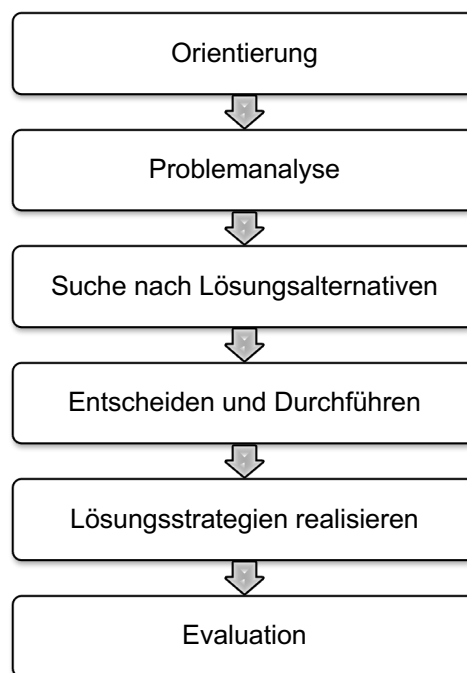


Abb. 6: Problemlöseprozess nach Riedl und Schelten (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Riedl & Schelten, 2013, S. 22 ff.).

Die erste Phase (Orientierung) beinhaltet, die Erwartungen und den Gegenstand der Beratung mit dem Lernenden zu eruieren. In der darauffolgenden Phase der Problemanalyse werden bisherige Lösungsversuche aufgearbeitet und durch eine Reflexion werden die jeweiligen Wirkungen betrachtet. Die dritte Phase zeigt der Zielgruppe Alternativen zur Problemlösung auf, um (wieder) das Handeln in der Situation zu ermöglichen.

Innerhalb der Entscheidungs- und Durchführungsphase werden die einzelnen Lösungsalternativen einander gegenübergestellt. Der Lernende trifft eigenständig die finale Entscheidung über vorzunehmende Handlungen. Die Realisierung der Lösungsstrategien erfolgt durch den Lernenden. Hierbei kann die Unterstützung des Beratenden in Anspruch genommen werden. In der Evaluation wird der Beratungsprozess bewertet. In dieser letzten Phase können auch weitere Schritte geplant und besprochen werden (vgl. Riedl & Schelten, 2013, S. 22 ff.).

Diese Abfolge stellt den idealtypischen Verlauf dar, welcher jedoch in der Realität unterschiedlich gestaltet sein kann. So ist es durchaus möglich bzw. indiziert, dass innerhalb der Beratung einzelne Phasen übersprungen oder doppelt durchgeführt werden (vgl. ebd., 2013, S. 22).

3.4.2 Phasenorientiertes Prozessmodell nach Schiersmann und Thiel

Ein weiteres Modell ist das phasenorientierte Prozessmodell nach Schiersmann und Thiel, das (inklusive der Veränderungen im Zeitverlauf) in Abbildung 7 dargestellt wird. Schiersmann und Thiel (2009) entwickelten ein phasenorientiertes Prozessmodell, bei dem die Beratung der Lernenden nicht sequenziell erfolgt, sondern den individuellen Gegebenheiten der Beratung angepasst werden kann. So können die einzelnen Phasen durchaus in unterschiedlicher Reihenfolge durchlaufen werden.

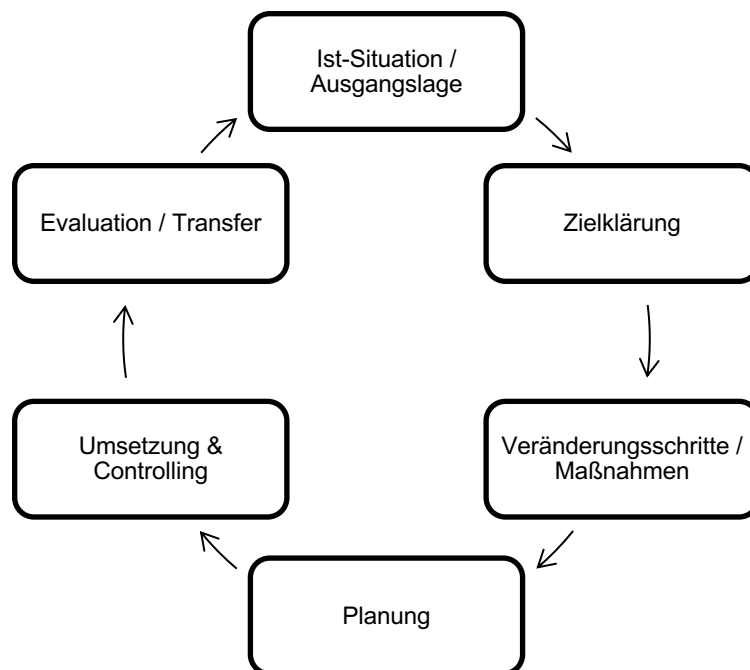


Abb. 7: Phasenorientiertes Prozessmodell (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schiersmann & Thiel, 2009, S. 95).

Relevant ist innerhalb des Prozessmodells, dass kein sequenzieller Ablauf der einzelnen Phasen strikt abgehandelt werden muss, unabhängig davon, ob die einzelnen Phasen nacheinander dargestellt sind. Möglicherweise muss nach bestimmten Phasen eine Phase vor- oder zurückgegangen werden, weil sich zum Beispiel das Ziel geändert hat.

In der ersten Phase werden die Ist-Situation oder die Ausgangslage mit dem Lernenden eruiert, eine Verbindung aufgebaut und das Muster verstanden. Im Anschluss daran wird das primäre Ziel der Beratung geklärt. In einem weiteren Schritt werden Veränderungsschritt und Maßnahmen erarbeitet. Eine weitere Phase ist die Planung, und im Anschluss erfolgt deren Umsetzung und Kontrolle. Nach der Umsetzung und der Kontrolle erfolgt der Transfer der Beratung auf die persönlichen Belange (vgl. Schiersmann & Thiel, 2009, S. 92 ff.).

Das in Abbildung 7 dargestellte phasenorientierte Prozessmodell wurde von Schiersmann im Jahr 2018 weiterentwickelt und zeigt nun die folgende Veränderung:

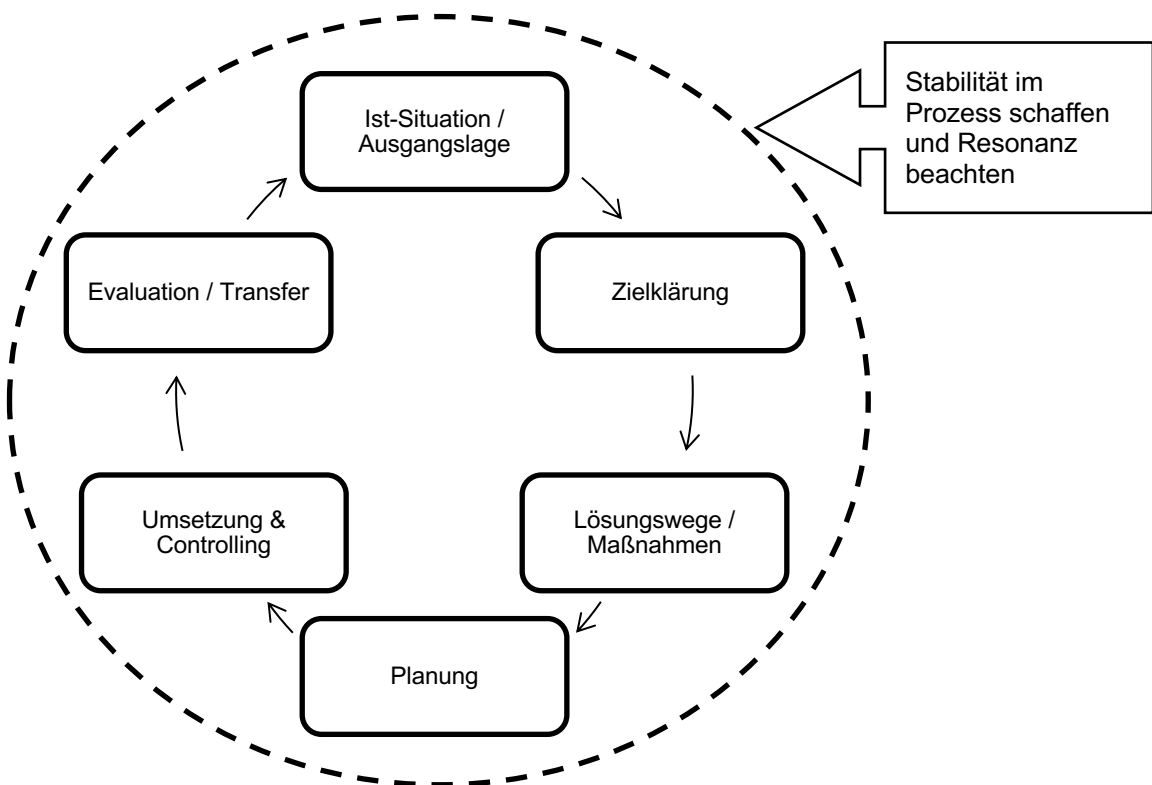


Abb. 8: Weiterentwicklung des phasenorientierten Prozessmodells (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schiersmann, 2018, S. 1504).

Das dargestellte Phasenmodell wurde so transferiert, dass die Stabilitätsbedingung nicht ausschließlich im Beziehungsaufbau vorhanden ist, sondern durch das gesamte Modell hindurch besteht und dieses einrahmt. Gleichmaßen wird die Resonanz des Lernenden kontinuierlich beachtet. Sprachlich transferierte Schiersmann (2018) das Modell dahingehend, dass der Begriff Veränderungsschritte in Lösungswege aktualisiert und angepasst wurde. Aber auch in diesem Modell ist kein sequenzieller Ablauf vorgesehen, sondern es besteht eine Wechselwirkung der einzelnen Phasen (vgl. ebd., S. 1503 ff.).

3.4.3 Lernberatung nach Pätzold

Gemäß Pätzold (2004) ist Lernberatung für die Stärkung selbstgesteuerten Lernens verantwortlich. So soll die Lernberatung den Lernenden die wesentlichen Züge des selbstgesteuerten Lernens aufzeigen. Dafür gibt es nach Pätzold diverse Maßnahmen. Diese sind in Abbildung 9 dargestellt.

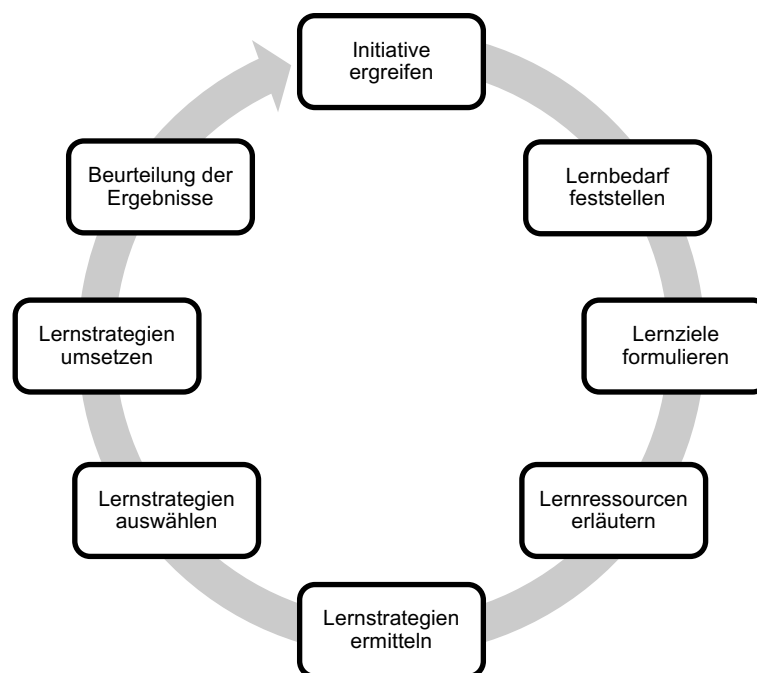


Abb. 9: Lernberatung nach Pätzold (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pätzold H., 2001, S. 146, zitiert nach Pätzold, H., Lernberatung und Erwachsenenbildung, 2004, S. 20).

Die erste Maßnahme liegt im Ergreifen der Initiative. Diese erfolgt hier durch den Berater, der auf die Möglichkeit der Beratung aufmerksam macht. In dieser ersten Phase erfolgt eine Beratung über die eigentlichen Lernangebote. Im weiteren Verlauf wird der Lernbedarf festgestellt. Hier können die individuellen Lernerfahrungen und Lernbedürfnisse berücksichtigt werden. Als weitere Maßnahme sieht Pätzold, dass Lernziele formuliert und

die Lernressourcen, welche Lerntechniken, -möglichkeiten und -medien beinhalten, erläutert werden. Des Weiteren werden darauf aufbauend die Lernstrategien ermittelt, mit denen der Lernende das Lernen gestalten möchte. Die Lernstrategien werden folglich ausgewählt und dann umgesetzt. Im Anschluss findet eine Evaluation der Ergebnisse statt.

Auch bei diesem Modell sind die Phasen nicht starr zu betrachten. Eine Verschiebung oder Wiederholung ist möglich. Nach Pätzold ist dieses Modell eine „komplementäre Ergänzung angesichts der nicht gänzlich ausgebildeten Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden“ (Pätzold, H., 2004, S. 20 ff.).

3.4.4 Das Lernberatungsgespräch im Prozess nach Klein

Das Lernberatungsgespräch nach Klein (2006) ist ein Prozess, der zwei oder mehrere Beratungsgespräche umfasst. Klein plant folgenden Prozessablauf innerhalb einer lösungsorientierten Beratung (vgl. hierzu Kap. 3.3.5):

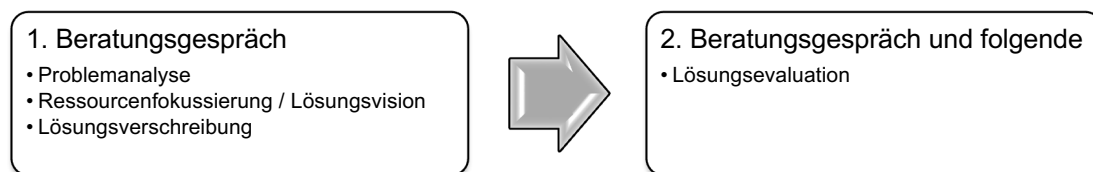


Abb. 10: Das Lernberatungsgespräch im Prozess nach Klein (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Klein, 2006, S. 16 f.)

Klein (2006) geht in den einzelnen Phasen auf potenzielle Fragen ein, die innerhalb der Beratungsgespräche gestellt werden könnten. So könnten beim ersten Beratungsgespräch (Problemanalyse) folgende Fragen gestellt werden: „Welche Bereiche werden von Ihrem Problem beeinflusst, welche nicht? Wie sieht das konkret aus, wenn das Problem auftritt, was ist dann anders?“ (ebd., S. 16). Hierbei lernen die Gesprächspartner sich kennen und eine erste Orientierung findet statt. Klein bezeichnet dies als Kontraktbildung. Innerhalb der zweiten Phase (Ressourcenfokussierung/Lösungsvision) werden Ausnahmen exploriert und hypothetische Lösungen identifiziert. Dabei werden ebenfalls Fragen gestellt: „Woran merken Sie, dass Ihr Problem gelöst ist? Was tun Sie dann, was Sie jetzt nicht tun? Was ist dann anders? Was wird einem Außen-stehenden [sic!] als Erstes auffallen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Ihren Partner, Ihre Kollegen?“ (ebd., S. 16 f.). Die Phase der Lösungsverschreibung wird auch als „Nachdenkpause“ bezeichnet (ebd., S. 17); sie ermutigt eine Kommunikation des Lösungsvorschlags. Dabei können folgende Fragen gestellt werden: „Haben Sie den Mut sich darauf

einzulassen? Wann werden Sie beginnen? Wie sieht der erste Schritt aus? Wann denken Sie ist es sinnvoll unser Gespräch fortzusetzen?“ (ebd., S. 17). Es folgt im weiteren Beratungsgespräch die Lösungsevaluation. Hier werden dem Lernenden folgende Fragen gestellt: „Was hat sich verbessert? Wie ist es besser geworden? Was hat zum Gelingen beigetragen? Wer hat darauf reagiert? Was wissen Sie jetzt, was Sie vorher nicht gewusst haben? Welche Veränderungsschritte werden als nächste folgen? Sind Modifikationen des Lösungsvorschlags erforderlich? Kann die Beratung beendet werden? In welcher Form?“ (ebd., S. 17). Klein (2006) zeigt mit dem Lernberatungsgespräch im Prozess, dass eine Beratung in einen weiteren Prozess eingegliedert werden kann. Das Phasenmodell deutet zwar das Konzept der lösungsorientierten Beratung an, es zeigt aber nicht, welche konkreten Themen des Lernens innerhalb der Beratung für den Lernenden erarbeitet oder aufgezeigt werden. So ist dieses Phasenmodell eines Lernberatungsgesprächs im Prozess für eine bestimmte Zielgruppe zu allgemein gehalten. Außerdem wird nicht deutlich, in welchem Prozess das Phasenmodell stattfindet und in welchem Kontext des Lernens das Modell Beachtung findet.

Die Darstellung der unterschiedlichen Phasenmodelle der Beratung zeigen, dass Beratung separat gesehen wird und nicht in einen Lehrgang oder ein Institut integriert ist. So beschreiben die hier dargestellten Phasenmodelle ein Lernberatungsgespräch, wie es von Klein (2006) in ihrem Werk beschrieben wird. Ergo ist Beratung und im Speziellen Lernberatung eine Komponente, welche nicht innerhalb des gesamten Lern-Lehr-Prozesses zu sehen ist, sondern eher getrennt eingesetzt wird.

3.5 Praktische Lernberatungskonzepte

Im vorherigen Abschnitt wurden einige theoretische Lernberatungsansätze vorgestellt. Demgegenüber wird analysiert, welche Lernberatungskonzepte in der Praxis angewendet werden. Die hier aufgezeigten Konzepte haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind im Hinblick auf die spezielle Zielgruppe ausgewählt worden. Folgende praktische Lernberatungskonzepte werden analysiert:

- Lernberatung am Karlsruher Institut für Technologie,
- Lernberatung der Technischen Universität Kaiserslautern,
- Qualifizieren im Betrieb: Lernberatung und Lernbegleitung,
- Lernberatung der Volkshochschule zum Spracherwerb,
- Lernwerkstatt des Deutschen Roten Kreuzes,
- Lernberatungskonzept des EUROPOOL-Projekts zur Qualifizierung von Frauen,
- Werkstattbericht: ‚Lernberatung im Kontext‘,
- Lernberatungsentwicklung der Deutschen Angestellten-Akademie,
- Lernberatung ‚ProLern‘,
- Lernberatungskonzept zur Alphabetisierung,
- Lernberatung ‚Be-Online‘,
- Beratung zum Thema Weiterbildung.

Die Übersicht zeigt, dass Lernberatung in den unterschiedlichsten Kontexten angeboten wird. Die Konzepte werden im weiteren Verlauf analysiert, um Optionen für das spätere Lernberatungskonzept für die hier betrachtete Zielgruppe zu erhalten.

An den Universitäten oder Fachhochschulen ist Lernberatung bereits weit verbreitet. So bietet das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) eine Lernberatung an, und nicht ausschließlich eine Peer-to-Peer-Beratung, sondern auch diverse Weiterbildungsmöglichkeiten zu den Themen der Methoden- und der Schreibberatung (vgl. KIT, 2018, # Beratung). Außerdem existiert eine Lernpartnerbörse, mit deren Unterstützung Studierende sich besser vernetzen und einen Lernpartner suchen können (vgl. KIT, 2017, # Lernpartnerbörse). Die Beratung des KIT geht damit über die eigentliche Lernberatung hinaus.

Ein ähnliches Konzept ist an der Technischen Universität in Kaiserslautern zu finden. Dort gibt es nicht nur die Diemersteiner Selbstlertage, an denen die Studierenden lernen, wie sie lernen können, sondern es ist auch ein Coaching-Angebot vorhanden. Darüber hinaus gibt es die LernBar. Sie ist ein kostenloses Online-Forum für Studierende zum Thema Lernen, bei welchem die Studierenden sich untereinander austauschen können. Sie diskutieren hier mit Peer-Coaches und anderen Studierenden über das Studium, das Lernen sowie die Selbstorganisation und beschreiben, welche Herausforderungen bestehen. Diese Form der Online-Beratung ist in die Lernplattform der Technischen Universität Kaiserslautern implementiert und für die Studierenden anonym. Studierende können sich selbst zum Peer-Coach¹⁶ weiterbilden und andere Studierende mit einem Coaching unterstützen (vgl. TU Kaiserslautern, kein Datum, # Selbstlernzentrum (DISC)).

Die beiden vorherigen Konzepte sind für Studierende gedacht. Hier ist das Beratungsziel, nämlich das Erwerben des Studienabschlusses, deutlich erkennbar. Doch welche Beratungsmöglichkeiten gibt es für Lernende, die keine Universität respektive Fachhochschule besuchen, an der eine Lernberatung vorhanden ist?

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung hat eine Lernberatung entwickelt, um Mitarbeitern, die sich in einer betrieblichen Qualifizierungsmaßnahme befinden, das eigentliche Lernen zu ermöglichen (vgl. F-BB, kein Datum, # Lernberatung und Lernbegleitung). Diese Art der Lernberatung unterstützt die in der Einleitung aufgestellte Hypothese, dass Lernende in einer beruflichen Weiterbildung zunächst ihre Lernkompetenz ausbauen, um in der Weiterbildung erfolgreich zu sein. Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit der Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e. V. durchgeführt und dann in mehreren Leitfäden des Projekts ‚Weiterbildung im Prozess der Arbeit (wap)‘ zusammengefasst. Die hierbei beschriebene Zielgruppe sind an- und ungelernte Beschäftigte eines wertschöpfenden Unternehmens (vgl. Agentur Q, 2008, S. 18). Dieses Lernkonzept ist geprägt durch Lernen im Arbeitsprozess und in unterstützenden Seminaren. Zudem finden Betreuungen durch Lern- und Fachberater statt (vgl. ebd., 2008, S. 21).

Die Volkshochschule bietet einen Kurs an, der die Bezeichnung Lernberatung trägt, vordergründig jedoch die Sprachkompetenz im Lesen und Schreiben erweitert

¹⁶ Die Verfasserin hat im Rahmen ihres Master-Studiums an der TU Kaiserslautern in Erwachsenenbildung ebenfalls diese Qualifikation zum Peer-Coach erworben.

(vgl. VHS Wiesbaden e. V., 2018, # Lernberatung). Dieses Konzept entspricht nicht der gewählten Definition von Lernberatung und wird daher im Rahmen der Optionen zur Lernberatung genannt.

Ansonsten wird Lernberatung im Umgang mit Schülern häufiger angeboten. Sicherlich ist es relevant, dass Schüler das Lernen erlernen und eine spätere Lernberatung, wie hier erforscht, nicht mehr benötigen. Im Gegensatz dazu ist die Durchführung von Lernberatung in der Erwachsenenbildung nur sehr rudimentär vorhanden. Dennoch beschreiben Klein et al. (2001) mehrere Konzepte einer Lernberatung. So wird die Lernwerkstatt des Deutschen Roten Kreuzes genannt. Diese hat es sich zur Aufgabe gemacht, junge Erwachsene mit einer Lernbehinderung dabei zu fördern, sich die Kompetenzen selbstgesteuerten Lernens anzueignen (vgl. Klein et al., 2001, S. 13 ff.).

Ein weiteres Projekt, die ‚Lernberatungskonzeption des EUROPOOL-Projekts der Akademie für Jugend und Beruf e. V.‘, spricht als Zielgruppe Frauen an, die aktuell keinen anerkannten Berufsabschluss aufweisen können. Hierbei werden unterschiedliche Methoden, wie zum Beispiel Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool und Feedback, eingesetzt. Bei diesem Konzept wird Lernberatung als ein pädagogisches Konzept von Weiterbildung verstanden, das auf die Selbststeuerung abzielt und aktives Lernen fördert. Besonders zu erwähnen ist, dass selbstorganisiertes Lernen als eine effiziente Transfermöglichkeit verstanden wird, um in die Bildungsangebote umgesetzt zu werden.

Der Werkstattbericht ‚Lernberatung im Kontext‘, eine Initiative des Hessencampus und des Hessischen Volkshochschulverbands e. V., verfolgt das Ziel, durch die Beratung den Lernerfolg kursunabhängig zu erhöhen (vgl. Heinold-Krug & Plänklers, 2014, S. 4). Es wurde ein Teilnehmerpfad entwickelt, der festlegt, wann der Lernende eine Beratung erhalten soll und welche Inhalte jeweils zum Tragen kommen (vgl. ebd.). Das Konzept ‚Lernberatung im Kontext‘ ist anschlussfähig und kann innerhalb einer Piloteinrichtung umgesetzt werden. Es kann jedoch nur dann wirksam angeboten werden, wenn auch die Ressourcen dafür in Form von Zeit und Geld bereitgestellt werden (vgl. ebd.).

Groth analysierte die Lernberatungsentwicklung innerhalb der Deutschen Angestellten-Akademie in Brandenburg-Ost. Hierfür wurden mehrere Ebenen der Lernberatung entwickelt, die sich in die Weiterbildungsberatung, die Lernberatung für kleine und mittelständische Unternehmen, die individuelle Lernberatung und die Personalentwicklung gliedern. Gerade kleine und mittelständische Unternehmen nahmen die in dem Projekt

verankerte Beratung in Anspruch. Die Ergebnisse aus diesem Projekt wurden interessiert von den Unternehmen aufgenommen. Das gestaltete Projekt bewährte sich und wurde über die eigentlich geplante Projektlaufzeit hinaus fortgeführt (vgl. Groth A., 2004, S. 177 ff.).

Zisenis (2004) beschreibt eine prozessbegleitende Lernberatung mit einem Projektverbund der Kaiserwerther Seminare und der Lernberatung ‚ProLern‘. Im Rahmen dieses Projekts wird Lernberatung als Lernprozessbegleitung verstanden, welche die Förderung des selbstgesteuerten Lernens zum Gegenstand hat. Hierbei wird auf die individuellen Lernprozesse der Teilnehmer und der Lerngruppe eingegangen sowie ein Transfer auf einen Arbeitszusammenhang hergestellt. Die genannten Elemente geben den Lernenden eine Struktur und der Grad der Selbststeuerung wird erhöht (vgl. ebd., S. 187 ff.).

Das Lernberatungskonzept von Jaehn-Niesert (2013) beschreibt ein Konzept zur Alphabetisierung. Hierbei wird auf die Lernbiografien einiger Lernenden eingegangen, die aufgrund des Analphabetismus eher negativ verlaufen sind. Es erfolgt eine Erstberatung, in der die Lernenden die Ziele und die Motivation beschreiben und das Umfeld genauer betrachtet wird. Im Anschluss werden die jeweiligen Lernsituationen analysiert, um somit individuell fördern zu können. Innerhalb dieser Lernberatung wird im Kurs eine positive Lernatmosphäre hergestellt. Zudem wird eine kursbegleitende Lernberatung angeboten. Diese verändert die Einstellung der Lernenden positiv, sodass Lernen überhaupt ermöglicht werden kann. Als Grundlage wird eine systemische Beratung herangezogen, welche den Fokus darauflegt, was die Teilnehmer aktuell am Lernen hindert, wie diese Lernbarriere entstanden ist und wie diese behoben werden kann. Es wird zudem beschrieben, dass für die Arbeit in der Lernberatung eine Fachkompetenz im jeweiligen Fach (in diesem Fall die Alphabetisierung) nicht ausreicht, sondern gleichermaßen Wissen über das Lernen und über die Lernvoraussetzungen relevant ist (ebd., S. 79 ff.).

Ein weiteres Konzept ist das Lernberatungskonzept ‚Be-Online‘ von Ludwig (2002). Sein Ziel ist es, dass Weiterbildungsinstitutionen beratungsorientierte Bildungsprozesse im Internet besser anbieten können. Das Konzept nutzt eine Fallarbeit zur Lösung der jeweiligen Herausforderungen. Die Beratung setzt das Erzählen eines Falls und die Möglichkeit zur Rückfrage von anderen Lernenden ein. Die Teilnehmer versetzen sich in den

geschilderten Fall und stellen die Kernthemen zusammen. Im Anschluss werden Handlungsoptionen für die Kernthemen formuliert. Die Beratung findet innerhalb eines Forums statt, wobei die Kommunikation asynchron funktioniert (vgl. ebd., S. 1 ff.).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat mit der Homepage www.der-weiterbildungsberater.de und dem dazugehörigen Informationstelefon eine kostenfreie Möglichkeit geschaffen, Lernende individuell zum Thema Weiterbildung zu beraten. Mit dem potenziellen Teilnehmer werden der Weiterbildungsbedarf und die Optionen, diesen Bedarf zu schließen, erarbeitet (vgl. BMBF, 2018, # Beratung am Telefon). Die Beratung bietet eine Alternative, um Informationen und Möglichkeiten angebotsneutral und kostenlos zu erhalten.

Größere Weiterbildungsinstitute bieten oftmals intern eine Weiterbildungsberatung an. Diese reicht von einer Anfangsberatung über die unterschiedlichen Lehrgänge bis hin zu einer kursbegleitenden Beratung im Fall von Lernproblemen (vgl. Wittwer, 2008, S. 93).

Die hier dargestellten praktischen Lernberatungskonzepte wurden analysiert, um für die spätere Entwicklung des Lernberatungskonzepts bereits vorhandene, in der Praxis etablierte Konzepte zu verstehen und Handlungsoptionen zu eruieren. Es gilt zu betonen, dass die Auswahl an praktischen Lernberatungskonzepten keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und im Vorfeld aufgrund der speziellen Zielgruppe ausgewählt wurde. Die hier aufgeführten Lernberatungskonzepte zeigen exemplarisch, dass Lernende in unterschiedlichen Kontexten Schwierigkeiten beim Lernen aufweisen und bereits signifikante Angebote zur praktischen Lernberatung existieren. In Weiterbildungsinstitutionen, die nebenberufliche Präsenzlehrgänge für die berufliche Weiterbildung (zum Industriemeister IHK) anbieten, besteht im Gegensatz zu den vorher dargestellten praktischen Konzepten ein Mangel an Konzepten oder praktischen Umsetzungen. Jedoch erscheinen diese absolut erforderlich, weil es in Lehrgängen der beruflichen Weiterbildung gleichermaßen Lernende mit Schwierigkeiten beim Lernen gibt bzw. geben wird.

Bei der Analyse der praktischen Lernberatungskonzepte wurde festgestellt, dass Lernberatung nicht integriert ist, sondern als einzelne Komponente betrachtet wird. Es gibt kein praktikables, ganzheitliches Konzept im Weiterbildungsinstitut oder einer Universität sowie Fachhochschule, das den besonderen Bedürfnissen der Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen Rechnung trägt. Ein Konzept für die Zielgruppe der Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen ist aktuell nicht gegeben.

3.6 Beratungskompetenzen

Um eine Lernberatung professionell anbieten zu können, ist es notwendig, dass qualifizierte Personen diese Tätigkeit übernehmen. Die Kompetenzen der Personen, welche die Lernberatung durchführen, bedürfen einer kontinuierlichen Steigerung. Daher werden im Folgenden für die spezielle Zielgruppe relevante Beratungskompetenzen aufgezeigt, die Lernberater in ihrer Tätigkeit umsetzen können.

Die Beratungskompetenzen sind erforderlich, um das Ziel der Lernberatung, nämlich die Steigerung des selbstgesteuerten Lernens, zu erreichen und eine professionelle Beratung anbieten zu können. Persönliche Eigenschaften, fachliche Voraussetzungen und kommunikative Aspekte stehen dabei im Vordergrund (vgl. u. a. Sanders 2014, S. 797 ff., und Nestmann 2014, S. 784 ff.).

3.6.1 Persönliche Eigenschaften

Beratung stellt eine besondere Art des Zusammentreffens zweier oder mehrerer Menschen dar, weil sich der Lernende in einer Lage befindet, die eigenständig nicht mehr so gut oder nicht mehr bewältigt werden kann. Um eine möglichst gute Beratung anbieten zu können, ist es von Vorteil, dass sich der Beratende zunächst über die eigenen Werte und Normen klar wird und diese von den Werten und Normen der Lernenden trennen kann. Dazu dienen persönliche Eigenschaften, die im Weiteren erläutert werden.

Dem Teilnehmer ist, wenn der Weg in die Beratung genommen wurde, mit Achtung und Respekt zu begegnen (vgl. Sanders, 2014, S. 797 ff.). „Zentral für die menschliche Begegnung in der Beratung ist die Persönlichkeit des Beraters“ (ebd., S. 800). Der Berater ist sich seines eigenen Verhaltens bewusst und reflektiert dieses kontinuierlich. Er motiviert den Teilnehmer, den persönlichen Weg der Beratung zu gehen und die selbst gesteckten Ziele zu erreichen. Hierfür bedarf es einiger Strategien, die innerhalb der Beratung Anwendung finden. In diesem Zusammenhang könnten Hinweise gegeben werden, mit denen das Problem identifiziert werden kann. Zudem sind Hindernisse, welche die Veränderung erschweren, zu entfernen und Alternativen aufzuzeigen. Die Empathie des Beraters ist bedeutsam, damit der Lernende sich öffnet und eine Verhaltensveränderung erfolgen kann. Der Berater gibt dem Lernenden eine Rückmeldung, wie die aktuelle Situation einzuschätzen ist, sodass sich der Teilnehmer seiner Situation bewusst wird. Zudem ist das Ziel der Beratung gemeinsam zu vereinbaren (vgl. ebd., S. 800 ff.).

Der Berater unterstützt den Lernenden aktiv; das bedeutet, dass ein engagiertes Verhalten und ein wirkliches Interesse vorliegen sollte. Zur Professionalität in der Beratung zählt ebenfalls, dass der Beratende eine Ergebnistoleranz aufweist und das Ergebnis in jeglicher Richtung erfolgen kann (vgl. Klein, 2006, S. 14). Schließlich ist der Teilnehmer immer selbst für das Ergebnis verantwortlich und daher auch nicht weiter zu beeinflussen (vgl. Sanders, 2014, S. 803). Aufgrund der Definition von Lernberatung (vgl. Kap. 3.2) kann der Lernende die Ratschläge und Informationen des Beratenden annehmen, muss dies aber nicht tun. In der Konsequenz hängt das Ergebnis der Beratung im Wesentlichen vom Teilnehmer ab. Eine gewisse Toleranz ist essenziell.

Auch hat der Berater einen geeigneten Rahmen für die Beratung zu schaffen. So sind Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit relevant (vgl. Schrödter, 2014, S. 460). Ebenso ist der eigentliche physische Raum von Bedeutung (vgl. ebd.)¹⁷.

3.6.2 Fachliche Voraussetzungen

Der Berater benötigt nicht nur eine Persönlichkeit, welche eine professionelle Beratung ermöglicht und dem Lernenden ein positives Gefühl während der Beratung vermittelt, sondern er muss über Wissen bezüglich der unterschiedlichen Beratungsansätze und der fachlichen Voraussetzungen verfügen (vgl. Sanders, 2014, S. 800). Damit sind nicht nur eine Ausbildung oder ein Studium gemeint, sondern ebenso ist eine umfassende Weiterbildung im Bereich der Beratung erforderlich, damit Trends und Änderungen innerhalb der Beratungsmöglichkeiten wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Über diese fachlichen Voraussetzungen (bezüglich der Methoden und Trends) hinaus sollte der Berater auch noch eine entsprechende fachliche Erfahrung mitbringen, um den Lernenden überhaupt in der jeweiligen Thematik beraten zu können. In der Lernberatung ist davon auszugehen, dass die Beratung ebenfalls einen fachlichen Anteil hat, nämlich das Lernen an sich und möglicherweise die Lerninhalte der Module des Industriemeisters IHK. Die Beratung kann lohnenswert werden, wenn der Berater dem Lernenden Informationen geben kann, wie das persönliche Lernen besser umgesetzt werden kann (vgl. Klein, 2006, S. 14).

¹⁷ Hierauf wird in Kap. 3.7 näher eingegangen.

3.6.3 Kommunikative Aspekte

Eine Beratung kommt nicht ohne kommunikative Aspekte aus (auch wenn in manchen Beratungen die fachliche Beratung im Vordergrund steht) (vgl. Seel, 2013, S. 1646). Daher wird im weiteren Verlauf die kommunikative Professionalität der Beratung thematisiert. Diese beinhaltet ebenfalls eine professionelle Haltung, jedoch nicht auf persönlicher oder fachlicher Ebene, sondern im Bereich der Kommunikation (vgl. ebd.).

Die Kommunikation ist geprägt durch das Stellen von Fragen. Dieses dient dem Verstehen der Situation und dem Vertiefen der Themen. Beratung ist immer ein „vielfältiges methodisches Handeln“ (Nestmann, 2014, S. 784). Dabei werden das aktive Zuhören, diverse Möglichkeiten der verbalen und nonverbalen Reaktionen, eine gemeinsame Analyse der Probleme, die Anwendung von Verfahren zur Selbstreflexion und weitere Hilfe- und Unterstützungsangebote, welche zum Erreichen des Beratungsziels notwendig sind, thematisiert (vgl. ebd.). Gemäß Knoll (2008) können folgende Fragen relevant sein, um auf das Lernen der Lernenden eingehen zu können:

- „Was waren für Sie wichtige Situationen in ihrer Biographie, in denen Sie etwas hinzugewonnen haben, wo Sie sich innerlich verändert haben?“
- ‚Wie sieht eine Situation aus, in der Sie viel gelernt haben?‘
- ‚Wie sehen Situationen aus, in denen Sie weniger gelernt haben? Woran lag das?‘
- ‚Wenn Sie Ihre jetzige Lebenssituation ansehen: Wo gibt es hier Herausforderungen oder Anreize zum Lernen?‘
- ‚Wo sehen Sie bei sich selbst Kräfte und Energien für ihre jetzige Lernsituation?‘
- ‚Wo sehen Sie Schwierigkeiten?‘“ (ebd., S. 103).

Kommunikation innerhalb der Lernberatung bedeutet, eine gemeinsame Basis mit dem Lernenden aufzubauen. Ergo kann eine Beratung gelingen, wenn der Beratende und der Teilnehmer ein gemeinsames Sprachniveau finden (Pätzold, H., 2004, S. 183). Dies erfordert, dass der Beratende eine ähnliche oder zumindest eine verständliche Sprache spricht. Nur so kann die Beratung potenziell erfolgreich zu sein. Die Beratung soll nicht bereits durch die Anwendung einer Fachsprache Lernende ausschließen oder ein Hierarchiegefühl aufkommen lassen (vgl. ebd.). Diese Kommunikation, die hier dargestellt wurde, ist die ideale Art der Kommunikation. Im Verlauf der Kommunikation wird davon ausgegangen, dass die Beteiligten der Lernberatung immer auch das sagen, was sie tatsächlich meinen (vgl. Kossack, 2006, S. 157 f.).

Das Lernberatungsgespräch ist lediglich eine Komponente und dient dazu, das selbstgesteuerte Lernen der Lernenden zu vertiefen. Zunächst ist es essenziell, dass Lernziele

vereinbart werden und eine Flexibilität des persönlichen Lernwegs vorhanden bleibt. Zudem sollen die Lernkompetenzen in Augenschein genommen werden (vgl. Klein, 2006, S. 13).

Die Beratungskompetenzen der Beratenden werden in einem geeigneten Rahmen eingesetzt, um von den Lernenden in Anspruch genommen zu werden. Dadurch ergeben sich Voraussetzungen auf institutioneller Ebene, die im Weiteren erläutert werden.

3.7 Voraussetzungen auf institutioneller Ebene

Die Lernberatung innerhalb einer Weiterbildungsinstitution kann nur eingeführt werden, wenn die Lernberater über die bereits beschriebenen Beratungskompetenzen (vgl. Kap. 3.6) verfügen oder mit den Beratungskompetenzen vertraut gemacht wurden. Die Beratungskompetenzen der Lernberater sind jedoch nur ein Aspekt. Eine stärkere Integration der Beratung innerhalb des Lehr-Lern-Prozesses ist wünschenswert. Diese ist jedoch von einer Weiterbildung der Lehrenden geprägt (vgl. Schiersmann & Thiel, 2014, S. 902). Auch hier gilt, dass die Lehrenden, welche die Beratungskompetenzen erwerben, diese lediglich erreichen und sich mit der Thematik identifizieren, wenn das Lernen über die Lernberatung für die Lehrenden sinnhaft ist. Hier wäre es wünschenswert, wenn die Lehrenden erkennen würden, dass innerhalb der Lernberatung die Relevanz besteht, überhaupt etwas zu lernen (vgl. Holzkamp, 1995, S. 184) und die Lernberater die Kompetenzen bereitwillig erwerben möchten.

Die Lernberatung kann jedoch von den Lernenden nur in Anspruch genommen werden, wenn diese vom Angebot erfahren. Es kann beispielsweise eine Eingliederung der Lernberatung direkt in das Weiterbildungsinstitut als „institutionelle Einbindung“ (Großmann, 2014, S. 495) erfolgen. Wenn die Beratung der Lernenden innerhalb der Weiterbildungsinstitution und eine Abstimmung der Beratung auf die jeweilige Zielgruppe erfolgen und die Beratung als ein ganzheitliches Konzept innerhalb der Weiterbildungsinstitution betrachtet werden kann, ist es möglich, die Lernberatung dauerhaft in das Weiterbildungsinstitut zu integrieren. Somit wird nicht nur eine Lernberatung angeboten, sondern es ist eine Abstimmung der Zielgruppe, der Lerninhalte und der Struktur der nebenberuflichen Präsenzlehrgänge möglich. Gleichzeitig ist die Lernberatung zu bewerben.

Die Beratungsräume für die Lernberatung sind für die Beratung entsprechend zu gestalten, was wohl eine größere Bedeutung für die Lernenden hat, welche die Lernberatung

aufsuchen, als für die Beratung an sich. Dennoch kann eine Gestaltung von Beratungsräumen in Abstimmung auf die jeweils anzusprechende Zielgruppe sinnvoll sein. Nach Auffassung von Großmann (2014) weist ein Raum für eine Beratung einen freundlichen Eingangsbereich, eine aktive Begrüßung (durch die Mitarbeiter), ansprechende Sitzmöglichkeiten und ein einladendes Mobiliar auf (vgl. ebd., S. 491 ff.). So könnte die Lernberatung innerhalb einer Weiterbildungsinstitution in eigenen Räumen oder in kleineren Klassenräumen stattfinden, welche über eine angenehme Atmosphäre verfügen.

3.8 Zwischenfazit zur Lernberatung

Im Kapitel zur Lernberatung wurden zunächst die Begriffe Therapie, Beratung und Coaching untersucht. Schließlich wurde festgestellt, dass gerade die Lernberatung nur schwer ausschließlich als Beratung zu klassifizieren ist, weil auch eine Eingliederung in den Bereich des Coachings möglich wäre. Hierbei könnte es sich ebenfalls um ein Lern-Coaching handeln. Der Begriff der Lernberatung wurde im weiteren Verlauf dargestellt. Es wurde erarbeitet, dass Lernberatung stets auf Freiwilligkeit basiert und die Lernenden nicht zur Lernberatung gezwungen werden können (vgl. Kap. 3.1 sowie 3.2).

Im weiteren Verlauf wurden mehrere theoretische (Lern-)Beratungsansätze analysiert. Es kann geschlussfolgert werden, dass der lösungsorientierte und der prozessbegleitende Beratungsansatz vermeintlich plausibel bei der speziellen Zielgruppe verwendet werden können. Gerade im lösungsorientierten Beratungsansatz werden Schwächen eher umgeleitet und in eine positive Richtung gelenkt. Ebenso kann die prozessbegleitende Beratung hilfreich sein, weil dieser Ansatz auf der Philosophie des Helfens basiert. Hierbei konnten mehrere Alternativen und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, welche die Zielgruppe im Lernen unterstützen könnten (vgl. Kap. 3.3).

Im Anschluss wurden unterschiedliche Phasenmodelle der Beratung dargestellt. Hierbei wurde vor allem die Vielfältigkeit der Beratung erarbeitet. Die Phasenmodelle zeigten, dass Lernberatung verstärkt als Lernberatungsgespräch gesehen wird. Die einzelnen betrachteten Modelle ähneln sich in den Phasen stark. So existiert immer eine Orientierungs- oder Kontaktphase und anschließend folgt die Zieldefinition. Auch werden Maßnahmen geplant, umgesetzt und die Umsetzung im Anschluss evaluiert. Diese Schritte wurden allesamt in den unterschiedlichen Phasenmodellen – teilweise mit einem anderen Vokabular – verwendet (vgl. Kap. 3.4).

Die bisher betrachteten Beratungsansätze und die Phasenmodelle der Beratung oder Lernberatung waren stets theorieorientiert. Dabei wurde aufgezeigt, welche unterschiedlichen Möglichkeiten und Facetten die Beratung bieten kann. Die praktische Umsetzung der Lernberatung wurde noch nicht betrachtet. Es zeigte sich im weiteren Verlauf, dass Lernberatung oft anders verwendet wird, als es eine einheitliche Definition einer Lernberatung ermöglicht. So bietet die Volkshochschule einen Lehrgang zum Spracherwerb an und bezeichnet diesen als Lernberatung. Ansonsten wird Lernberatung häufig im universitären Kontext angewendet. Beispielhaft wurden hier die Konzepte des KIT und der TU Kaiserslautern verdeutlicht. Das Projekt ‚Lernberatungskonzeption des EURO-POOL-Projekts der Akademie für Jugend und Beruf e. V.‘ könnte als integriertes Konzept verstanden werden, weil es als ganzheitliches pädagogisches Konzept entwickelt wurde. Es zeigt, dass Lernberatung in der Praxis auch als Komponente von Weiterbildung gesehen werden kann, auch wenn sie sich im vorliegenden Fall ausschließlich an Frauen ohne anerkannten Berufsabschluss richtete (vgl. Kap. 3.5).

Da für die Lernberatung Personen benötigt werden, die diese durchführen, wurden Beratungskompetenzen erarbeitet, um Anhaltspunkte über die notwendigen Kompetenzen von Lernberatern zu erhalten. So sind nicht nur persönliche Eigenschaften und fachliche Voraussetzungen erforderlich, sondern auch kommunikative Aspekte. Für die anschließende Fallstudie kann daraus eine Hypothese formuliert werden, wie eine Lernberatung praktisch umgesetzt werden könnte. Jedoch sind nicht nur Personen notwendig, welche die Lernberatung durchführen, sondern auch die Voraussetzungen auf institutioneller Ebene sollten gegeben sein. Das bedeutet, dass das Weiterbildungsinstitut auf die Lernberatung aufmerksam machen und diese den Lernenden aktiv anbieten muss. Zudem sollen Beratungsräume bereitgestellt werden, in denen die Beratung durchgeführt werden kann und die auf die Zielgruppe abgestimmt sind (vgl. Kap. 3.6).

Ein Bestandteil der Beratungskompetenzen ist das Wissen über das Lernen. Dazu benötigen nicht nur die Lernberater Wissen über das Lernen der Lernenden, auch ist es relevant, dass die verschiedenen Ansichten des Lernens Erwachsener betrachtet werden. Um die Zielgruppe später in der Fallstudie konkreter analysieren zu können, wird im Folgenden das Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen untersucht.

4 Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Optionen aufgezeigt, wie Lernberatung Lernende unterstützen kann. Im weiteren Verlauf wird vertiefend auf das Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen eingegangen, um ein Resümee über das Lernen als Erwachsener zu erhalten. Das erste Kapitel zeigt die Bedeutung des Lernens als Erwachsener (vgl. Kap. 4.1) auf. Hierbei wird gleichermaßen das Subjektverständnis betrachtet, das in der Einleitung bereits erläutert wurde. Es wird zudem auf die Lernbedingungen während eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs eingegangen und dargelegt, welche Voraussetzungen Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK erfüllen müssen. Aufgrund des Subjektverständnisses, wonach das Subjekt lebenslang seine Selbststeuerung ausbaut (vgl. Meueler, 2010, S. 274), wird im nächsten Unterkapitel (vgl. Kap. 4.2) auf das selbstgesteuerte Lernen als Bestandteil der Erwachsenenbildung eingegangen. Hierbei wird das selbstgesteuerte Lernen in Verbindung mit Einflussfaktoren, wie Emotionen, Interesse, Lernstrategien und Lernkontrolle, gesehen, die das selbstgesteuerte Lernen unterstützen und weiter ausbauen. Motivation ist im Lernen außerdem ein wichtiger Faktor, weswegen auf die Lernmotivation (vgl. Kap. 4.3) eingegangen wird.

Bereits in der Einleitung wurde verdeutlicht, dass es sich bei der Zielgruppe nicht um Personen mit einer Lernbehinderung handelt, sondern um Lernende, die in ihrem beruflichen Kontext ein Anpassungslernen erleben und selten theoretische Lerninhalte lernen. Aufgrund der Herausforderung, dass der Abschluss zum Industriemeister IHK eine theoretische Lernleistung darstellt, weil die Abschlussprüfung rein schriftlich erfolgt, können folglich Schwierigkeiten beim Lernen (vgl. Kap. 4.4) auftreten. Lernen kann zwar überall stattfinden, jedoch dürfte der Lernort für das Lernen theoretischer Lerninhalte ebenfalls eine hohe Bedeutung aufweisen. In der Konsequenz ist den Lernenden ein Lernort bereitzustellen, an dem sie gut lernen können. Wie dieser Lernort aussehen kann, wird in Kapitel 4.5 eruiert. Das Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen ist nicht nur von den Lernenden abhängig. Ebenfalls sind auf der institutionellen Ebene Voraussetzungen zu schaffen, welche das Lernen erleichtern, fördern und unterstützen. Gerade deshalb ist innerhalb der Präsenzphasen ein selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Welche Voraussetzungen das Weiterbildungsinstitut konkret erfüllen sollte, damit das Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen gefördert wird, wird in Kapitel 4.6 erarbeitet. Im Zwischenfazit (vgl. Kap. 4.7) werden die Erkenntnisse aus dem Kapitel zusammengefasst.

4.1 Lernen als Erwachsener

Neben den unterschiedlichen Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus), die im Kontext der theoretischen Lernberatungsansätze betrachtet wurden, richtet sich der Fokus gegenwärtig auf den Lernenden. Unter diesem Aspekt wird davon ausgegangen, dass der Teilnehmer sich mit „seinen Absichten, Plänen [und] Vorsätzen bewußt auf die Welt und sich selbst bezieht“ (Holzkamp, 1995, S. 21) und einen intentionalen Charakter aufweist. Dies schließt mit ein, dass Lernen nicht durch den Lehrenden geplant werden kann, sondern dass Lernen erst dann erfolgt, wenn der Lernende selbst erkennt, dass es etwas für ihn zu lernen gibt (vgl. ebd. S. 185).

Lernende in einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang zum Industriemeister IHK haben in der Regel eine berufliche Erstausbildung absolviert, auch wenn diese für die Zulassung nicht zwingend erforderlich ist. Die Lernenden sind „für sich selbst und ihre Lebens- und Berufsgestaltung verantwortlich“ (Pahl, 2012, S. 450) und entscheiden sich bewusst für die Weiterbildung. Teilnehmer einer nebenberuflichen Aufstiegsfortbildung sind nicht als entwicklungsunfähig oder lernbedürftig anzusehen, damit das positive Selbstbild, Lernender in der Erwachsenenbildung zu sein, nicht verloren geht (vgl. ebd.). Das Konzept eines selbstgesteuerten Lernens kann sich daher anbieten, um das Selbstbild zu konsolidieren. Der Besuch eines nebenberuflichen Lehrgangs ist freiwillig (vgl. ebd., S. 452). Das bedeutet, dass auch die Teilnahme an den Präsenzphasen freiwillig ist und die Lernenden nicht zum Unterricht gezwungen werden können, was auch für die Annahme der Lerninhalte zutrifft (vgl. Loeber, 1982, S. 5). Die (erfolgreiche) Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung kann nicht durch Forderung oder Druck (z. B. durch den Arbeitgeber) erzwungen werden.

Die Lernenden in einer beruflichen Aufstiegsfortbildung sind in der Regel sehr gut über die gewählte Weiterbildung informiert und haben sich vor einer Anmeldung bereits über die Lerninhalte und die Dauer der Lehrgänge informiert. Durch die Weiterbildung soll ein beruflicher Aufstieg gewährleistet werden, was eine starke Motivation und Lernbereitschaft erfordert. Die Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die mit der Weiterbildung verbunden sind (z. B. ein hoher großer zeitlicher Aufwand), sind gerade Erwachsenen, die eine bewusste Entscheidung für die Weiterbildung treffen, bekannt und werden entsprechend abgewogen. Anfangs kann die neue Situation, wieder die Schulbank zu drücken, als sozialer Rückschritt empfunden werden und folglich einen unangenehmen Charakter

aufweisen (vgl. Pahl, 2012, S. 445 ff.). Lernen im Rahmen einer nebenberuflichen Aufstiegsfortbildung bedeutet zudem, dass die Lernenden einen großen Teil ihrer meist ohnehin geringen Freizeit opfern müssen, um zum einen an den Präsenzphasen teilzunehmen und zum anderen die Lerninhalte eigenständig vertiefen zu können (vgl. Loeber, 1982, S. 21). Das stellt eine doppelte Belastung dar: Zum einen muss die Zeit gefunden werden, um an den Präsenzen teilzunehmen, und zum anderen muss zusätzliche Zeit ins Lernen investiert werden, um die Prüfungen erfolgreich zu absolvieren. Daher entsteht eine doppelte Belastung, was den Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen im Vorfeld eventuell nicht immer in ausreichendem Maße bewusst sein könnte.

Lernen wird zur „lebensnotwendigen Voraussetzung [...], um Gegenwart und Zukunft bewältigen zu können“ (Reutter, 2005, S. 52). Dies bedeutet, dass Lernen niemals beendet ist, weil Erwachsene sich unter anderem aufgrund der stetig wandelnden Technologie dem Lernen nicht verschließen dürfen, um die berufliche Sicherheit im voranschreitenden Alter trotz Veränderungen (z. B. technologischer Art) gewährleisten zu können. Diese Art des lebenslangen Lernens weist auf zwei Ebenen hin: Zum einen sind die Lerninhalte auf die Zeit der Bildungsprozesse beschränkt und zum anderen erfolgt Lernen nicht immer in einer Institution wie einem Weiterbildungsinstitut (vgl. Ahrens, 2013, S. 255). So lernen die Lernenden auch innerhalb der Unternehmen, was einem Anpassungslernen gleicht. Zudem lernen sie auch unbewusst, weil sich zum Beispiel die Arbeitsabläufe verändern. Die Teilnehmer lernen in der Konsequenz permanent, aber eben nicht immer rein theoretische Lerninhalte, die jetzt zum Erlangen des Meistertitels erforderlich sind, weil die Abschlussprüfungen zum Industriemeister IHK lediglich schriftlicher und nicht praktischer Art sind.

Lernen bedeutet „eine dauerhafte Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrungen“ (Siebert, 2010, S. 191). Es kommt hinzu, dass Lernen als Prozess verstanden werden kann. Dieser Prozess entsteht durch die Konfrontation zwischen dem Vorwissen und einer neuen, anderen Sichtweise oder einer neuen Erfahrung (vgl. Felden v., 2018, S. 48). Lernen basiert auf einem ‚Vorlernen‘ und beginnt nicht erst mit der speziellen Lernanforderung (vgl. Holzkamp, 1995, S. 209). Ergo ist für die Teilnahme an einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang das bereits vorhandene ‚Vorlernen‘ ein wichtiger Faktor, der nicht unberücksichtigt bleiben darf. Die Lernenden treten nach der Subjektorientierung aus ihrem fremdgesteuerten Lernen heraus und werden aktiv tätig (vgl. Langfeldt, 2009, S. 23). Der DQR stellt mit dem Erreichen der Niveau-Stufe 6 eine

Steigerung der Lernkompetenz dar, die zudem auf das selbstgesteuerte Lernen ausgerichtet ist (vgl. Kap. 2.2). Das verdeutlicht die Erweiterung der Selbststeuerung innerhalb einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, weswegen im Folgenden das selbstgesteuerte Lernen analysiert wird.

4.2 Selbstgesteuertes Lernen

Bereits in der Einleitung wurde erläutert, dass die Weiterbildung von Mitarbeitern nicht nur von ihnen selbst ausgeht, sondern eine stetige Anforderung an die Arbeitgeber ist. In der Erwachsenenbildung – und somit auch in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK – ist es, wie auch Langemeyer (2005) darlegt, oftmals keine Frage mehr, ob die Lernenden lernen möchten, sondern selbstgesteuertes Lernen wird unter anderem von den Arbeitgebern erwartet, weil immer härtere Arbeitsbedingungen dies erfordern (vgl. ebd., S. 10). Dennoch können durch die geregelten Verordnungen der beruflichen Aufstiegsfortbildungen die Lerninhalte nicht eigenständig von den Lernenden entschieden werden; diese sind bereits vorgegeben. Innerhalb der nebenberuflichen Präsenzlehrgänge für gewerblich-technische Aufstiegsfortbildungen gehen die Lernenden davon aus, dass sie etwas Neues lernen und dieses Neue dann im Anschluss vertiefen (vgl. Siebert, 2006, S. 27). Auch wenn die Lerninhalte formell in einer Gruppe und gesteuert durch den Lehrenden verdeutlicht werden, findet das Vertiefen im Anschluss selbstgesteuert statt und kann somit ebenfalls im Rahmen einer doch stark lehrerzentrierten Lernumgebung stattfinden (vgl. Konrad, 2008, S. 17). In der Literatur sind zahlreiche Synonyme für selbstgesteuertes Lernen zu finden: So werden beispielsweise die Begriffe Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstregulation, Selbstorganisation und autodidaktisches Lernen verwendet. Arnold (2018) definiert selbstgesteuertes Lernen als einen aktiven

„Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeiten hat,

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionellen Lernangeboten und Lernhilfen) hinzuzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten“ (Arnold, 2018, S. 167 f.).

Im Weiteren wird näher auf die Begriffe selbstgesteuert und selbstorganisiert eingegangen. Die Begriffe selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen sind nach Nounla (2004) nicht trennscharf voneinander zu differenzieren. Selbstorganisiertes Lernen findet überwiegend außerhalb einer Institution statt, selbstgesteuertes Lernen im Gegensatz dazu in Institutionen. Die Überschneidung der beiden Begriffe sieht Nounla (2004) in einem hohen Maß an Eigenaktivität, einer Selbstbestimmung der Lernzeit und der Möglichkeit zur Beratung, falls diese erforderlich ist. Ebenfalls ist die Unterscheidung der Begriffe ‚Organisieren‘ und ‚Selbststeuerung‘ ausschlaggebend dafür, hier eher den Begriff der ‚Selbststeuerung‘ zu verwenden, da ‚Organisieren‘ eine Vorbereitung oder einen Aufbau darstellt. ‚Selbststeuerung‘ bedeutet jedoch, in eine bestimmte Richtung zu steuern und selbst für einen bestimmten Ablauf zu sorgen (vgl. ebd., S. 43 ff.). Selbstgesteuertes Lernen wird „als eigenverantwortliches Lernen verstanden, wobei Bezug und Grad der Eigenverantwortlichkeit für jede Lernsituation unterschiedlich sein kann“ (Martin M., 2009, S. 121). „Selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung und ständige Anpassung“ (Becker, Karges & Rohs, 2013, S. 353) von beruflicher Handlungskompetenz und bezeichnet eine Lernform, die geprägt ist von der Eigenverantwortung der Lernenden für die eigenen Lernaktivitäten, wobei Unterstützung und Hilfe herangezogen werden können (vgl. Konrad, Traub, 2010, S. 5 f.).

In einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang sind Elemente des fremd- und selbstgesteuerten Lernens enthalten. Zum einen verinnerlicht der Lernende im Präsenzunterricht die neuen Lerninhalte nach der jeweils gültigen Verordnung und erhält darin einen Überblick. Im Anschluss an den Präsenzunterricht erfolgt – wiederum in Eigenregie – zum anderen die Vertiefung, welche eigenständig, also selbstgesteuert, vollzogen wird, damit ein langfristiger Lernerfolg gewährleistet werden kann. Dieses Zusammenspiel wird ebenfalls von einigen Autoren angesprochen; in diesem Rahmen wird klargestellt, dass „Lernen immer sowohl fremd- als auch selbstgesteuert ist“ (ebd., S. 4). Völlige Fremdsteuerung ist somit nicht denkbar, da die Lernenden die Lerninhalte immer eigenständig verarbeiten und die Lernaktivität nicht beeinflusst werden kann (vgl. ebd.).

Nach Abschluss der Präsenzphase werden die Inhalte von den Lernenden vertieft. Hier bietet selbstgesteuertes Lernen eine Option, weil der Lernende nicht, wie beim fremdgesteuerten Lernen, konsumieren kann, sondern agiert, um einen Erfolg zu erzielen. Die Lernorte und -zeiten sind eigenständig zu gestalten. Der Lernende kann beim selbstgesteuerten Lernen die Lerninhalte, trotz der Vorgabe durch die DIHK-Rahmenpläne,

selbst bestimmen und kontrolliert das Lernen eigenständig. Zudem besteht eine Lernzielautonomie. Diese dürfte gerade bei nebenberuflichen Präsenzlehrgängen, die mit einer bundeseinheitlichen IHK-Prüfung enden, eher begrenzt sein, auch wenn beim selbstgesteuerten Lernen zu jeder Zeit selbst entschieden werden kann, was und wann gelernt wird.

„Adult learning is usually described as self-directed“ (Cranton, 2006, S. 3). Allerdings ist nach Schwarz (2004) anzumerken, dass Erwachsene nicht automatisch selbstgesteuert lernen können, sondern die Lernenden darin zu unterstützen sind, damit sich auch weniger aktive Teilnehmer die Fähigkeiten aneignen, um ihr Selbstverständnis zu verändern (vgl. ebd., S. 5). Zudem ist Lernen nie entweder vollständig fremd- oder gänzlich selbstgesteuert, sondern es ist immer der Anteil an fremd- oder selbstgesteuertem Lernen ausschlaggebend (vgl. Lang, Pätzold, 2006, S. 13). Dies unterstreicht die Hypothese, dass in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen immer beide Arten vorhanden sind. Lediglich die Ausprägung entscheidet darüber, ob selbstgesteuertes Lernen beim Lernenden verankert ist und der Lehrgang eventuell erfolgreicher absolviert werden könnte.

Das Lernen Erwachsener setzt eine Selbstständigkeit voraus, bei welcher der Lernende kontrolliert, was und wie gelernt wird („people making decisions about their learning within a formal context“). Eigenverantwortung („a personal characteristic“), Selbstmanagement („planning one’s educational experiences“) und autodidaktisches Handeln („autodidaxy“) ermöglichen das Lernen (Cranton, 2006, S. 3 f.). Damit der Lernende überhaupt die genannten Kriterien umsetzen kann, sind Lernstrategien entweder eigenständig (durch den Lernenden) oder angeleitet (mit dem Lehrenden) zu erarbeiten. In der Konsequenz bedeutet das Erweitern des Lernverhaltens eine Steigerung der Lernkompetenz – einer Untergliederung der Methodenkompetenz –, wie es im DQR gefordert wird.

Selbstgesteuertes Lernen beinhaltet nach Eckert (2011) die vier Dimensionen Emotionen, Interesse, Lernstrategien und Lernkontrolle (vgl. Eckert, 2011, S. 267), die im weiteren Verlauf erläutert werden.

4.2.1 Emotionen

Lerninhalte werden überwiegend über emotionale Erfahrungen im Gehirn abgespeichert (vgl. Besser, 2017, S. 44). Beim Lernen gibt es positive Emotionen, wenn Lernen mit etwas Gutem verbunden wird. Widulle (2009) geht hier besonders auf die persönliche

Achtsamkeit der Lernenden ein. Es werden als positive Emotionen unter anderem Selbstaufmerksamkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstbekräftigung, Zugehörigkeit, eine positive Fehlerhaltung, Vermeidung von Stress und ein Wohlbefinden im restlichen Leben genannt. Diese Auflistung verdeutlicht, dass Lernen mit Selbstachtung zusammenhängt. Vorteilhaft wäre es, wenn die Lernenden versuchen würden, die Emotionen in eine positive Richtung zu lenken, um nicht in Frust und Demotivation zu verfallen. Eine Beachtung der positiven Emotionen und eine Steuerung der Gedanken gegenüber dem Lernen hin zum Positiven können eine Steigerung des Erfolges des selbstgesteuerten Lernens bewirken. Ebenfalls beeinflussen negative Emotionen den Lernprozess; so ist z. B. die in der Wissenschaft oft thematisierte Prüfungsangst eine der negativen Emotionen, wobei die Lernenden nicht immer allein für das Vorhandensein von Prüfungsangst verantwortlich sind. Ebenfalls können beispielsweise die Lernumgebung, die Bedeutsamkeit der Prüfung und die Bedingungen des sozialen Umfelds eine entscheidende Rolle spielen (vgl. ebd., S. 191 ff.).

4.2.2 Interesse

Lernen wird nicht nur durch Emotionen begünstigt, sondern ebenfalls durch den Aufbau von Spannung, was ein gewisses Interesse und die persönliche Motivation inkludiert (vgl. Besser, 2017, S. 44). Das Lerninteresse zu identifizieren und in den Kontext der Weiterbildung zu bringen, ist Teil des selbstgesteuerten Lernens. „Das Sichtbarmachen und Berücksichtigen von Lerninteressen verhindert Lernbarrieren“ (Klein, o. J., # Lerninteresse wecken). Es ist davon auszugehen, dass Lernende freiwillig an nebenberuflichen Präsenzlehrgängen teilnehmen und folglich ein Lerninteresse aufweisen. Eine Definition der Lerninteressen der Teilnehmer kann zunächst über das Interesse an einer Weiterbildung und über die konkreten Ziele ermittelt werden. Um die Ziele zu erreichen, könnten den Lernenden zu Beginn der Weiterbildung Fragen bezüglich des Lerninteresses gestellt werden (vgl. Klein, o. J., # Lerninteresse wecken).

Durch die Ermittlung der Lerninteressen wird demnach nicht ausschließlich das selbstgesteuerte Lernen gefördert, sondern es werden auch Schwierigkeiten beim Lernen verhindert. Es gilt zu bedenken, dass innerhalb der beruflichen Aufstiegsfortbildung die gesamten Lerninhalte bereits vorgegeben sind und keinen Handlungsspielraum hinsichtlich der bundeseinheitlichen Prüfung aufweisen. Daher können die Lerninhalte in diesem speziellen Kontext nur sehr begrenzt dem Interesse der Lernenden angepasst werden. Dennoch könnte zumindest versucht werden, durch einen praktischen Bezug die Lerninhalte interessant zu gestalten.

Obwohl im Prozess des selbstgesteuerten Lernens davon ausgegangen wird, dass „das Selbst sich selber so lenkt, wie ein Mensch eine Sache“ (Eugster, 2004, S. 21 f.), steigert selbstgesteuertes Lernen die intrinsische Motivation. Diese bewirkt eine Erhöhung des Lerntransfers (vgl. Gruber, Rehl & Bagusat, 2004, S. 87). Somit stellt selbstgesteuertes Lernen für die beruflichen Aufstiegsfortbildungen eine sehr wichtige Eigenschaft dar, damit die Lernenden die bessere Qualifikation und das Erreichen einer höheren Niveaustufe realisieren können. Das selbstgesteuerte Lernen bezeichnet eine wesentliche Eigenschaft, welche die Zielgruppe innehaben sollte, da mit dieser Eigenschaft eine langfristige Steigerung des Lernerfolgs erreicht werden kann. Dennoch zeigt die Realität, dass nur ein relativ kleiner Anteil an Schülern in der Berufsschule über die Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens verfügt (vgl. Riedl, Schelten, 2013, S. 237). Der geringe Anteil an Lernenden mit der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen wird in der beruflichen Aufstiegsfortbildung, fortgeführt. Ergo muss das selbstgesteuerte Lernen oft erst erlernt werden.

4.2.3 Lernstrategien

Der Einsatz von Lernstrategien ist geprägt von den persönlichen Vorerfahrungen des Lernenden. Lernstrategien sind nicht identisch mit der eigentlichen Lernhandlung, „sondern betreffen die individuelle Art und Weise der Handlungsausführungen“ (Konrad, 2008, S. 48 f.). „Lernstrategien einzusetzen bedeutet, den Lernprozess aktiv zu gestalten“ (Schubert-Hennig, 2007, S. 41), die Lernprozesse zu optimieren und die Nachhaltigkeit des Lernens zu fördern. Lernstrategien beinhalten, dass sich der Lernende auf die Metaebene begibt und sich eigenständig einen Überblick über die zu erlernenden Themen verschafft (vgl. ebd., S. 18). Dazu gehört zudem, dass der Teilnehmer das eigene Lernen plant und überprüft. Häufig verfügen erwachsene Lernende jedoch über geringe Kenntnisse hinsichtlich anwendbarer Lernstrategien (wie Elaborations- und Wissensnutzungsstrategien), da diese in der allgemeinbildenden Schule und der Ausbildung meist nicht benötigt wurden (vgl. Rebel, 2008, S. 79). Lernstrategien können in Elaborations-, Organisations-, Selbstkontroll- und Wissensnutzungsstrategien unterteilt werden (vgl. Friedrich & Mandl, 2006, S. 2 ff.).

Elaborationsstrategien sind Strategien, mit deren Hilfe neues Wissen erlangt und dauerhaft behalten werden kann. Aber neues Wissen kann auch mit bereits vorhandenem verknüpft werden. So vertritt Holzkamp (1995) die Ansicht, dass das Lernen nicht erst im Moment des Lernens, sondern bereits mit dem Vorlernen beginnt (vgl. ebd., S. 209). Die Elaboration beschreibt die Verknüpfung zwischen dem bereits Gelernten und dem

neuen Wissen, das man sich erst noch aneignen muss. Um das zu ermöglichen, können Strategien, die das Vorwissen verdeutlichen (z. B. in Form eines Mindmaps), dabei helfen, dass entsprechende Zusammenhänge grafisch dargestellt werden können. Als weitere Elaborationsstrategie kann das Stellen von Fragen seitens der Lernenden und der Lehrenden den Lernprozess verstärken (vgl. Neber, 2006, S. 50). Das Anfertigen von Notizen kann den Lernprozess ebenfalls unterstützen, weil aufgeschriebene Informationen in der Regel besser behalten werden (vgl. Staub, 2006, S. 61). Zudem können Notizen zum Lernen verwendet werden; das Notieren bedeutet ein erneutes Lernen. Eine weitere Möglichkeit ist das Wiederholen der Lerninhalte, die so in das Langzeitgedächtnis übertragen werden können (vgl. Steiner, 2006, S. 103). Das Wiederholen kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: beispielsweise durch Gespräche oder das Zusammenfassen von Textinformationen. Dabei müssen wichtige von unwichtigen Aussagen getrennt und folglich ausschließlich die wichtigsten Textstellen zusammengefasst werden (vgl. Ballstaedt, 2006, S. 117 ff.).

„Organisationstrategien sind nicht nur wirksame Verstehensstrategien, sie sind gleichzeitig auch wirksame Abrufhilfen, welche die Wiedergabe bzw. Rekonstruktion von Wissen aus dem Langzeitgedächtnis unterstützen“ (vgl. Friedrich & Mandl, 2006, S. 5). In der praktischen Anwendung sind hier „das Zusammenfassen von Texten, die Nutzung von Wissensschemata sowie Strategien der externen Visualisierung“ (ebd. S. 4) zu verstehen. Die Anwendung von Organisationsstrategien könnte Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen unterstützen, damit sie die bundeseinheitliche Prüfung am Ende der jeweiligen Stufe erfolgreich absolvieren.

Selbstkontrollstrategien dienen „der situations- und aufgabenangemessenen Steuerung des Lernprozesses, insbesondere der Planung [...], der Überwachung [...], der Bewertung [...] und der Regulation“ (ebd. S. 5). Hierunter sind gleichermaßen metakognitive Strategien zu verstehen, welche in Kap. 4.2.4 näher analysiert werden.

Eine der Wissensnutzungsstrategien ist die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Die Teilnehmer werden während des Lernens häufig mit Problemen konfrontiert und lösen diese. Es kann sich um Schwierigkeiten beim Lernen handeln, welche der Lernende überwinden muss. In einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang werden die Lernenden vor eine neue Herausforderung gestellt, nämlich die Weiterbildung und die beruflichen Verpflichtungen zu kombinieren. Daher sind die Aspekte Zeiteinteilung, Zeitgewinnung, Vermeidung

dung von Prokrastination¹⁸ und Analyse der zur Verfügung stehenden Zeit zu berücksichtigen. „Important is not how many hours we learn rather than how effectively“ (Brall, Richert & Hees, 2007, S. 10). Zeitmanagement kann also für das Lernen in nebenberuflichen Weiterbildungen nicht nur in Bezug auf die Abgrenzung von Freizeit entscheidend sein. Zeitmanagement kann auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden, so z. B. als ein Teil der Lernstrategie. Die Fähigkeit, sich die eigene Zeit zum Lernen einzuteilen, nimmt zwar im Laufe des Lebens zu (vgl. Wagner, Spiel, Schober, 2006, S. 302), jedoch wäre zu überprüfen, ob das auf Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen ebenfalls zutrifft.

4.2.4 Lernkontrolle

Metakognitive Fähigkeiten stellen einen Teil der Lernkontrolle dar und bedeuten, dass das Lernen geplant, durchgeführt und kontrolliert wird sowie zur Handlung auffordert. Die Metakognition ist eine „Aufforderungs- nicht jedoch Entscheidungsinstanz“ (Kaiser, A., 2003, S. 18). Nach Hasselhorn (1992) gibt es zwei verschiedene Arten der Metakognition: den deklarativen Wissensaspekt, welcher sich auf persönliche kognitive Prozesse bezieht, und den exekutiven Kontrollaspekt, welcher auf Kontrollmaßnahmen abzielt (vgl. ebd., S. 37 ff.). Ein dritter Wissensaspekt ist nach Ehrhard (1995) das prozedurale Metawissen (vgl. ebd., S. 13). „Prozedurales Metawissen bezieht sich auf die Kenntnis, wie Strategien, insbesondere Meta-Strategien, einzusetzen sind“ (Ehrhard, 1995, S. 13). Zusammenfassend kann Metakognition in die folgenden Unterbereiche aufgeteilt werden:

¹⁸ Das Wort leitet sich aus dem lateinischen Verb *procrastinare* ab und bedeutet, eine Handlung auf einen anderen Tag zu verschieben (vgl. Wagner, Spiel Schober, 2006, S. 302 f.).

Metawissen	Deklaratives Metawissen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über die eigene Person • Wissen über das eigene Reservoir an (meta-)kognitiven Strategien • Wissen über Aufgaben und Bedingungen
	Prozedurales Metawissen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Strategien und exekutive Fertigkeiten (z. B. Wissen, wie ein Lernprozess gesteuert werden kann)
Selbststeuerung/Exekutive	Metakognitive Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis, Auswahl, Anpassung und flexibler Einsatz von kognitiven Strategien
	Aktivitäten, die metakognitive Prozesse unterstützen	<ul style="list-style-type: none"> • Lautes Denken • Metaverständnis • Metagedächtnis • Elaborative Prozesse

Tab. 5: Zusammenfassende Übersicht über Metakognition (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Chan, 2000, S. 34).

Wenn über die eigenen Lernprozesse nachgedacht wird, kann von Metakognition gesprochen werden. Die Fähigkeit der Metakognition ist in weitere Bereiche zu unterteilen, die mehrere Facetten beinhalten. Die Kenntnisse sind für die Umsetzung der Lernstrategien unumgänglich. Die Lernmotivation könnte insofern gesteigert werden, als dass Wissen über das eigene Lernen eine Extension der persönlichen Erwartungen bedingt (vgl. Hasselhorn, 1992, S. 37 ff.), was zu einem positiveren Resultat bei den Prüfungen führen kann.

Im Rahmen der Metakognition werden ebenfalls Selbstkontrollstrategien deutlich. „Der Einsatz von Selbstkontrollstrategien kann sich günstig auf die Lernleistung auswirken“ (Schreblowski & Hasselhorn, 2006, S. 152), weil hierdurch eine Kontrolle des eigenen Lernens möglich wird und Schwächen beim Lernen aufgedeckt werden können. Ebenso kann sich der Einsatz von Selbstkontrollstrategien, sofern diese von den Lernenden selbst initiiert sind, positiv auf die Transferleistung auswirken, weil eigenständig hinterfragt wird, ob die Lerninhalte substanziell verstanden wurden und wiedergegeben werden können. Die Lernkontrolle beginnt jedoch nicht mit der Überprüfung der eigenen Lernleistung. Nach Schreblowski und Hasselhorn (2006) besteht eine Selbstlernkontrolle ebenfalls aus der Planung, der Überwachung und der anschließenden Bewertung. Im ersten Schritt – der Planung – werden Ziele des Lernens herausgearbeitet und danach wird erwogen, wie diese Ziele realistisch erreicht werden können. Hierzu zählt die Planung der zur Verfügung stehenden Zeit (vgl. hierzu Kap. 4.2.3). Im nächsten Schritt

– der Überwachung – überwachen die Lernenden nicht nur das Lernen, sondern bringen dieses mit dem vorher festgelegten Ziel in Einklang und überlegen, ob die Ziele mit dem aktuellen Lernen erreicht werden können. Der dritte Schritt – die Bewertung – dient dazu, das Ergebnis des Lernens zu evaluieren und mit den gesetzten Zielen zu vergleichen. Dies kann zu einer Motivation der Lernenden führen, wenn die vorher gesetzten Ziele erreicht wurden (vgl. ebd., S. 152 ff.).

Vorteilhaft wäre es, wenn die Teilnehmer die Möglichkeiten der Lernstrategien und deren praktische Umsetzung kennen lernen und versuchen, diese in das persönliche Lernen zu integrieren. Um über diese Reflexion zu verfügen, ist es notwendig, dass der Lernende motiviert ist zu lernen (vgl. Pallasch & Hameyer, 2012, S. 98).

4.3 Lernmotivation

„Entscheidend für selbsttätiges, zugleich bedeutungsvolles Lernen ist die Motivation“ (Pallasch & Hameyer 2012, S. 98). Konrad (2008) beschreibt es so: „Lernende, die aus eigener Initiative ihr Lernen vorsätzlich planen, die entsprechenden Strategien wählen und die Effektivität ihrer Aktivitäten kontrollieren, müssen motiviert sein, dies zu tun“ (ebd., S. 40). Lernen kann demnach begünstigt werden, wenn der Lernende das zu Erlernende aufnimmt und verarbeitet. So stellt jede Art von Unterricht lediglich ein Lernangebot dar, das der Annahme durch die Lernenden bedarf. Nach Riedl (2010) kann Lernen nur mit einer Lernmotivation zielführend gelingen. Das Angebot der Lehrenden muss von den Lernenden angenommen werden. Die Lernmotivation ist nicht automatisch gegeben, sondern hängt von den Eigenschaften der Lernenden ab sowie von der Frage, ob Lernen gewollt ist und ob die persönlichen und institutionellen Gegebenheiten zum Lernen passen. Für die Lernmotivation ist die intrinsische Motivation von zentraler Bedeutung (vgl. ebd., S. 65 ff.), die von Aktivitäten abzugrenzen ist, die als Zwang oder Nötigung erfahren werden. Die intrinsische Motivation ist durch den Lerngegenstand und die Lernhandlung bestimmt. Dabei handelt es sich um eine gegenstands- oder tätigkeitszentrierte Lernmotivation (vgl. Konrad, 2008, S. 45), wodurch eine intensivere Informationsverarbeitung gestaltet werden kann.

„Während die Aufgaben- und Lernzielorientierung der intrinsischen Motivation zugerechnet werden, gehört die Leistungsorientierung, wie etwa der Wunsch, eine Prüfung gut zu bestehen, zur extrinsischen Motivation“ (Schubert-Hennig, 2007, S. 19). Aber auch Motive wie z. B. der materielle Nutzen oder die soziale Anerkennung, wenn eine berufliche Aufstiegsfortbildung angestrebt wird, sind externe Motivatoren. Extrinsische Motivation

bezeichnet den Antrieb zu einer Lernaktivität durch externe Reize (vgl. Holzkamp, 1995, S. 71). Wenn die Lernmotivation rein extrinsisch geleitet ist, weil etwa der Wunsch, die Prüfung zu bestehen, im Vordergrund steht, wird die Informationsverarbeitung nicht so intensiv sein wie beim Vorhandensein einer intrinsischen Lernmotivation (vgl. Riedl, 2010, S. 67).

Oftmals wird fehlende Motivation als Ausrede für mangelnden Lernerfolg gesehen. Dies würde jedoch bedeuten, dass Motivation etwas wäre, was von außen gesteuert werden kann oder im Inneren einfach nur vorhanden sein muss (vgl. Rebel, 2008, S. 78). Lernen wird oftmals als Zwang oder Nötigung verstanden, weil Lernende eben lediglich das Ziel (etwa das Zertifikat des Meistertitels) erreichen wollen und das Lernen als Notwendigkeit erfahren wird, um dieses Ziel zu erreichen (vgl. Konrad, 2008, S. 45). Die eigentliche Motivation ist also nicht der aktive Lernwille, sondern eventuell die soziale Anerkennung oder materielle Vorteile, welche die erfolgreich bestandene Meisterprüfung mit sich bringen (vgl. Siebert, 1982, S. 33). Für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen, die sich abschlussorientiert auf eine bundeseinheitliche Prüfung vorbereiten, wäre es vorteilhaft, wenn die intrinsische Motivation maßgeblich wäre und der Abschluss (quasi) als Nebenerwerb erreicht werden würde. Selbst bei großer Motivation ist das Lernen oftmals mit Schwierigkeiten verbunden.

4.4 Schwierigkeiten des Lernens

Lernschwierigkeiten – oder Schwierigkeiten des Lernens – können in allen Lernprozessen entstehen. Der Begriff der Lernschwierigkeiten ist weit gefasst. So ist Gold (2018) der Ansicht, dass „Lernschwierigkeiten als Oberbegriff für alle Formen einer beeinträchtigten schulischen Leistungsentwicklung“ (ebd., S. 10) verstanden werden können. Heimlich (2016) unterstützt diese Auffassung: „Lernschwierigkeiten ergeben sich jeweils an der Anforderungsschwelle zwischen vorhandenen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und noch zu erwerbenden“ (ebd., S. 28). Auch wenn die hier genannten Autoren mehrfach auf „Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ (Gold, 2018, S. 11) eingehen, werden dennoch auch weitere Möglichkeiten in Betracht gezogen, deretwegen Lernschwierigkeiten auftreten können. Natürlich können auch bei nebenberuflichen Präsenzlehrgängen Lernende Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen aufweisen. Der Fokus liegt jedoch auf Schwierigkeiten beim Lernen. Denn „Schwierigkeiten des Lernens entstehen in allen Lernprozessen für alle Lernende“ (Heimlich, 2016, S. 29). Groth, T. (2017) beschreibt, dass Lernprozesse stets vergangenheitsorientiert sind, was Lernenden auch innerhalb nebenberuflicher Präsenzlehrgänge nicht immer

zugutekommt, da negative Lernerfahrungen aus der Vergangenheit auf Gegenwart und Zukunft projiziert werden¹⁹. Groth sieht daher Lernprozesse immer von zwei Seiten und will darauf aufmerksam machen, dass Lernen eben nicht nur Positives mit sich bringt, Hindernisse dürfen nicht vernachlässigt werden (vgl. ebd., S. 76 ff.). Ferner kommt Lernen nicht einfach von selbst in Gang und kann nicht von außen durch einen Lehrenden gesteuert werden (vgl. Holzkamp, 1995, S. 184 f.). Teilnehmer eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs streben den Meistertitel an und sind bereit, dafür zum Beispiel zwei Mal in der Woche abends ein Weiterbildungsinstitut aufzusuchen und dem Unterricht beizuwohnen. Die Frage ist es, ob die Lernenden einsehen, dass es etwas zu lernen gibt (vgl. ebd., S. 184) und sie (nämlich das Lernen theoretischer Lerninhalte) erbringen müssen. Dafür ist Zeit ein wichtiges Gut, weil sie einer mehrfachen Belastung, der Teilnahme am Lehrgang und der Beschäftigung in der Arbeitsstelle sowie privaten Verpflichtungen, standhalten müssen. „Zeit, die vor dem Fernsehapparat, an Spielkonsolen oder zur Unterhaltung am Computer verbracht wird, [... ist] in aller Regel keine Lernzeit“ (Gold, 2018, S. 154). Obwohl eine negative Auswirkung des Medienkonsums nicht belegt ist, ist die Tatsache nicht von der Hand zu weisen, dass den Lernenden während der Zeit vor dem Fernseher die Zeit für das Lernen fehlt und sich daraus eine verringerte Lernzeit ergibt. Auch die Verbindung zu anderen Teilnehmern in der Klasse ist nicht immer positiv. So können Lernschwierigkeiten Einzelner auch andere negativ beeinflussen. Es ist ebenso möglich, dass Lernende mit Lernschwierigkeiten aus der Gemeinschaft ausgegrenzt werden (vgl. ebd., S. 156). Die Lehrenden, die den Unterricht umsetzen und die Lehre durchführen, können ebenfalls Grund für Lernschwierigkeiten sein, wenn sie nicht „ein gutes allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, sowie fachdidaktisches Wissen (und Können)“ aufweisen (ebd., S. 163).

Lernschwierigkeiten können ebenfalls aufgrund der Wahl des Lernorts auftreten. Da Lernen im Prinzip überall stattfinden kann und Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen nicht nur einen Lernort – nämlich das Klassenzimmer – zur Wahl haben, in dem die Präsenzveranstaltungen abgehalten werden, sondern auch andere Orte, wird im weiteren Verlauf auf unterschiedliche Lernorte eingegangen. Dies verdeutlicht konkreter, wo Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen außerhalb des Klassenzimmers lernen können.

¹⁹ Hierbei kann es sich zum Beispiel auch um Prüfungsangst handeln. Diese wird jedoch aufgrund der hohen Komplexität der Thematik in dieser Arbeit nicht betrachtet.

4.5 Lernort

Für den Lernerfolg ist es relevant, wo gelernt wird. Münch (2010) schreibt, dass der Mensch überall lernen könne und es schon immer einen Lernort gegeben habe (vgl. ebd., S. 197). Die Möglichkeiten, wo Lernen erfolgt, sind vielfältig und dienen dazu, das Lernen, auch mit einer Kombination aus verschiedenen Lernorten, zu optimieren. Innerhalb der Weiterbildungsinstitutionen sind die Lernorte in der Regel vorgegeben: So handelt es sich um Klassen- oder Kursräume, in denen der Unterricht abgehalten wird (vgl. Rohs, 2010, S. 38). Hier wird von dem Lernenden aufgrund der (schulischen) Vorerfahrung eine bestimmte Anordnung der Tische und Stühle erwartet (vgl. Stoetzer & Stoetzer, 2015, S. 140).

Anders sieht es mit dem Lernen außerhalb der Weiterbildungsinstitution aus. Folgt man der Aussage von Münch (2010), so findet Lernen überall statt (vgl. ebd., S. 197). Dies unterstützen Wittwer und Dietrich (2015), indem sie konstatieren, dass Weiterbildung „in sehr vielfältigen und vor allem auch in offenen Formen“ (ebd., 2015, S. 13) stattfindet. So ist die Wahrnehmung eine andere, wenn „in einem Klassenzimmer, einer Bibliothek oder einem botanischen Garten“ (Stoetzer & Stoetzer, 2015, S. 144) gelernt wird, weil die unterschiedlichen Orte verschiedene Verhaltens- und Bewertungsmaßstäbe des Lernenden mit sich bringen können. Es gilt zu bestimmen, wo außerhalb des Weiterbildungsinstituts gelernt wird, ob dieses Lernen im Lernprozess weiterhilft und wie gut an den (selbst gewählten) Lernorten tatsächlich gelernt werden kann.

Unabhängig von den Lernorten außerhalb und innerhalb der Weiterbildungsinstitutionen können auf institutioneller Ebene weitere Voraussetzungen erforderlich sein, damit Lernende die Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens erlangen können und die Selbstständigkeit beim Lernen erhöht werden kann.

4.6 Voraussetzungen auf institutioneller Ebene

Innerhalb der beruflichen Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK in den jeweiligen Fachrichtungen ist das Curriculum bereits in den Prüfungsverordnungen und den jeweiligen Rahmenplänen der DIHK verankert (vgl. Kap. 2.3). Deshalb wird die Aneignung von Wissen sich nur einstellen, wenn „diese (zunächst fremdgesetzten) Ziele subjektiv begründet als [die eigene] Lernproblematik“ (vgl. Holzkamp, 1995, S. 389) akzeptiert und im Anschluss umgesetzt werden. Dieser Ansicht folgt ebenfalls die Theorie der Kognition, nach welcher der Lernprozess lediglich gefördert werden kann, wenn die

Lernstrategien, die Lernmotivation und die Lern- und Arbeitsumgebung der Lernenden diese unterstützen und den eigentlichen Lernprozess steuern (vgl. Ludwig, 2018, S. 261). Hierzu kommt die Betrachtung aus der konstruktivistischen Perspektive, bei welcher der Lernende im Lernprozess nicht steuerbar ist und das Lernen durch die Konstruktion mit bereits Gelerntem stattfindet und weiterentwickelt wird (vgl. Kap. 3.3.2). Der Lehrende kann den Lernprozess nicht steuern, sondern lediglich fördern. Er kann die Lernenden darin unterstützen, das eigentliche Lernen zu erlernen und weiterzuentwickeln. Der Lernprozess könnte dahingehend gefördert werden, dass das selbstgesteuerte Lernen ermöglicht und die Lernmotivation positiv beeinflusst wird. Um jedoch innerhalb der beruflichen Aufstiegsfortbildung als Lehrender tätig zu sein, gibt es lediglich geringe persönliche oder fachliche Voraussetzungen (vgl. Pachner, 2018, S. 1443), was nicht zugleich bedeutet, dass keine Konzepte und Methoden für die Lehre vorhanden sind. Die Frage ist es, ob die Lehrenden sich mit diesen Methoden und Konzepten auseinandersetzen. Es wäre sinnvoll, wenn den Lehrenden eine Unterstützung angeboten würde, damit das selbstgesteuerte Lernen gefördert und einheitlich umgesetzt werden kann. Anzumerken ist jedoch, dass alle Bemühungen, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, nur Erfolg haben kann, wenn der Lernende auch lernen will (vgl. Kruse, Wiesener, 2002, S. 161).

Zur Förderung von selbstgesteuertem Lernen stehen nach Lang und Pätzold (2006) zwei Optionen zur Verfügung: Zum einen kann selbstgesteuertes Lernen erreicht werden, indem dem Lernenden in einem Kontextbezug die Gelegenheit gegeben wird, Lernstrategien zu erfahren, die von ihm im Anschluss angewendet werden können (direkter Förderansatz). Zum anderen wird die Lernumgebung so gestaltet, dass das selbstgesteuerte Lernen überhaupt erst ermöglicht wird (indirekter Förderansatz). Gerade im indirekten Förderansatz ist der Einsatz verschiedener Medien, auch von E-Learning-Konzepten, zu empfehlen, damit der Lernende sich für bestimmte Lernstrategien entscheiden kann (vgl. ebd., 2006, S. 22 ff.).

„Lernen hängt nicht nur vom Grad des Vorwissens, der Aufmerksamkeit und des Interesses ab, sondern auch vom Kontext, in dem Lernen stattfindet“ (Roth, 2003, S. 27). Dabei spielt der Lernort eine wesentliche Rolle, auch wenn dieser bereits von den Lernenden durch das Vorlernen prädisponiert ist. Damit in den Lernorten nicht nur ein Frontalunterricht möglich ist, wäre zu bedenken, dass die Räume innerhalb der Weiterbildungsinstitutionen „auch für eine Möblierung im Kreis, in U-Form oder in kleinen Gruppen geeignet sein“ (Lederer, 2015, S. 75) sollten.

Kritisch zu betrachten ist die Begrenzung des Handelns der Lehrenden. So existiert innerhalb der Weiterbildungsinstitution oftmals neben dem pädagogischen Handeln (im Sinne der eigentlichen Lehre) ein bürokratisches bzw. ökonomisch geprägtes Handeln (im Sinne der Wirtschaftlichkeit als Unternehmen, auch wenn es sich dabei teilweise um eingetragene Vereine handelt) (vgl. Wittpoth, 2013, S. 184 f.), was mit dem pädagogischen Handeln nicht oder nur schwer zu vereinbaren ist. So werden Lernende angeworben, Dozenten für eine bestimmte Leistung honoriert und Räume für den geplanten Unterricht gebucht (vgl. ebd.). Zudem entscheiden die zuständigen Stellen in Form von Zulassungsvoraussetzungen über die Eignung der Lernenden, ob diese also für die Prüfung der beruflichen Aufstiegsfortbildung zugelassen werden. Somit entsteht ein Vierecks-Verhältnis zwischen der zuständigen Stelle (als Prüfungsorgan), der Weiterbildungseinrichtung (als wirtschaftliches Unternehmen und Anbieter der Lehrgänge), den Lehrenden (als bezahlte Lehrkräfte) und den Teilnehmern (als Kunden).

4.7 Zwischenfazit zum Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen

Im ersten Schritt wurde auf den Erwachsenen als Lernenden eingegangen. Es wurde auf die Theorie von Holzkamp (1995) zurückgegriffen, die besagt, dass Lernen nicht von einem Lehrenden geplant werden kann, sondern erst dann erfolgen kann, wenn er auch akzeptiert, dass es für ihn etwas zu lernen gibt. Für die hier betrachteten Aufstiegsfortbildungen ist es meistens nicht verpflichtend, eine Ausbildung absolviert zu haben, sondern es reichen die jeweiligen Berufsjahre aus, was jeweils in den Ausbildungsordnungen reglementiert ist, um zu den Prüfungen zum Industriemeister IHK zugelassen zu werden. Die Lernenden sind für sich selbst und für ihre berufliche Gestaltung verantwortlich, woraus sich schließlich das Absolvieren einer Aufstiegsfortbildung oftmals als Existenzsicherung ergibt. Die Teilnehmer in Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Prüfung der jeweiligen Aufstiegsfortbildung sollten nicht als lernbedürftig angesehen werden, weil dies den sozialen Status der Lernenden schmälern würde. Hierbei kann das Konzept des selbstgesteuerten Lernens unterstützen, indem Lernende als eigenständig wahrgenommen werden. Aufgrund der (meist) freiwilligen Teilnahme an den Vorbereitungslehrgängen ist es ihnen selbst überlassen, sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 4.1).

Lernen basiert auf einem ‚Vorlernen‘, weshalb das bereits vorhandene Wissen nicht außer Acht gelassen werden und in den Lernprozess eingebunden werden sollte. Siebert

(2006) zufolge ist das Lernen in nebenberuflichen Aufstiegsfortbildungen damit verbunden, dass Lernende etwas Neues lernen und dieses dann im Anschluss eigenständig vertiefen. Das selbstgesteuerte Lernen wird nach Arnold (2018) als Aneignungsprozess definiert, bei dem der Teilnehmer sein Lernen eigenständig plant und das Geplante umsetzt sowie im Anschluss kontrolliert. Lernende sind nicht in der Lage, selbstgesteuert zu lernen, sondern sind darin zu unterstützen, dass sie sich die entsprechenden Fähigkeiten aneignen. Positive Emotionen können die Lernenden dazu ermutigen, dass mit dem Lernen etwas ‚Gutes‘ verbunden wird. Ebenso ist Interesse von Bedeutung. So kann das eigentliche Lerninteresse innerhalb des selbstgesteuerten Lernens identifiziert und die Lernmotivation gesteigert werden. Ein weiterer Aspekt des selbstgesteuerten Lernens ist die Lernkontrolle. Dabei wird die Metakognition betrachtet, wonach die Kontrolle des eigenen Lernens im Vordergrund steht. Die Lernstrategien und deren Anwendung sind entscheidend geprägt von den Vorerfahrungen und nicht mit der eigentlichen Lernhandlung in direkte Verbindung zu setzen. Lernstrategien können in Elaborations- und Organisationsstrategien sowie in Selbstkontroll- und Wissensnutzungsstrategien unterteilt werden. Die Anwendung der unterschiedlichen Lernstrategien und das Testen der Lernstrategien sind Bestandteile des selbstgesteuerten Lernens. Dabei ist ebenfalls das Zeitmanagement als Lernstrategie relevant. Entscheidend dafür, ob überhaupt gelernt wird, ist nach Ansicht von Pallasch und Hameyer (2012) die Motivation. Konrad (2008) beschreibt, dass ein Lernender motiviert sein muss, um zu lernen und sein eigenes Lernen zu planen und zu kontrollieren (vgl. Kap. 4.2).

Auch wenn fehlende Motivation oft als Ausrede für mangelnden Lernerfolg herhalten muss, so ist Motivation nichts, was lediglich vorhanden sein soll, damit Lernen begünstigt werden kann. Die intrinsische Motivation sollte beim Lernen ausschlaggebend sein und nicht das Erreichen des Meistertitels als Abschluss (vgl. Kap. 4.3).

Bei allen Lernenden können Lernschwierigkeiten oder Probleme im Lernprozess entstehen. Somit werden Lernschwierigkeiten in dieser Arbeit nicht als prinzipielle Störung in Form einer Lese-, Rechtschreib- oder Rechenschwäche verstanden, sondern eher als Schwierigkeiten beim Lernen, die immer auftreten können und auch nicht unbedingt an fehlender Motivation festgemacht werden können. So kann auch die eigentliche definierte Lernzeit für andere Dinge (wie z. B. fernzusehen oder Ablenkungen durch Social Media) und nicht für das Lernen eingesetzt werden. Das Verhältnis zu anderen Lernenden und die Lehrenden als Person können ebenfalls zu Schwierigkeiten beim Lernen

beitragen und sollten daher von den Lernenden und (im Falle der Lehrenden) von dem Weiterbildungsinstitut evaluiert werden (vgl. Kap. 4.4).

Da überall gelernt werden kann, hat es nach Münch (2010) auch schon immer einen Lernort gegeben. Innerhalb der Weiterbildungsinstitutionen sind die Lernorte klar als Klassenräume zu kennzeichnen. Es ist jedoch interessant, wie die Lernenden lernen, wenn sie sich nicht im Klassenraum befinden, sondern sich die Lerninhalte eigenständig an einem anderen Lernort (z. B. zu Hause) erarbeiten (vgl. Kap. 4.5).

Auf institutioneller Ebene ist es relevant, dass Lernende die Möglichkeit haben, selbstgesteuert zu lernen und unterschiedliche Lernstrategien anwenden zu können, auch wenn der Lernprozess nicht steuerbar ist, sondern lediglich Bedingungen geschaffen werden können, zu denen der Lernende sein eigenes Lernen weiterentwickelt. Dazu sollen auf institutioneller Ebene sowohl der direkte als auch der indirekte Förderansatz gelebt werden, um das selbstgesteuerte Lernen zu ermöglichen. Da Lernen in einem Weiterbildungsinstitut immer an einem vorgegebenen Lernort stattfindet, sollen die Räume für Gruppenarbeiten geeignet sein, um die Kommunikation der Lernenden untereinander (z. B. mit einer U-Form) erleichtern (vgl. Kap. 4.6).

5 Fallstudie

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde zunächst der Rahmen der Aus- und Weiterbildung in Deutschland analysiert. Es wurde auf den DQR und die daraus resultierenden Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung eingegangen. Zudem wurden die berufliche Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK und die Optionen zur Vorbereitung in einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang dargestellt worden. Aufgrund der speziellen Zielgruppe, nämlich Lernende innerhalb eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs, und der Annahme, dass Lernberatung den Lernerfolg steigern kann, wurden die Lernberatung und die unterschiedlichen theoretischen und praktischen Konzepte sowie unterschiedliche Phasenmodelle dargestellt. Dabei wurde bereits deutlich, dass keine theoretische Grundlage und kein praktisches Konzept für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen in einer Aufstiegsfortbildung (und hier im Speziellen zum Industriemeister IHK) existieren. Das Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen wurde betrachtet, um einen umfassenderen Eindruck vom Lernen Erwachsener in einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang zu erhalten und das selbstgesteuerte Lernen darzustellen. Es wurde deutlich, dass es vorteilhaft ist, wenn das Lernen Erwachsener selbstgesteuert stattfindet. Jedoch geht nicht daraus hervor, wie die Zielgruppe die relevanten Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen erwerben kann, außer dass die Lehrenden innerhalb der Präsenzlehrgänge das selbstgesteuerte Lernen fördern. Auch hier zielen mehrere Konzepte der Lernberatung auf das selbstgesteuerte Lernen ab, jedoch ohne ein konkretes Konzept zu erarbeiten, wie genau die Förderung in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen erfolgen könnte, damit sich Lernende das selbstgesteuerte Lernen aneignen können.

Die beiden angeführten Kritikpunkte führen zu dem Defizit in der aktuellen Forschung und der Relevanz weiterer Auseinandersetzungen, weil weder ein Konzept noch eine theoretische Grundlage vorliegen, wie Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen das selbstgesteuerte Lernen erfahren und anwenden können. Im Einleitungskapitel wurde bereits dargestellt, dass Lernberatung den Lernerfolg der Zielgruppe möglicherweise steigern könnte, wenn diese das selbstgesteuerte Lernen fördert. Da das Lernverhalten der Zielgruppe trotz der Vorüberlegungen in der Einleitung nicht abschließend analysiert werden konnte, wurde eine Fallstudie durchgeführt. Das Lernverhalten der Zielgruppe kann anschließend konkreter beschrieben werden. Im Anschluss wird auf Grundlage der Theorie und der Fallstudie ein Konzept zur Lernberatung für diese Zielgruppe von Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK entwickelt.

Für das Konzept einer Lernberatung für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK sind vertiefte Kenntnisse der besonderen Bedingungen der Zielgruppe notwendig. Die Fallstudie hat zum Ziel, die Lernbedingungen der Probanden konkreter zu verstehen. Aus diesen Erkenntnissen wird im Anschluss ein Konzept für eine Lernberatung für diese Zielgruppe von Lernenden erarbeitet. Dazu wird eine empirische Forschung in Form einer Fallstudie mit einer Einzelfallbetrachtung entwickelt und durchgeführt. Die Fallstudie kann nach Yin (2018) als „empirical method that investigates a contemporary Phenomenon (the ‚case‘) in depth and within its real-world context“ (ebd., S. 15) verstanden werden. Hering und Jungmann (2019) beschreiben die Fallstudie weiterhin als eine Forschungsstrategie, welche „durch ein umfassendes Forschungsdesign mit dem Ziel eines Tiefenverständnisses des Falls gekennzeichnet ist“ (ebd., 2019, S. 619). Gerade durch die Wahl der Fallstudie ist die Betrachtung eines konkreten Falls möglich und kann durch ein individuelles Forschungsdesign erschlossen werden. Aufgrund der hiesigen Auswahl der Fallstudie ist die Regionalität stark eingeschränkt, was ebenfalls mit sozialen Einflussfaktoren in Zusammenhang steht (vgl. Weishaupt, 2018, S. 276). Somit kann die vorliegende Forschung nicht als allgemeingültig erachtet werden. Es kann jedoch durchaus von einer trägerbezogenen Repräsentativität gesprochen werden.

Zur Vorbereitung der Fallstudie ist es relevant, dass Bezug auf die Theorie genommen wird, dass ein Weiterbildungsinstitut für die Empirie zur Verfügung steht und dass ein Forschungsdesign für die Fallstudie entwickelt wird (vgl. Friedrichsmeier, Mair & Brezowar, 2011, S. 73). Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht das Forschungsdesign.

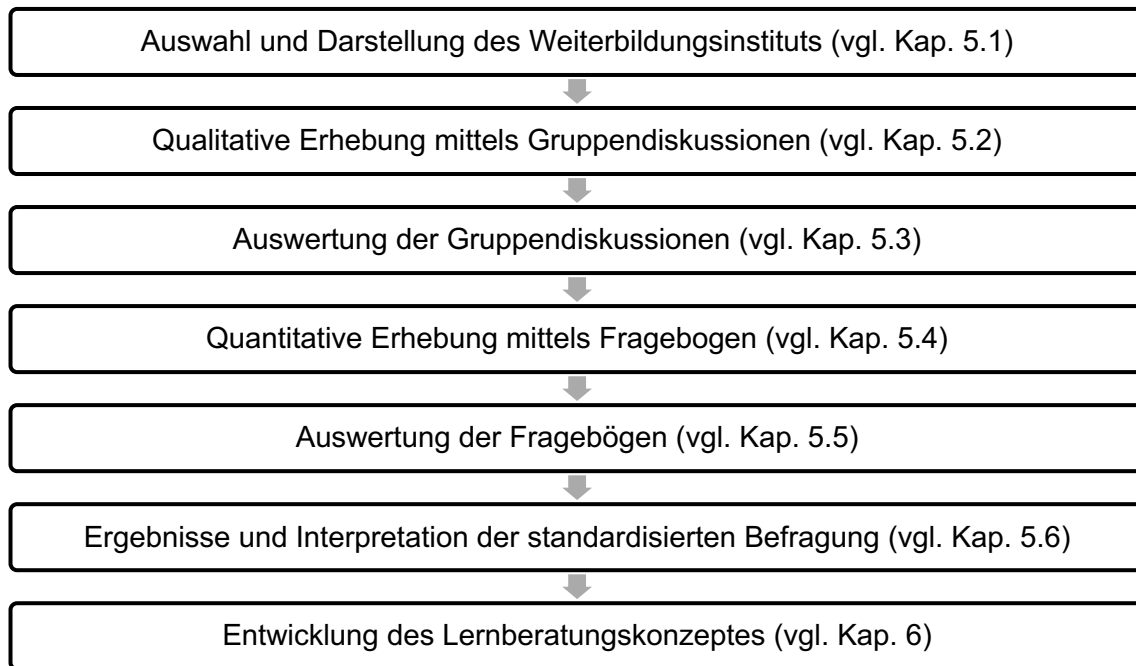


Abb. 11: Forschungsdesign der Fallstudie (Quelle: eigene Darstellung).

Der Abbildung folgend wird die Fallstudie mit der Auswahl und der Darstellung des Weiterbildungsinstituts eingeleitet wird (vgl. Kap. 5.1). Im Anschluss daran finden drei qualitative Gruppendiskussionen statt (vgl. Kap. 5.2). Es folgt die Auswertung der Gruppendiskussionen (vgl. Kap. 5.3), um einen tieferen Eindruck von der speziellen Zielgruppe – nämlich Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen – zu erhalten. Nachdem die Gruppendiskussionen ausgewertet wurden, wird eine quantitative Erhebung mittels Fragebogen durchgeführt (vgl. Kap. 5.4). Durch die Auswertung (vgl. Kap. 5.5) und die Erkenntnisse aus den Fragebögen (vgl. Kap. 5.6) werden weitere vertiefende Kenntnisse über die Zielgruppe ermittelt, welche die Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes ermöglichen können. Die zweistufige empirische Forschung in Form qualitativer Gruppendiskussionen und einer quantitativen Befragung ist bedeutsam, damit ein zielgruppenadäquates Lernberatungskonzept für die genannte Zielgruppe entwickelt werden kann (vgl. Kap. 6).

5.1 Auswahl und Darstellung des Weiterbildungsinstituts

Bereits in der Einleitung wurde darauf eingegangen, dass die Fragestellung Lernende in nebenberuflichen gewerblich-technischen Aufstiegsfortbildungen betrifft, die mittels einer konzipierten Lernberatung das persönliche Lernen optimieren und die Selbstständigkeit der Lernenden fördern. Die Forschung wurde bereits in den vorangestellten Ka-

piteln eingegrenzt und auf Lernende der IHK-Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK unterschiedlicher Fachrichtungen ausgerichtet, um die Forschung realisieren zu können. Für die Realisierbarkeit wurden mehrere Kriterien erarbeitet, die schließlich zur Auswahl des Weiterbildungsinstituts führten. Zur Auswahl des Weiterbildungsinstituts wurden folgende Kriterien angewandt:

- Das Weiterbildungsinstitut soll Lehrgänge zum Industriemeister IHK anbieten.
- Es soll diese Lehrgänge nebenberuflich in einer Teilzeitform anbieten. Darunter sind Lehrgänge zu verstehen, die an mehreren Wochentagen abends oder am Wochenende durchgeführt werden und im Durchschnitt mindestens 18 Unterrichtsstunden im Monat umfassen (vgl. Kap. 2.4.2).
- Das Weiterbildungsinstitut soll die Teilnehmer aktiv beim Lernen unterstützen.

Das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* in Wiesbaden erfüllt die genannten Kriterien, was zu der Auswahl ebendieses Weiterbildungsinstituts führte²⁰. Ferner ist die Verfasserin bereits seit 2015 für das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* als freiberufliche Dozentin im Industriemeister IHK im Modul ‚Betriebswirtschaftliches Handeln‘ tätig. Das Weiterbildungsinstitut bietet nebenberufliche Präsenzlehrgänge zum Industriemeister IHK in unterschiedlichen Fachrichtungen an und steht der Forschung offen gegenüber. Zudem werden die Lernenden durch das Weiterbildungsinstitut beim Lernen unterstützt²¹.

Das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* hat bereits 1992 mit der Lehre begonnen und sich mittlerweile in der beruflichen Aufstiegsfortbildung in Hessen etabliert. Es handelt sich um ein inhabergeführtes privates Weiterbildungsinstitut, das gemäß den Richtlinien der Institution Weiterbildung Hessen e. V. zertifiziert ist. Eine Lernplattform (vom Inhaber selbst auf dessen Homepage als ‚Virtuelles Klassenzimmer‘ bezeichnet), auf welcher der aktuelle Stundenplan und die Dozentenmaterialien hinterlegt sind, existiert bereits. Jeder Teilnehmer kann sich registrieren und die Unterlagen sowie das Klassenbuch einsehen bzw. herunterladen. Dies hat den Vorteil, dass sich die Lernenden auch bei Verhinderung ansehen können, welche Lerninhalte bearbeitet wurden und dass sie diese eigenständig nacharbeiten können.

²⁰ Die nachfolgenden Informationen stammen von *martin weiterbildung*, www.martin-weiterbildung.de, Zugriff am 25.10.2018. Teilweise ergeben sich Aussagen auch aus der freiberuflichen Tätigkeit der Verfasserin.

²¹ Zum Beispiel ist es den Lernenden, auch wenn kein Unterricht stattfindet, möglich, in den Räumen zu lernen und diese kostenfrei zu nutzen.

Das Leitbild des Weiterbildungsinstituts ist geprägt von einer persönlichen Motivation und einer konstruktiven, offenen und partnerschaftlichen Beziehung gegenüber bzw. mit den Lernenden. Das Weiterbildungsinstitut ist bereits darauf ausgelegt, dass Lernen auch in den beruflichen und privaten Kontext eingebettet werden kann und wirkt dabei unterstützend auf die Lernenden. So wird Lerngruppen bspw. kostenfreier Stützunterricht und eine individuelle Förderung angeboten.

Das Weiterbildungsangebot von *martin weiterbildung* ist geprägt von nebenberuflichen Aufstiegsfortbildungen, welche stets in Teilzeitform angeboten werden. Es werden folgende Aufstiegsfortbildungen angeboten:

- Industriemeister Metall IHK,
- Industriemeister Kunststoff und Kautschuk IHK,
- Industriemeister Pharmazie IHK,
- Industriemeister Chemie IHK,
- Industriemeister Wasser IHK,
- Industriemeister Abwasser IHK,
- Technischer Fachwirt IHK,
- Wirtschaftsfachwirt IHK,
- Technischer Betriebswirt IHK,
- Berufs- und Arbeitspädagogik IHK.

Die aufgeführten Weiterbildungen zählen ausschließlich zur beruflichen Aufstiegsfortbildung und sind (ausgenommen die Abschlüsse Technischer Betriebswirt IHK und Berufs- und Arbeitspädagogik IHK) in die Niveau-Stufe 6 des DQR eingegliedert.

Die Lehrgänge werden berufsbegleitend montags bis donnerstags von 17.00 bis 20.15 Uhr angeboten. Die Lernenden haben in der Regel zwei Mal wöchentlich (außer während der hessischen Schulferien) Unterricht. Ebenso werden Lehrgänge (hauptsächlich die Lehrgänge Industriemeister Wasser IHK und Abwasser IHK) am Wochenende berufsbegleitend angeboten. Unterricht am Freitag von 16.00 bis 19.15 Uhr und am Samstag von 08.00 bis 13.00 Uhr statt. Alle Lehrgänge dauern ungefähr zwei Jahre. Je nachdem, wann die Lehrgänge genau starten und welche Ferien in diesen Zeitraum fallen, ist die Dauer der Lehrgänge mal etwas kürzer und mal etwas länger. Die Lehrgänge sind durch die zeitliche Dauer und die Anzahl der Unterrichtsstunden allesamt nach dem Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung förderfähig.

Das Unterrichtsvolumen beträgt im Durchschnitt 1000 Unterrichtsstunden mit je 45 Minuten pro Unterrichtsstunde, in denen den Lernenden die Inhalte des jeweiligen Lehrgangs nach den Richtlinien der DIHK-Rahmenpläne nähergebracht werden. Alle Lehrgänge beginnen mit dem Lehrgang Berufs- und Arbeitspädagogik IHK. Dieser ist von nicht ganz so hoher Komplexität wie der spätere Lehrgang zum Meister, weshalb die Lernenden sich in dieser ersten Stufe an den Lehrgang und die Unterrichtsform gewöhnen können. Im Anschluss finden in den Meister-Lehrgängen zum Industriemeister der Unterricht für die fachübergreifende Basisqualifikation und daran anschließend die Fachspezifik statt²². Aus diesem Aufbau der Lehrgänge kann der folgende zeitliche Ablauf für die unterschiedlichen Lehrgänge abgeleitet werden:

Lehrgang zum Industriemeister mit der jeweiligen Fachrichtung und der Kursnummer	Berufs- und Arbeitspädagogik IHK Stufe 1	Basis-Qualifikation Stufe 2	Handlungsspezifische Qualifikation Stufe 3 (Fachspezifik)
Abwasser/Wasser IHK 14	06.02.2018	07.–08.05.2019	13.–20.06.2020
Chemie IHK 37	07.11.2017	09.–10.10.2018	15.–16.10.2019
Chemie IHK 38	05.02.2019	05.–06.05.2020	17.–18.03.2021
Pharmazie IHK 01	07.11.2017	09.–10.10.2018	18.–19.03.2020
Kunststoff/Kautschuk IHK 14	07.03.2017	03.–04.05.2018	27.–28.05.2019
Kunststoff/Kautschuk IHK 15	05.02.2019	05.–06.05.2020	26.–27.05.2021
Metall IHK 03	07.11.2017	05.–06.11.2018	12.–13.11.2019
Metall IHK 04	02.10.2018	04.–05.11.2019	10.–11.11.2020

Tab. 6: Prüfungstermine der unterschiedlichen Lehrgänge (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an www.martin-weiterbildung.de und DIHK Bildungs-GmbH, 2015, o. S.).

Die Nummer hinter den Lehrgängen ist jeweils die Bezeichnung für den genauen Lehrgang. Die Prüfungstermine ergeben sich aus der bundeseinheitlichen Gestaltung der DIHK-Prüfungen und den Vorgaben der Termine durch die DIHK.

²² Die Lehrgänge Wirtschaftsfachwirt IHK, Technischer Fachwirt IHK und Technischer Betriebswirt IHK werden hier aufgrund der Forschungsfrage bezüglich gewerblich-technischer Aufstiegsfortbildungen zum Industriemeister IHK nicht weiter vertieft.

Jeder Lehrgang hat eine Gruppengröße von zwölf bis 24 Teilnehmern²³. Das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* bringt im Durchschnitt im Bereich Industriemeister circa 160 aktiven Lernenden in unterschiedlichen Phasen des Lehrgangs die Unterrichtsinhalte näher. So startet zum Beispiel der Lehrgang Industriemeister Chemie IHK einmal jährlich, weshalb sich gleichzeitig ein Lehrgang auf die Basisqualifikation vorbereitet (Chemie 37) und ein weiterer Lehrgang (Chemie 38) beginnt, der im Februar 2019 die Prüfung zur Berufs- und Arbeitspädagogik IHK absolviert. Ebenso verhält es sich mit den anderen Lehrgängen in der Tabelle. Die Lehrgänge haben in der Regel zwei aktive Lehrgangsnummern und damit jeweils zwei Gruppen von Lernenden, welche sich auf unterschiedlichen Stufen des Lehrgangs befinden.

5.2 Qualitative Erhebung mittels Gruppendiskussionen

Das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* wurde mit dessen Arbeitsweisen und aktiven Lehrgängen dargelegt, nicht jedoch die eigentlichen Lernenden beschrieben, welche sich innerhalb der Lehrgänge befinden. Sie wurden bereits in der Einleitung charakterisiert als Lernende, die innerhalb der beruflichen Praxis ein Anpassungslernen erfahren haben. Im nebenberuflichen Präsenzlehrgang zum Industriemeister IHK sind nunmehr theoretische Lerninhalte zu erlernen, zumal die Prüfungen zum Industriemeister IHK ausschließlich schriftlich erfolgen. Das Lernen der Teilnehmer in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK ist aktuell noch nicht erforscht worden. Für eine erste Einschätzung der Probanden und ihres Lernverhaltens werden drei Gruppendiskussionen geführt, um, basierend auf den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen, einen standardisierten Fragebogen zu entwickeln. Die Gruppendiskussionen dienen somit als Grundlage der weiteren empirischen Forschung und liefern Erkenntnisse über die Probanden (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 19). Die Gruppendiskussionen dienen „der Selektion und Gewichtung von möglichen thematischen Aspekten für den folgenden standardisierten Fragebogen“ (ebd.). Es gilt zu beachten, dass durch die Verwendung der Gruppendiskussion als Grundlage der empirischen Forschung wesentliche Aspekte, wie zum Beispiel die Gruppendynamik, weniger Beachtung finden, als wenn das Instrument allein eingesetzt werden würde (vgl. ebd., S. 20). Um den Gruppendiskussionen einen Rahmen geben zu können und sie vergleichbar zu gestalten, wurde ein Leitfaden erstellt, welcher die Gruppendiskussionen mit Gesprächsimpulsen unterstützt.

²³ Teilweise werden die Lehrgänge für einzelne Abschnitte (wie z. B. die Berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation der Arbeitspädagogik IHK oder die Basisqualifikation) zusammengelegt und dann erst entweder für die Basisqualifikation oder für die Fachspezifika getrennt, was teilweise zu kleineren oder phasenweise zu größeren Klassen führen kann.

5.2.1 Einladung der Lernenden zu den Gruppendiskussionen

Die Lernenden, die sich an der Gruppendiskussion beteiligen möchten, erhalten eine Einladung. Nach Lamnek (2005) soll sie den Namen und die Telefonnummer des Forschers, den Diskussionsgegenstand, einige Informationen über die Forschung und den Hinweis, dass es sich um eine Diskussion handelt, enthalten (vgl. ebd., S. 124). Zudem wird erläutert, dass es sich bei der Gruppendiskussion tatsächlich um Forschung handelt und dass sie keine Verkaufsveranstaltung ist. Das Thema wird in der Einladung nur kurz genannt und nicht näher erläutert. Ebenfalls ist die Frage nach einer Aufwandsentschädigung zu bedenken, da eine Gruppendiskussion die Lernenden Zeit kostet (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 81 ff.).

Für die Gruppendiskussionen ist ein fester Termin unerlässlich. Hierfür wurden die Probanden in den Lehrgängen auf die Forschung angesprochen und es wurde eruiert, wer Interesse hat, daran teilzunehmen. Die Resonanz zum Vorhaben war positiv, sodass die Lernenden je nach passendem Termin und ihrer zeitlichen Verfügbarkeit ausgewählt werden konnten.

Die Reaktion der Teilnehmer auf die Gruppendiskussion war sehr positiv und eine Aufwandsentschädigung daher nicht erforderlich. Mit der Einladung wurden die demografischen Daten erhoben, um diese in die Auswertung einfließen lassen zu können²⁴.

5.2.2 Erstellung des Leitfadens für die Gruppendiskussionen

Die Forschungsfrage „Welches Lernberatungskonzept erweist sich in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen für gewerblich-technische Aufstiegsfortbildungen zum Industriemeister IHK als förderlich, damit der Lernerfolg der Lernenden gesteigert werden kann?“ wurde zuvor von der Verfasserin erarbeitet und begründet (vgl. Kap. 1).

Die Themenkomplexe der Analyse wurden in Fragenkomplexe und anschließend in Gesprächsimpulse für die Gruppendiskussionen transformiert. Die Gesprächsimpulse sind in einer offenen Fragetechnik und leicht verständlicher Sprache erarbeitet worden, damit die Lernenden möglichst offen und zielgerichtet darauf antworten können (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 131). Im weiteren Verlauf sind die konzeptionelle und die instrumentelle Operationalisierung dargestellt, die die Gesprächsimpulse der Gruppendiskussion ergeben. Die Tabelle zeigt die Operationalisierung:

²⁴ Die Einladung zur Gruppendiskussion, welche von den Lernenden bei der Terminabsprache ausgefüllt wurde, ist im Anhang zu finden.

Konzeptionelle Operationalisierung			Bezug zum aktuellen Stand der Forschung	Instrumentelle Operationalisierung
Forschungsfrage	Analysebereich	Fragenkomplexe		Gesprächsimpulse während der Gruppendiskussion
Welches Lernberatungskonzept erweist sich in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen für gewerblich-technische Aufstiegsfortbildungen zum Industriemeister IHK als förderlich, damit der Lernerfolg der Lernenden gesteigert werden kann?	Lehrgänge	Grund für die Weiterbildung	Vgl. Lernmotivation, Kap. 4.3.	Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?
		Zeitformen der Lehrgänge	Vgl. Vorbereitung in Teilzeit, Kap. 2.4.2.	Weshalb haben Sie sich für diese Unterrichtszeiten entschieden?
	Lernen	Erfahrungen im Lernen	Vgl. hierzu Lernen als Erwachsener, Kap. 4.1.	Wie waren Ihre Erfahrungen früher in der Schule?
				Wie sind Ihre Erfahrungen jetzt?
		Lernverhalten	Vgl. Selbstgesteuertes Lernen, Kap. 4.2, und Schwierigkeiten des Lernens, Kap. 4.4.	Wie viel Zeit haben Sie außerhalb des Unterrichts für die Weiterbildung in der Woche geplant?
				Wie lernen Sie aktuell?
	Lernstrategien	Vgl. Schwierigkeiten des Lernens, Kap. 4.4.	Welche Schwierigkeiten können auftreten?	
	Lernberatung	Existenz der Lernberatung	Vgl. Lernberatung, Kap. 3.	Wer unterstützt Sie?
				Wie werden Sie unterstützt?
Weitere Unterstützung		Was kann Ihnen helfen, in der Weiterbildung noch besser zu werden?		

Tab. 7: Anwendung der Operationalisierungen auf die Forschungsfrage für die Gruppendiskussionen und deren Ableitung vom Stand der Forschung.

Aufgrund der oben dargestellten Operationalisierung kann die Forschungsfrage in Bezug auf die Analyse und die einzelnen Fragekomplexe operationalisiert und dann in sprachlich verständliche Gesprächsimpulse transformiert werden. Die Tabelle zeigt, dass die konzeptionelle Operationalisierung mit dem aktuellen Stand der Forschung abgeglichen wurde und erst dann die instrumentelle Operationalisierung und damit die Entwicklung der Gesprächsimpulse für die Gruppendiskussion stattfand. Der aktuelle Stand

der Forschung wurde immer wieder in den einzelnen Kapiteln für die Operationalisierung berücksichtigt, um die Fragen als Gesprächsimpulse zu konstruieren.

Es ist vorteilhaft, wenn die Gruppendiskussionen damit begonnen werden, dass die Probanden zunächst einen Eindruck von der Forschung erhalten und eine angenehme Atmosphäre entsteht. Den Teilnehmern wurde die Dauer der Gruppendiskussion nochmals erläutert. Die Probanden erhielten ein Namensschild, um sich gegenseitig ansprechen zu können, und wurden aufgefordert, vor einem Redebeitrag ihren Vornamen zu nennen. Dies hatte den Vorteil, dass eine einwandfreie Zuordnung der Redebeiträge erfolgen konnte. Den Lernenden wurde zu Beginn der Gruppendiskussion das Verfahren mit den Namensschildern erläutert, um Unklarheiten zu vermeiden. Zudem wurde sichergestellt, dass die Probanden der Aufzeichnung der Gruppendiskussion zustimmen.

Nachdem die Einführung in die Gruppendiskussion beschrieben wurde, werden im weiteren Verlauf die Gesprächsimpulse dargestellt und der Bezug zur Theorie hergestellt.

Der erste Gesprächsimpuls (‚Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?‘) wurde gegeben, um mit den Probanden die Diskussion anzukurbeln. Gleichzeitig hat der Impuls einen Bezug zur intrinsischen Motivation der Lernenden (vgl. Kap. 4.3). Die Lernenden wurden aufgefordert, sich Gedanken darüber zu machen, weshalb sie überhaupt die Weiterbildung absolvieren²⁵.

Ein nebenberuflicher Präsenzlehrgang zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilnehmer an mehreren Tagen in der Woche einige Unterrichtsstunden persönlich im Unterricht anwesend sind, um sich die Lerninhalte anzueignen (vgl. Kap. 2.4.2). Der weitere Gesprächsimpuls (‚Weshalb haben Sie sich für diese Unterrichtszeiten entschieden?‘) zielt auf die Frage ab, ob die Lernenden im Vorfeld reflektiert haben, wieso sie einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang absolvieren. Schließlich ist die Anzahl von Mitbewerbern für einen Vorbereitungslehrgang zum Industriemeister IHK hoch und die Lernenden hätten sich auch für einen Vollzeitlehrgang oder ein Fernstudium entscheiden können.

Im Einleitungskapitel wurde auf das subjektorientierte Verständnis eingegangen und aufgezeigt, dass Probanden innerhalb der nebenberuflichen Präsenzlehrgänge vielfach ein

²⁵ Die einzelnen Antworten der Lernenden auf die Gesprächsimpulse wurden in Kap. 5.3 dargestellt.

Anpassungslernen in der beruflichen Praxis erfahren haben. Im aktuellen Vorbereitungslehrgang zum Industriemeister IHK werden überwiegend theoretische Lerninhalte erfahren, weil die bundeseinheitliche schriftliche Prüfung zum Industriemeister IHK schriftliche erfolgt. Die Lernenden waren in einer allgemeinbildenden Schule und haben (meistens) die Berufsschule während einer beruflichen Erstausbildung besucht, auch wenn diese nicht immer in direktem Bezug zur derzeitigen Tätigkeit stand. Die Teilnehmer haben in ihrer Jugend Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule gemacht. Daher wurde mit dem nächsten Gesprächsimpuls („Wie waren Ihre Erfahrungen früher in der Schule?“) ein Bezug auf das Vorlernen hergestellt. Schließlich beginnt der Lernprozess gemäß Holzkamp (1995) nicht erst mit dem Beginn des Vorbereitungslehrgangs, sondern ist mit dem Vorlernen verknüpft (vgl. ebd., 1995, S. 209). Die früheren Schulerfahrungen können durchaus das Lernen in der Weiterbildung beeinflussen. Um den Gedanken fortzuführen und darauf abzielen, ob die Lernenden in der Gegenwart anders als in der Vergangenheit lernen, wurde der nächste Gesprächsimpuls („Wie sind Ihre Erfahrungen jetzt?“) in die Diskussion eingebracht. Die Teilnehmer der Gruppendiskussionen wurden zu einem Abgleich aufgefordert. Sie sollten angeben, ob das Lernen derzeit als schwerer oder leichter empfunden wird und ob es eine Veränderung zwischen der früheren Schulerfahrung und dem momentanen Lernen gibt.

Zeit- und Selbstmanagement wurden im Rahmen der Lernstrategien (vgl. Kap. 4.2.3) erläutert und deren Relevanz wurde dargelegt. Da für die Darlegung der Lerninhalte immer weniger Zeit zur Verfügung steht (vgl. Littig, 2015, S. 240) und die Lernenden in einem nebenberuflichen Präsenzlehrgang eigenständig lernen müssen, wurde der Gesprächsimpuls („Wie viel Zeit haben Sie außerhalb des Unterrichts für die Weiterbildung in der Woche eingeplant?“) gegeben. Die Lernenden wurden zur Reflexion aufgefordert, ob sie überhaupt Zeit eingeplant haben und wenn ja, ob diese Zeit in Stunden gemessen werden kann oder ad hoc gelernt wird. Dies soll ebenfalls einen Abgleich mit der Theorie ermöglichen, welche davon ausgeht, dass Lernende sich mit zunehmendem Alter Lernzeiten besser einteilen können (vgl. Wagner, Spiel & Schrober, 2006, S. 298).

Der nächste Gesprächsimpuls („Wie lernen Sie aktuell?“) hatte zum Ziel, die Lernenden zur Reflexion über ihre aktuellen Lernstrategien (vgl. hierzu Kap. 4.2.3) anzuregen und diese zum Ausdruck zu bringen. Die Antworten dienen dazu, von den Probanden zu erfahren, welche Lernstrategien sie anwenden. In der Theorie wurden die Lernstrategien in abstrakter Weise erläutert. Durch den Gesprächsimpuls werden die Lernstrategien von den Lernenden durch die Diskussion in eine Sprache übersetzt, die für den späteren

Fragebogen relevant ist, damit die Lernenden, welche die Fragebögen ausfüllen, die Lernstrategien auch begreifen und einschätzen können.

Da Lernen kein geradliniger Prozess ist, sondern immer auch mit Hindernissen verbunden ist, wurde der nächste Gesprächsimpuls (‚Welche Schwierigkeiten können auftreten?‘) gegeben und über die Komplikationen beim Lernen diskutiert. Dies könnte aufzeigen, ob die Lernenden innerhalb der Gruppendiskussionen auf dieselben Schwierigkeiten verweisen, wie sie in der Theorie bereits erläutert wurden (vgl. Kap. 4.4). Dabei lag der Fokus jedoch nicht auf möglichen Lernbehinderungen der Probanden, sondern auf Schwierigkeiten, die bei allen Lernenden in allen Lernprozessen auftreten können (vgl. Heimlich, 2006, S. 29).

Die weiteren Gesprächsimpulse (‚Wer unterstützt Sie?‘, ‚Wie werden Sie unterstützt?‘ und ‚Was kann Ihnen dabei helfen, in der Weiterbildung noch besser zu werden?‘) zielten auf die Lernberatung ab, die das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* bislang nur in geringem Ausmaß anbietet. Die Probanden konnten hier über die unterschiedlichen Unterstützungen diskutieren und die Optionen der Unterstützung verdeutlichen.

Nachdem die einzelnen Gesprächsimpulse für die Gruppendiskussionen begründet wurden, wurde der Leitfaden erstellt²⁶. Dieser gilt dabei nicht als statisches Konzept, sondern sollte die Diskussion strukturieren, anregen und thematische Abschweifungen verhindern (vgl. Lamnek, 2005, S. 104). Somit ist der Leitfaden als flexibler Rahmen zu sehen, der modifiziert werden konnte (vgl. ebd., S. 104).

Durch die Operationalisierung, die daraus resultierenden Gesprächsimpulse und die Konzeption des Leitfadens wurde eine Länge der einzelnen Gruppendiskussionen zwischen 35 und 50 Minuten angesetzt. Die Diskussionen gaben einen Einblick in das Lernverhalten der Lernenden. So konnte der Fragebogen für die quantitative Erhebung entwickelt werden.

²⁶ Der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang.

5.2.3 Auswahl der Lernenden

Aufgrund einer konstanten Anzahl von circa 160 Teilnehmern, die eine Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK im Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* besuchen, war die Anzahl der Probanden in den Gruppendiskussionen auf jeweils fünf Personen begrenzt, da ansonsten eine zu geringe Anzahl von Lernenden für die anschließende Datenerhebung per Fragebogen vorhanden wäre. Lamnek (2005) beschreibt, dass eine geringe Anzahl von Teilnehmern in einer Gruppendiskussion immer die Gefahr mit sich bringt, dass sie nicht offen diskutieren oder sich zurückhalten, weil sie sich untereinander kennen könnten (vgl. ebd., S. 110). Kühn und Koschel (2018) vertreten allerdings die Meinung, dass eine kleinere Gruppe von Lernenden eine bessere Verteilung der Meinungen gewährleiste (vgl. ebd., 2018, S. 76). Eine ungerade Anzahl Lernender wurde gewählt, um eine Frontenbildung zu vermeiden und die Diskussion dadurch nicht negativ zu beeinflussen (vgl. Lamnek, 2005, S. 110). Innerhalb dieser Mini-Gruppen ist es zudem leichter, eine intimere Gesprächsatmosphäre herzustellen. Da die Probanden sich bereits aus den Klassen kannten, könnten die Gruppendiskussionsrunden auch als Freundschaftsgruppen bezeichnet werden (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 279).

Die Auswahl der Lernenden erfolgte einmal über die Lehrgänge, in denen im Unterricht über die Forschung informiert und im Anschluss gefragt wurde, wer Interesse hätte, an einer solchen Gruppendiskussion teilzunehmen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und ohne Gegenleistung. Die Lernenden waren in den gefragten Lehrgängen durchgehend mit der Gruppendiskussion einverstanden. Die benötigte Anzahl von fünf Probanden pro Gruppendiskussion zu erreichen, stellte kein Problem dar.

Die ausgewählten Probanden befanden sich allesamt in den nebenberuflichen Lehrgängen zum Industriemeister IHK und verfolgten alle das gleiche Ziel, nämlich den Erwerb des Meistertitels. Für die Gruppendiskussionen konnten die Teilnehmer als Experten für ihr eigenes Lernen bezeichnet werden. Aufgrund der beruflichen Ausrichtung der Verfasserin als Dozentin in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen kann sie als Co-Expertin bezeichnet werden. Die Teilnehmer sind der Verfasserin zu einem Großteil bereits aus dem Unterricht bekannt. Dies kann sich positiv auswirken, weil sie sich eher öffnen, da bereits eine Vertrauensbasis vorhanden ist. Es kann jedoch auch negative Folgen haben, wenn die Teilnehmer eventuell nur deshalb an den Gruppendiskussionen teilnehmen, weil die Verfasserin im Lehrgang unterrichtet.

Nachdem die Anzahl und die Auswahl der Lernenden für die Gruppendiskussionen beschrieben und begründet wurden, wird im weiteren Verlauf auf die Anzahl der Gruppendiskussionen eingegangen. Die Anzahl der Gruppendiskussionen lässt sich im Vorhinein nicht einfach bestimmen. Aufgrund des Forschungsdesigns, wonach die Gruppendiskussionen als Grundlage der weiteren empirischen Forschung dienen und auch die Erstellung des quantitativen Fragebogens möglich machen, ist eine Anzahl von mindestens zwei Gruppendiskussionen zu empfehlen (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 75). Ansonsten können keine Ähnlichkeiten oder Unterschiede in Bezug auf die einzelnen Gruppendiskussionen festgestellt werden (vgl. ebd.). Im konkreten Fall war es wichtig, dass jeweils Teilnehmer an der Gruppendiskussion beteiligt waren, die sich in verschiedenen Stufen der Aufstiegsfortbildung befanden, um hier möglicherweise Unterschiede feststellen zu können. So wurden folgende Lehrgänge ausgewählt:

- Industriemeister Abwasser IHK 14 (AWM 14),
- Industriemeister Metall IHK 03 (IMM 03),
- Industriemeister Metall IHK 04 (IMM 04).

Die Probanden wurden so ausgewählt, dass sowohl Lernende eines Lehrgangs betrachtet werden konnten, die den Lehrgang erst begonnen haben, als auch Lernende, die bereits längere Zeit im Lehrgang waren. Möglicherweise ist, durch die längere Teilnahme am Lehrgang, das Lernverhalten bereits beeinflusst worden, was bei den Lernenden, die den Lehrgang gerade erst begonnen haben, (vielleicht noch) nicht vorgekommen ist. Zudem wurden zwei Industriemeister unterschiedlicher Fachrichtungen betrachtet, um zu analysieren, ob eventuell Differenzen im Lernverhalten auftreten. In der Forschung wurden drei Gruppendiskussionen geführt. Die einzelnen Lehrgänge der Gruppendiskussionen befanden sich auf folgenden Stufen im Lehrgang:

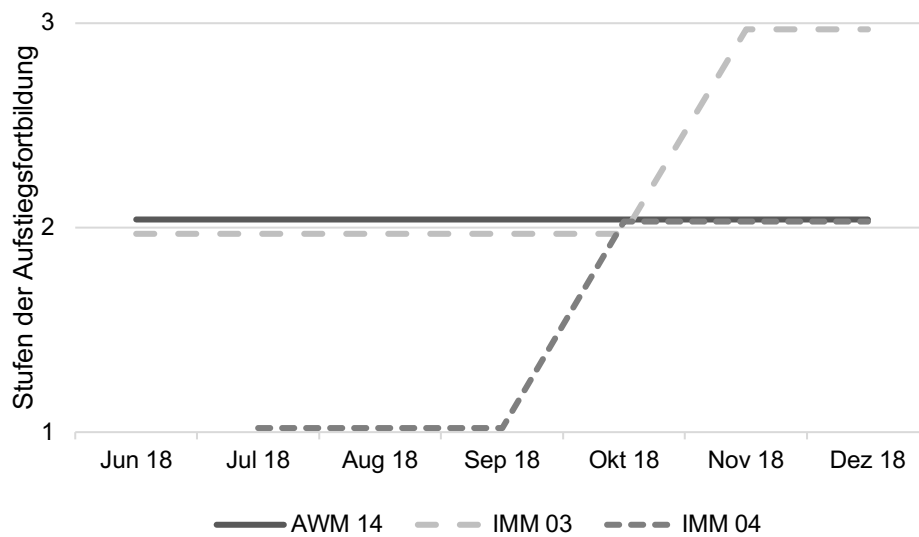


Abb. 12: Zeitverlauf der Lehrgänge für die Gruppendiskussionen.

Abbildung 12 zeigt, dass die Probanden, die an den Gruppendiskussionen beteiligt waren, jeweils unterschiedliche Lehrgänge besuchten und alle drei Stufen der Aufstiegsfortbildung vertreten waren. Die Probanden des Lehrgangs IMM 03 wohnten der Aufstiegsfortbildung am längsten bei. Diese begannen im Juli 2017 und absolvierten die Berufs- und Arbeitspädagogische Eignung (Stufe 1) bereits im Oktober 2017. Im Anschluss folgte die Vorbereitung auf die Basisqualifikation (Stufe 2). Sie absolvierten im November 2018 die dazugehörige Prüfung und befanden sich seitdem in der Fachspezifik (Stufe 3). Die Probanden des Lehrgangs AWM 14 absolvierten im Februar 2018 die Berufs- und Arbeitspädagogische Eignung (Stufe 1) und bereiteten sich seit März 2018 auf die Basisqualifikation (Stufe 2) vor. Die Prüfung fand im Mai 2019 statt. Im Anschluss daran durchliefen sie die Vorbereitung auf die Fachspezifik (Stufe 3). Der Lehrgang IMM 04 hatte im Juli 2018 begonnen. Die Probanden absolvierten im Oktober 2018 die Prüfung zur Berufs- und Arbeitspädagogischen Eignung (Stufe 1) und befanden sich in der Vorbereitung zur Basisqualifikation (Stufe 2). Die dazugehörige Prüfung wird erst im Oktober 2020 absolviert. Im Anschluss (ab November 2020) besuchen die Lernenden die Vorbereitung zur Fachspezifik (Stufe 3). Die Gruppendiskussionen waren für September und Oktober 2018 geplant. Zu diesem Zeitpunkt befand sich der Lehrgang IMM 03 kurz vor der Prüfung zu den Basisqualifikationen in Stufe 2. Die Probanden durchliefen somit die Vorbereitung auf die Basisqualifikationen annähernd komplett und wechselten im November 2018 bereits in die Stufe 3. Die Probanden des Lehrgangs AWM 14 hatten das erste halbe Jahr der Vorbereitung auf die Basisqualifikationen absolviert und befanden sich ebenfalls in Stufe 2, jedoch in der Mitte der vorgesehenen Vorbereitungsdauer für die Basisqualifikation. Die Probanden des Lehrgangs IMM 04

erreichten Stufe 2 und absolvierten lediglich die Berufs- und Arbeitspädagogische Eignung (Stufe 1). Die Auswahl an Teilnehmern, welche innerhalb der Gruppendiskussionen betrachtet wurden, stellt ein Gesamtbild der Einstellungen zum Lernen und die Lernerfahrungen der Lernenden dar, da diese teilweise die Berufs- und Arbeitspädagogische Eignung absolvierten, sich in unterschiedlichen zeitlichen Stufen der Basisqualifikation befanden und bereits auf theoretische Lerninhalte sowie auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen konnten. Zudem könnte auf den unterschiedlichen Stufen eine Veränderung im Lernen der Lernenden sichtbar werden. Diese könnte ebenfalls in die zweite empirische Forschung – die quantitative Befragung mittels Fragebogen – einfließen.

5.2.4 Pretest der Gruppendiskussion

Damit die Gesprächsimpulse, der Leitfaden und die angegebene Dauer der angestrebten Gruppendiskussion getestet werden konnten, wurde ein Pretest mit dem Lehrgang Industriemeister Abwasser IHK 14 durchgeführt. Die Lernenden wurden eingeladen (vgl. Kap. 5.2.1) und es wurde ein Termin vereinbart. An den anstehenden Termin wurden die Lernenden im Vorfeld erinnert.

Am Pretest nahmen fünf Personen teil. Er wurde am 29.09.2018 in den Räumen von *martin weiterbildung* durchgeführt. Während der Diskussion erfolgten keine Unterbrechungen oder Störungen. Die Länge der Aufzeichnung, inklusive der Begrüßung und der Erläuterung der Gruppendiskussion als Methode, betrug 40 Minuten. Die geplante Zeitdauer zwischen 35 und 50 Minuten wurde somit bei dem Pretest eingehalten.

Der Pretest mit dem Lehrgang Industriemeister Abwasser IHK 14 verlief positiv und zeigte, dass die Probanden die Impulse verstehen, hinterfragen und diskutieren. Zu Beginn der Diskussion wurden der Forschungszweck, die Aufnahme der Diskussion und die Redebeiträge erläutert.

Im Anschluss wurde der Pretest anhand der Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2016) vollständig transkribiert²⁷. Beim Transkribieren wird die gesprochene Sprache verschriftlicht. Der Fokus der Transkription liegt dabei auf dem Inhalt und nicht auf den exakten Wortsilben, welche die Experten verwendet haben. Ein detaillierteres Transkript, zum Beispiel des Dialekts, hätte keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn gebracht, weshalb die

²⁷ Die vollständigen angewendeten Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

genannten Transkriptionsregeln verwendet wurden (vgl. ebd., S. 29). Für die Anonymisierung wurden die Probanden anstelle ihres Namens mit dem Lehrgang und einer Ziffer bezeichnet. So hat der Proband 1 des Lehrgangs AWM 14 die Anonymisierung AWM-14-1. Diese Anonymisierung wurde für alle Gruppendiskussionen angewendet und änderte sich daher lediglich im Lehrgang und der Nummer der Probanden von eins bis fünf²⁸.

5.2.5 Durchführung der Gruppendiskussionen

Die Durchführung der weiteren zwei Gruppendiskussionen erfolgte ebenfalls in den Räumen des Weiterbildungsinstituts *martin weiterbildung*. Die Gruppendiskussionen wurden jeweils vor oder nach dem eigentlichen Unterricht angesetzt wurden. Dies war für die Probanden am geeignetsten, weil die Anfahrtswege teilweise recht lang waren.

Die Gruppendiskussion mit der Gruppe des Lehrgangs IMM 03 wurde am 06.10.2018 durchgeführt. An dieser Diskussion nahmen fünf Teilnehmer teil, wobei eine erst an diesem Tag nachrückte, da eine andere nicht erschienen war. Die Gruppendiskussion dauerte 55 Minuten und verlief ohne Störungen. Die Teilnehmer der Gruppendiskussion diskutierten über die Inhalte und gingen auf die unterschiedlichen Redebeiträge teilweise vertiefend ein. Die Gruppendiskussion wurde im Anschluss ebenfalls von der Verfasserin transkribiert²⁹.

Am 15.10.2018 folgte die Gruppendiskussion mit dem Lehrgang IMM 04. Sie umfasste fünf Probanden und dauerte 35 Minuten. Während dieser Gruppendiskussion gab es lediglich zwei kurze Störungen, weil jemand den Raum betrat. Diese führten zu einer kleinen Unterbrechung und irritierten die Teilnehmer nicht. Auch innerhalb dieser Gruppendiskussion diskutierten die Lernenden die Redebeiträge teilweise und gingen sachlich sowie umfassend auf die Gesprächsimpulse ein, auch wenn die Gruppendiskussion zeitlich kürzer ausfiel als die Gruppendiskussion des Lehrgangs IMM 03. Auch diese Gruppendiskussion wurde im Anschluss vollständig transkribiert³⁰.

Im Anschluss an die jeweiligen Diskussionen wurden diese von der Verfasserin zusammengefasst und abschließend wurde erläutert, was besprochen wurde. Die Lernenden hatten ebenfalls die Möglichkeit, Gedanken oder Argumente zu ergänzen.

²⁸ Die vollständige Gruppendiskussion ist im Anhang dargestellt.

²⁹ Die vollständige Abschrift befindet sich im Anhang.

³⁰ Die vollständige Abschrift befindet sich im Anhang.

Die Gruppendiskussionen wurden mit einer Verabschiedung beendet. Nachdem die Gruppendiskussionen von der Verfasserin vollständig transkribiert wurden, erfolgt im weiteren Verlauf die Auswertung der Gruppendiskussionen.

5.3 Auswertung der Gruppendiskussionen

Für das Transkript und die Auswertung wurde das Analysetool MaxQDa 2018 verwendet. Bei der Auswertung wurde ein Codebaum entwickelt und in Zusammenhang mit den Gesprächsimpulsen aus dem Leitfaden gebracht:

Gesprächsimpulse während der Gruppendiskussionen	Untercode	Hauptcode
Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?	Grund für die Weiterbildung	Weiterbildung
Weshalb haben Sie sich für diese Unterrichtszeiten entschieden?	Entscheidung für die Unterrichtszeiten	
Wie waren Ihre Erfahrungen früher in der Schule?	Frühere Lernerfahrung	Erfahrungen im Lernen
Wie sind Ihre Erfahrungen jetzt?	Jetzige Lernerfahrung	
Wie viel Zeit haben Sie außerhalb des Unterrichts für die Weiterbildung in der Woche geplant?	Eingeplante Zeiten für das Lernen	Lernverhalten
Wie lernen Sie aktuell?	Aktuelles Lernen	Lernstrategien
	Lernmotivation	
Welche Schwierigkeiten können auftreten?	Lernschwierigkeiten	
Wer unterstützt Sie?	Unterstützende Person	Unterstützung
Wie werden Sie unterstützt?	Unterstützungsart	
Was kann Ihnen helfen, in der Weiterbildung noch besser zu werden?	Weitere Unterstützung	

Tab. 8: Zusammenhang zwischen den Fragen der Gruppendiskussion und dem Codebaum.

Tabelle 8 zeigt die Gesprächsimpulse, die den Probanden während der Gruppendiskussion gegeben wurden, um die Diskussion zu strukturieren. Aufgrund der Gesprächsimpulse wurden die Haupt- und Unter-codes entwickelt. In der Tabelle sind die Unter-codes

in der Mitte aufgelistet, um den Zusammenhang mit den Gesprächsimpulsen besser zu verdeutlichen. Die Hauptcodes stehen rechts in der Tabelle, um den gesamten Codebaum abzubilden. Die Auswertung der drei Gruppendiskussionen findet im weiteren Verlauf statt.

Zu Beginn der Gruppendiskussionen wurden mehrere soziografische Daten von den Lernenden erfragt: Diese enthielten Geschlecht (über den Namen), Alter, Schulabschluss, Berufsabschluss und Berufsjahre. Das diente dazu, einen weiteren Eindruck über die Teilnehmer und deren soziografische Merkmale gewinnen zu können. Auffallend war, dass alle Probanden der Gruppendiskussionen männlichen Geschlechts waren. Das dürfte an der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK liegen, die üblicherweise deutlich weniger Frauen als Männer belegen. So nahmen 2016 bundesweit 660 Frauen an Prüfungen zum Industriemeister IHK teil, jedoch 13.311 Männer (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017, S. 19). Der Anteil an Frauen bei diesen Aufstiegsfortbildungen entsprach somit lediglich 0,5 % der Gesamtbeteiligung. Des Weiteren wurde der Schulabschluss der Probanden erfragt, um Informationen über deren vorherige Bildung zu erhalten. Es stellte sich heraus, dass die meisten Teilnehmer an den Gruppendiskussionen einen Realschulabschluss hatten. Die Grafik verdeutlicht die Struktur der allgemeinen Bildung.

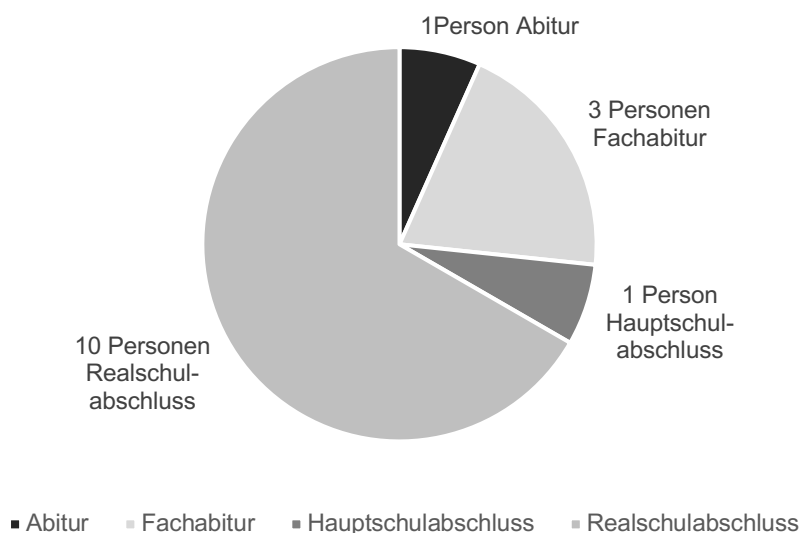


Abb. 13: Allgemeine Bildung der Teilnehmer an den Gruppendiskussionen.

Der Realschulabschluss war mit zehn Personen bei einer Gruppengröße von 15 Personen am häufigsten vertreten. Ferner erreichten drei das Fachabitur, eine das Abitur und eine einen Hauptschulabschluss. Dies deckt sich mit der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und zeigte, dass sich Personen mit einem höheren Abschluss tendenziell

eher weiterbilden als Personen mit einem niedrigen oder keinem allgemeinbildenden Abschluss (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017, S. 34).

Im weiteren Verlauf wurde das Alter der Probanden erfragt. Das durchschnittliche Alter lag bei 29 Jahren. Die Altersstruktur setzte sich wie folgt zusammen:

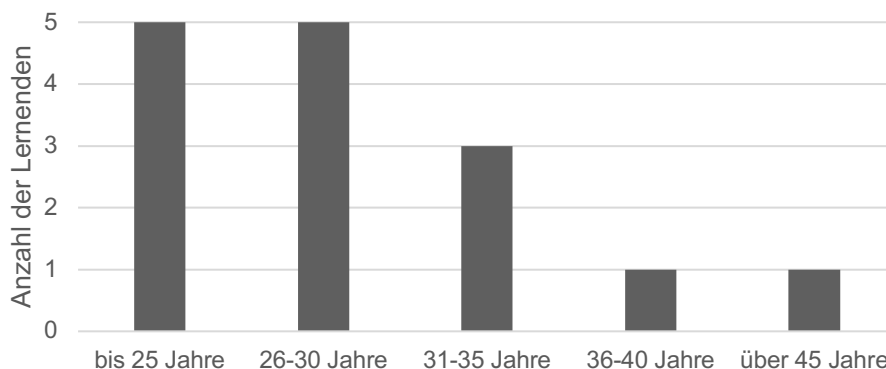


Abb. 14: Altersstruktur der Teilnehmer der Gruppendiskussionen.

Die Abbildung zeigt, dass zwei Drittel maximal 30 Jahre alt waren. Dies bedeutet, dass die meisten Probanden nach ihrer Ausbildung die erforderlichen Berufsjahre erwerben, um zur Prüfung der Aufstiegsfortbildung zugelassen zu werden, und im Anschluss den Vorbereitungslehrgang zum Industriemeister IHK beginnen. In dieser Stichprobe waren nur zwei Personen über 35 Jahre alt.

Alle Teilnehmer verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Teilweise stand diese im Zusammenhang mit der beruflichen Aufstiegsfortbildung. So absolvierten in der Stichprobe vier Probanden eine Ausbildung, die nicht der Fachrichtung entsprach. Durch die Zulassungsvoraussetzungen konnten sie dennoch aufgrund der Berufsjahre zur Prüfung zum Industriemeister IHK zugelassen werden. Die anderen elf absolvierten zuvor eine Ausbildung im Fach des angestrebten Industriemeisters IHK.

Die Zusammensetzung der Gruppendiskussionen für die spätere Erstellung des Fragebogens war passend gewählt, da sowohl die Altersstruktur, der vorhergehende allgemeine Bildungsabschluss und die Ausbildungen der Lernenden der Gesamtheit entsprachen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017, S. 34 ff.).

Nachdem die soziografischen Daten der Teilnehmer quantitativ eruiert wurden, erfolgte im nächsten Schritt die qualitative Auswertung der Gruppendiskussionen. Dabei wurden die einzelnen Untercode ausgewertet und Schlussfolgerungen gezogen. Innerhalb der Auswertung wurden jeweils der Untercode und die Textstellen der Gruppendiskussionen

miteinander in Verbindung gebracht. Die einzelnen Beiträge der Probanden wurden in komprimierter Form dargestellt³¹.

Begonnen wurde mit dem Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘. Es wurde der Gesprächsimpuls gegeben, weshalb die Teilnehmer eine Weiterbildung machen. Dabei konnten die Probanden mehrere Aussagen treffen. Bei einer beruflichen Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK war es nicht verwunderlich, dass sie den Meister wegen des Abschlusses und den daraus resultierenden Vorteilen absolvierten. Daraus folgten einige Aspekte, die genannt wurden. Zum Beispiel gaben einige Probanden an, dass sie in Zukunft beruflich aufsteigen möchten und sich deshalb für die Weiterbildung entschieden haben. Andere haben bereits eine Stelle als Meister inne und müssen oder wollen jetzt die notwendige Qualifikation dafür nachholen, um auch als Meister vergütet zu werden. Die Aussagen verdeutlichten, dass die Schichtarbeit und die Arbeit an Maschinen ebenfalls motiviert, eine Weiterbildung zu absolvieren, um die eigene Arbeitsbelastung (Schichtarbeit und/oder schwere körperliche Arbeit) in der beruflichen Zukunft zu reduzieren. Das Wissen, das bei der Weiterbildung zum Industriemeister IHK erworben wird, ist nicht nur zum Erlangen des Abschlusses notwendig, sondern die Probanden äußerten, dass sie sich aktiv weiterbilden mit dem Ziel Neues zu lernen. Dies entspricht in Teilen den Gründen, die auch in der Weiterbildungserfolgsumfrage des DIHK aus dem Jahr 2014 genannt wurden (vgl. DIHK, 2014a, S. 2 ff.).

Die Aussagen sind zusammenfassend dargestellt.

³¹ Die vollständige Auswertung der Textstellen befindet sich im Anhang.

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘
„Um den Meister zu bekommen. Meister, damit man sich weiterbilden kann, dass man aufsteigen kann in der Firma, mehr Verantwortung übernehmen kann. Natürlich auch, damit man mehr Geld und auch einfach die zusätzlichen Qualifikationen erhält“ (IMM-04-5 2018: 25-28).
„Ich mache die Tätigkeiten, die ein Meister machen sollte, jetzt schon und werde aber noch nicht dafür bezahlt. Eigentlich mache ich es nur aus geldlichen Gründen“ (IMM-04-3 2018: 39-41).
„Also hauptsächlich geht es darum, natürlich von meiner Seite, um die Weiterbildung an sich. Mal wieder was Neues aufzunehmen, weil man sagt ja immer, man lernt nie aus im Leben, und natürlich spielt auch eine Rolle, irgendwie Verantwortung zu übernehmen im Betrieb oder eine Führungsaufgabe im Betrieb zu übernehmen. Leuten dann auch aus dieser Weiterbildung etwas weiterzugeben, ja“ (AWM-14-3 2018: 116-121).
„Um beruflich weiterzukommen. In erster Linie. Und mehr Verantwortung übernehmen zu können und natürlich auch, [...] vom finanziellen Aspekt aus gesehen, um mal mehr zu verdienen“ (AWM-14-1 2018: 65-67).
„Dann kommt für mich wirklich hinzu, dass ich einfach keine Lust mehr habe, da, wo ich jetzt arbeite, in diesem Dreck immer rumzumachen“ (IMM-03-3 2018: 79-80).
„Ich bin gelernter KFZ-Mechatroniker, bin dann 2011 zu einer großen Firma gekommen und habe dort nur eine interne Weiterbildung gemacht und für mich ist das erst Mal eine Wissenserweiterung für mich selbst, aber auch um generell das Standbein, sag ich mal, jetzt in einem Pharma-Unternehmen zu festigen, dass ich halt da auch dann einen Beruf habe, den ich dann mit dem Unternehmen verbinden kann und nicht als gelernter KFZ-Mechatroniker dastehe“ (IMM-03-1 2018: 47-53).
„Ja, natürlich auch zum einen, um mehr Geld zu verdienen dann. Zum anderen natürlich auch, vor allem im höheren Alter, dass man da nicht mehr so viel körperlich arbeiten muss und ja. Und natürlich auch, um seinen Arbeitsplatz auch zu sichern, wenn irgendwas ist mit der Firma oder so, dass man leichter auch einen anderen Arbeitsplatz bekommt“ (IMM-03-5 2018: 65-69).

Tab. 9: Auswertung des Untercodes ‚Grund für die Weiterbildung‘.

Es ist zu sehen, dass die Probanden den Meister nicht nur wegen des Abschlusses absolvieren, sondern ebenfalls an Neuem interessiert sind. Zudem gehen finanzielle Aspekte und der berufliche Aufstieg mit der Entscheidung für die Weiterbildung einher. Es ist zu erkennen, dass infolge der Weiterbildung ebenfalls die Arbeitsbedingungen geändert und eine langfristige Perspektive ermöglicht werden könnte. Für die spätere Frage (‚Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?‘) im Fragebogen können folgende Antworten festgehalten werden:

- Ich möchte kurzfristig eine neue Position im Unternehmen haben.
- Mein Arbeitgeber möchte, dass ich die Weiterbildung mache.
- Ich möchte mir neues Wissen aneignen.
- Ich möchte langfristig meine berufliche Perspektive verbessern.
- Ich möchte finanziell besser dastehen.

Nachdem der erste Untercode erläutert wurde, wird im weiteren Verlauf der Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘ ausgewertet. Die Probanden wurden zur Diskussion darüber aufgefordert, warum sie sich für diese Unterrichtsform entschieden haben. Sie argumentierten ebenfalls mit divergierenden Aussagen. Zum einen wurde deutlich, dass die Probanden überwiegend private oder berufliche Aspekte ansprachen, welche dazu führten, sich für einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang zu entscheiden. Sie sagten aus, dass diese Unterrichtsform am besten zur Arbeit passe oder dass sie den Verdienst benötigen und sich deshalb nicht für einen Lehrgang in Vollzeit entschieden haben. Auffallend war, dass der Verdienst während der Weiterbildung von vielen erwähnt wurde und dass die Unternehmen den Teilnehmern für ein paar Stunden in der Woche die Weiterbildung ermöglichen, die Unternehmen sie für die Zeit eines Lehrgangs in Vollzeit jedoch nicht freistellen wollen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die verkürzten Aussagen.

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘
„Das passt für mich am besten zur Arbeit. Da ich ja Schichtarbeiter bin, war es auch ein Abkommen mit meinem Arbeitgeber, dass ich hierhergehe“ (IMM04-4 2018: 70-73).
„Aus finanziellen Gründen. Man hat sein regelmäßiges Einkommen und kann zusätzlich dann noch einen Abschluss erwerben. Und von den Zeiten her war es halt mit Absprache von meinem Betrieb“ (IMM-04-3 2018: 89-91).
„Also, weil mir das so vorgegeben wurde von meinem Betrieb“ (AWM-14-5 2018: 148).
„Und natürlich auch familiär halt mit zwei Kindern. Das ist halt schwierig, da Vollzeit irgendwo mal für ein Jahr abzuhaufen, das ist halt schlecht“ (AWM-14-5 2018: 167-169).
„Das war eigentlich so das Erste, was ich gesehen habe“ (IMM-03-3 2018: 98-99).
„Bei mir ist es eigentlich auch so, dass ich das in Teilzeit mache, weil so das tägliche Leben es gar nicht zulässt, dass ich sage: ‚Ich könnte das in Vollzeit machen.‘ Ich habe noch eine kleine Tochter von drei Jahren, das kommt noch hinzu, dass ich die dann noch weniger sehen könnte und, ja, auch einfach das Finanzielle“ (IMM-03-1 2018: 115-119).
„Von der Firma weggehen ist nicht, denn man kommt nicht mehr rein und dann die privaten Unkosten, die man so hat. Darauf zu verzichten, geht nicht“ (IMM-03-2 2018: 126-127).
„Für mich kam Vollzeit auch nicht infrage, weil einfach, wenn man mal Geld verdient hat, dann ist es natürlich schwer, sich daran zu gewöhnen, wieder weniger zu haben und deshalb kam bei mir nur die Teilzeit infrage, beziehungsweise berufsbegleitend“ (IMM-03-5 2018: 132-135).

Tab. 10: Auswertung des Untercodes ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘.

Aus den Aussagen wird deutlich, dass das persönliche Leben, z. B. trotz der Vorbereitung auf die Meisterprüfung in Urlaub fahren zu können, oder die Tatsache, dass das Unternehmen die Ausbildung vorgegeben hatte, in den Vordergrund rücken. Verdienst und finanzielle Belange wurden häufig genannt, da während einer nebenberuflichen Weiterbildung der Verdienst konstant bleibt. Die Lernenden äußerten sich hinsichtlich der Lernform oder in Hinblick auf die Frage, ob die Zeit für die Weiterbildung überhaupt noch vorhanden ist, nicht.

Auf die spätere Frage (‚Wieso haben Sie sich für einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang entschieden?’) im Fragebogen werden die folgenden Antworten festgehalten:

- Die finanzielle Lage lässt es nicht anders zu.
- Die familiäre Situation (z. B. Kinder oder Partner) ist so am besten geregelt.
- Ich kann in einem nebenberuflichen Lehrgang besser lernen.
- Mit meinem Arbeitgeber konnte ich dies am besten abstimmen.
- Mir wurde ein nebenberuflicher Präsenzlehrgang empfohlen.

Im nächsten Abschnitt wird der Untercode ‚Frühere Lernerfahrungen‘ analysiert. Hierbei wurde der Gesprächsimpuls gegeben, wie die eigenen Erfahrungen zu Schulzeiten waren. Die Antworten gingen in zwei Richtungen: Die einen gaben an, dass sie nie großartig lernen mussten und die allgemeinbildende Schule ohne Lernen geschafft haben. Die anderen Probanden gaben an, dass sie immer lernen mussten. Einige sagten aus, dass sie schon immer wenig gelernt und nur das Notwendigste für das Bestehen der jeweiligen Klasse gemacht haben. Die früheren Lernerfahrungen wurden zudem oft an den Lehrenden festgemacht. Dies war für einige in der allgemeinbildenden Schule und auch in der Berufsausbildung von Bedeutung. Die Lernsituation und der Lernort wurden ähnlich thematisiert. So streben die Probanden heute – als Rückschluss auf das frühere Lernen – keine kleinen Räume für den Unterricht an. Das eigentliche Lernen wurde als Mittel zum Zweck gesehen, damit die nächste Klasse erreicht werden konnte. Die Lernstrategien rückten ebenfalls in den Fokus. Die Probanden haben sich am Unterricht beteiligt, aber sich zu Hause weniger kontinuierlich mit den Lerninhalten beschäftigt – teilweise, weil das Lernen leichtfiel, teilweise, weil sie nicht wussten, wie und warum sie lernen sollten. Als gut empfanden sie den Zustand, dass sie immer lediglich für ein Modul oder Fach lernten und das Thema der Klausur zunächst abgeschlossen war. Dieser Zustand ändert sich in der Weiterbildung drastisch, weil die Prüfungen in mehreren unterschiedlichen Modulen in die Basisqualifikation und die Fachspezifik geteilt werden und

somit die Lerninhalte über jeweils ein Jahr gelernt und verarbeitet werden. Die Zusammenfassung ist nachfolgend dargestellt.

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Frühere Lernerfahrungen‘
„Da gibt es nicht so viel Erfahrung. Ich war schon immer der faule Typ. Also ich habe da relativ selten gelernt und das ist jetzt meine zweite Ausbildung und in meiner ersten Ausbildung habe ich auch dementsprechend abgeschlossen“ (IMM-04-3 2018: 111-113).
„In der Schule habe ich jetzt auch nicht so viel gelernt“ (IMM-04-5 2018: 142).
„Also ich schließe mich hier meiner Gruppe nur an. Gehöre auch zu dem faulen Typ. Habe sehr viel im Unterricht aufgefasst und das hat meistens auch gereicht“ (IMM-04-2 2018: 148-149).
„Mir ist in der Schule nur die Sprache schwergefallen. So etwas wie Physik und Mathe, das lag mir eher. Also da hatte ich überhaupt keine Probleme und halt für Deutsch und Englisch habe ich dann auch nicht gelernt. Also dementsprechend waren auch die Noten so verteilt, dass ich halt naturwissenschaftlich eher gut abgeschnitten habe“ (IMM-04-4 2018: 135-139).
„Berufsschullehrer sind abgebrüht“ (AWM-14-1 2018: 203).
„Ja, und das war einfach kein schönes Lernen und da so eingepfercht und das war einfach nix, was wir uns noch mal antun wollten“ (AWM-14-3 2018: 205-206).
„Früher in der Schulzeit hat man halt auch viel Schabernack getrieben“ (AWM-14-1 2018: 253).
„Ich musste eigentlich für alle Fächer immer pauken“ (IMM-03-4 2018: 209-210).
„Ich habe eigentlich früher nicht so viel gelernt, muss ich wirklich sagen. Dementsprechend waren auch teilweise meine Noten, also waren noch einigermaßen in Ordnung, aber, ja. Ein paar Ausreißer nach unten oder noch oben halt. Wo ich halt auch, wenn ich gelernt habe, mich leicht habe ablenken lassen“ (IMM-03-5 2018: 223-226).
„Also, ehrlich gesagt, früher in der Schule war echt nur konsequent auswendig lernen und das dann irgendwie auch nur kurz vor knapp vor irgendwelchen Klassenarbeiten oder so“ (IMM-03-01 2018: 237-239).
„Also, immer erst so kurz vorher. Aber dann immer noch mit genügend Zeit zum Lernen. Manchmal, klar, da war es auch schon zu wenig, wo man dann erst im Nachhinein erst gemerkt hat, dass es zu wenig war“ (IMM-03-1 2018: 381-384).
„Ich meine, früher war es ja so gewesen in der Schule oder in der Ausbildung. Man hat ein Thema gehabt und hat dann ein viertel Jahr später oder zwei Monate später die Klausur dazu geschrieben und dann war das Thema durch“ (IMM-03-4 2018: 767-769).

Tab. 11: Auswertung des Untercodes ‚Frühere Lernerfahrung‘.

Innerhalb des Untercodes ‚Frühere Lernerfahrung‘ wurde deutlich, dass die Probanden nicht kontinuierlich gelernt haben, weil sie die Lerninhalte beherrschten und durch den Unterricht bereits erschlossen haben. Oder sie lernten wenig, weil der Sinn für das Lernen fehlte und demzufolge nur so viel gelernt wurde, dass die nächste Klasse erreichbar war und die Lernenden diese nicht wiederholen mussten. Ein strategisches Lernen in Bezug auf das persönliche Lernverhalten, das im Meister (wahrscheinlich) gebraucht

werden wird, konnte nicht erlernt werden, weil die Klausuren immer sehr zeitnah stattfanden und die Lerninhalte für diese Klausur gelernt und nur für kurze Zeit verinnerlicht wurden.

Für den späteren Fragebogen wird eine Aussage erarbeitet, welche das frühere Lernen in Skalen unterteilt. Die Aussage lautet: „Das Lernen in der Schule früher fiel mir ...“. Die Probanden beenden die Aussage mit „sehr leicht“, „leicht“, „teilweise leicht“, „schwer“ und „sehr schwer“.

Der nächste Untercode („Jetzige Lernerfahrung“) brachte in Erfahrung, was die Probanden im Vergleich zu der früheren Lernerfahrung geändert hatten. Es wurde zur Diskussion über die aktuellen Erfahrungen beim Lernen aufgefordert. Die Auswertung zeigt, dass sich das Lernverhalten durch die Einsicht, dass die Probanden für sich lernen, bereits gedanklich verändert hatte. So wurde einem Teilnehmer bewusst, dass sie die Lerninhalte immer wieder auffrischen müssen, weil die Klausuren erst ein Jahr später geschrieben werden und die Lerninhalte komplexer sind als früher in der Schule. Den Probanden war es bewusst, dass viele Themen aufeinander aufbauen und dadurch der Anschluss nicht verpasst werden darf. Zudem ist das Lernen heute für einige Lernende leichter, da sie jetzt wissen, warum und für wen sie lernen – nämlich für sich selbst und den eigenen beruflichen Aufstieg. Da die Lernenden eine berufsbezogene Aufstiegsfortbildung absolvieren, fällt es ihnen leichter, sich auch in der Freizeit mit den Inhalten zu beschäftigen, da der unmittelbare Bezug zur Arbeitsstelle hergestellt werden kann und einige Tätigkeiten bei der Arbeit sinnvoller erscheinen als vor der Weiterbildung. Auch fühlen sie sich von den Dozenten besser unterstützt, weil diese konkreter auf einzelne Lernende eingehen, als das früher in der Schule der Fall war. Die folgende Tabelle zeigt die zusammenfassenden Aussagen.

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Jetzige Lernerfahrungen‘
„Und jetzt denkt man sich halt eben: ‚Für den Meister kann man sich auch noch mal anstrengen.‘ Deswegen ist jetzt zumindest erstmal die Motivation da zu lernen“ (IMM-04-5 2018: 144-146).
„Jetzt beim AdA-Teil habe ich auch nur eine Probeprüfung gemacht. Die sehr gut abgeschlossen. Für meine Verhältnisse. Und dann hat mir auch wieder die Motivation gefehlt, weiter daran zu lernen. Aber ich denke mal, wenn wir dann jetzt die schwierigeren Themen haben, die man nicht sofort versteht, muss man sich halt eben noch mal hinsetzen und noch mal die Zähne zusammenbeißen“ (IMM-04-5 2018: 170-174).
„Also, so sind wir bei einer privaten Weiterbildungseinrichtung gelandet. Und da sind wir auch weiterhin überzeugt von. Dass das eine gute Entscheidung war“ (AWM-14-3 2018: 220-221).
„Der Bezug von Dozent zum Auszubildenden ist doch sehr nah, was dann für die Auszubildenden doch schon sehr von Vorteil sein kann“ (AWM-14-1 2018: 254-256).
„Aber das ist mir schon klar, dass das hier falsch ist, dass man das immer wieder auffrischen muss, weil ja das Thema erst wieder in einem Jahr drankommt. So in der Art, bei der Prüfung. Aber ich mache es halt so, dass ich halt jetzt immer mehr anfange. Halt. Jetzt sehe ich es noch nicht als notwendig, so großartig so viel zu lernen, aber wenn es jetzt immer mehr wird, und dann denke halt schon auch: ‚Ich muss jetzt ein bisschen was tun‘“ (AWM-14-5 2018: 309-314).
„Das ist, glaube ich, jetzt gerade so der Punkt, um alles so zu wiederholen“ (AWM-14-1 2018: 316).
„Man darf es dann nicht zu lange schleifen lassen. Also man kann es sich nicht erlauben, irgendwie drei Wochen vorher mit dem Lernen zu beginnen“ (AWM-14-3 2018: 341-343).
„Ich muss viel lernen“ (AWM-14-4 2018: 360).
„Mir fällt es, ehrlich gesagt, heute leichter als damals in der Schule zu lernen“ (IMM-03-1 2018: 232).
„Wir bestreiten mit dem, was wir mit unserem Wissen erlernen, müssen wir unseren Lebensunterhalt bestreiten und das ist das Geld, was wir tagtäglich verdienen. Ja. Und deswegen macht das auch, glaube ich, jeder. Das ist eigentlich fast der einzige Grund in der Richtung, den ich sehe“ (IMM-03-1 2018: 266-269).
„Und jetzt ist halt Stoff ein Jahr lang, ein Jahr lang lernen oder behalten und dann kommt die fünffache Klatsche“ (IMM-03-4 2018: 794-795).
„Aber, wenn man halt ein Jahr lang Stoff lernt und immer mehr Stoff und Stoff und Stoff dazukommt und das eben so ist wie bei uns, wie bei den meisten, dass man halt erstmal nichts macht. Was natürlich auch die Folge hat, dass der Stoff am Ende halt auch sehr viel ist. Das will ich ja gar nicht bestreiten“ (IMM-03-4 2018: 773-777).

Tab. 12: Auswertung des Untercodes ‚Jetzige Lernerfahrung‘.

Deutlich wurde im Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘, dass die Probanden bewusster wahrnehmen, dass das Lernen für sie persönlich wichtig ist, um beruflich erfolgreicher zu sein und schließlich den Meistertitel zu erwerben. Auch durch den beruflichen Bezug fällt das Lernen leichter, weil einige Inhalte der Weiterbildung im Beruf bereits angewendet werden können. Dennoch zeigte sich immer wieder, dass die Lernenden ihre zuvor beschriebene Lernsituation nicht änderten. So beschrieben sie, dass sie zwar die Vor-

bereitung auf die Prüfung durchlaufen, um beruflich weiterzukommen, aber die Notwendigkeit für das Lernen noch nicht einsehen. Das wurde gerade im Lehrgang IMM 04 deutlich, da die Teilnehmer erst die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation absolvierten. Im Lehrgang AWM 14 wurde dagegen überlegt, dass man sich auch Zeit für das Lernen nimmt, was den Probanden jedoch schwerfällt, weil sich persönliche Belange selten mit der zeitlichen Belastung der Weiterbildung vereinbaren lassen. Ergo beginnen die Probanden erst im Lehrgang AWM 14 mit dem Lernen. In diesem Lehrgang waren es (Stand November 2018) noch sechs Monate bis zur Prüfung der Basisqualifikation. Im Lehrgang IMM 03, dessen Teilnehmer bereits im November 2018 die Prüfung für die Basisqualifikation geschrieben hatten, sah der Sachverhalt anders aus: Die Probanden lernten sehr intensiv und versuchten, sich die Inhalte anzueignen. Der Bezug zum Lernen, dem eigenen Leben und dem beruflichen Aufstieg durch das Lernen wurde den Probanden eher bewusst – möglicherweise, weil bald die erste Teilprüfung nach der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation absolviert werden musste.

Für den späteren Fragebogen wird ebenfalls eine Aussage erarbeitet, welche das aktuelle Lernverhalten im Vergleich zum früheren Lernen skaliert abfragt. Die Aussage lautet: „Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...“. Die Skalierung wird in „sehr viel leichter“, „leichter“, „genauso“, „schwerer“, „sehr viel schwerer“ eingeteilt.

Im nächsten Untercode (‚Eingeplante Zeit für das Lernen‘) wurde der Gesprächsimpuls gegeben, wie viel Zeit pro Woche die Teilnehmer neben dem Unterricht für ihre Weiterbildung einplanen. Die Mehrzahl antwortete, dass eine feste Einteilung der Zeit neben dem Unterricht nicht möglich sei. Einige planten Zeiten ein, merkten dann aber immer wieder, dass diese Zeit für andere Aktivitäten im privaten Bereich genutzt wurde. Einige planten feste Zeiten ein, z. B. vor dem Unterricht, um die Inhalte zu wiederholen. Deutlich wurde, dass die Probanden trotz der Wahl eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs mit einer Dauer von circa zwei Jahren erst kurz vor den Prüfungen mit dem Lernen beginnen und dann hoffen, dass die Zeit ausreicht. Die Zusammenfassung zeigt die Aussagen zu diesem Untercode:

Zusammenfassende Aussagen zum Undercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘
„Ich – ganz ehrlich – habe noch gar nichts eingeplant und das ist bei mir sehr schwierig“ (IMM-04-2 2018: 223-224).
„Eingeplant habe ich, dass ich zwei-, dreimal die Woche noch mal den Stoff durchgehe. Beim AdA-Teil war das jetzt so zweimal, auf die komplette Zeit gesehen, wo ich mir den Stoff noch mal angeschaut habe“ (IMM-04-5 2018: 249-251).
„Also das Konzept wurde uns ja von Anfang an schon erklärt oder versucht nahezu-bringen, dass wir irgendwie uns Zeit suchen sollen, in der Woche zu lernen, was für mich persönlich doch momentan noch schwer ist. Das ist halt, wenn man irgendwie acht Stunden alleine schon am Tag am Arbeiten ist, und danach dann noch irgendwie Zeit zu finden, sich aufzuraffen zu lernen, das ist dann doch schon schwierig“ (AWM-14-1 2018: 300-305).
„Null“ (AWM-14-1 2018: 371).
„Jetzt ohne irgendwie als Streber überführt oder hingestellt zu werden, geplant habe ich, dass ich halt immer freitags die Zwischenzeit zwischen der Arbeit und dem Unterrichtsbeginn – das sind auch immer drei Stunden – da immer lerne“ (AWM-14-5 2018: 382-385).
„Geplant ist wirklich Null. Das funktioniert aktuell nicht so“ (IMM-03-3 2018: 327).
„Was halt, wie vorhin schon gesagt, halt immer so der Knackpunkt ist, wenn ich weiß, es geht mit den Prüfungen los. Das bin einfach ich und dann bin ich die vier Wochen vor der Prüfung und dann rappelt es auch bei mir. Das war bei der Abschlussprüfung nicht anders mit der Ausbildung“ (IMM-03-3 2018: 332-336).
„Ja, ich versuche mich eigentlich montags, mittwochs, freitags und sonntags, wenn es geht, mal so ein, zwei Stunden hinzusetzen und dann etwas zu machen“ (IMM-03-5 2018: 444-446).

Tab. 13: Auswertung des Undercodes ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘.

Gerade in diesem Undercode wurde ein deutlicher Unterschied zwischen den Lehrgängen sichtbar. So sagten Probanden im Lehrgang IMM 04 häufiger als in anderen Lehrgängen, dass sie keine Zeiten eingeplant oder die eingeplanten Zeiten dann doch nicht zum Lernen genutzt haben. Dennoch war ihnen bewusst, dass sie Zeiten zum Lernen finden und dafür teilweise einen Teil ihrer Freizeit opfern müssen. Im Lehrgang AWM 14 gaben die Lernenden an, dass es noch ein halbes Jahr bis zur Prüfung dauert. Es war ebenfalls die Einsicht vorhanden, dass Zeit zum Lernen eingeplant werden muss. Demzufolge begannen sie aktuell – d. h. ein halbes Jahr vor der Prüfung – allmählich damit, an die Prüfung und das Lernen zu denken. Teilweise wurde mehr Zeit eingeplant, die dann jedoch nicht für das Lernen verwendet wurde. Wenn feste Zeiträume eingeplant wurden, z. B. eine halbe Stunde pro Tag, wurde deutlich, dass, weil die Zeiträume nicht eingehalten wurden, in der Folge an zwei Tagen mehrere Stunden gelernt wurde. Auch im Lehrgang IMM 03 waren die Lernzeiten deutlich höher angesetzt als sie letztendlich umgesetzt wurden. Daher lernten die Probanden einige Wochen vor der Prüfung für die Basisqualifikation teilweise jede freie Minute. Zudem beschrieben sie, dass sie erst circa

acht bis zehn Wochen vor der Prüfung mit dem Lernen begonnen haben. Es wurden Urlaubstage verwendet, um Lerninhalte bis zur Prüfung noch bewältigen zu können. Gerade in diesem Untercode wurde unverkennbar, dass die Probanden einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang wählten, da die Unterrichtsform gut zu ihrer Lebenssituation passte. Jedoch wurden die Zeiten für das Lernen dem Konzept eines kontinuierlichen Lernens nicht gerecht. Schließlich lernten die Lernenden doch erst einige Wochen vor den Prüfungen intensiv.

Für die Frage (‚Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?‘) könnte sich daher folgende Skalierung ergeben:

- Gar keine,
- Weniger als zwei Stunden,
- Zwei bis fünf Stunden,
- Mehr als fünf Stunden,
- Ich lerne, wann Zeit ist, aber geplant ist das nicht,
- Ich habe noch nicht angefangen, darüber nachzudenken.

Im nächsten Untercode (‚Aktuelles Lernen‘) wurde zur Diskussion darüber aufgefordert, wie die Teilnehmer aktuell lernen. Die Probanden nahmen eine sehr offene Haltung ein, und die Äußerungen waren sehr konkret. Im Grunde werden viele Lernstrategien von den Probanden angewendet. Die meisten äußerten sich dahingehend, dass sie anhand der älteren Prüfungen lernen und diese immer wieder durchgehen. Zudem wurden die Inhalte zusammengefasst und Karteikarten geschrieben. Ebenfalls verwendet wurden eine Lernapp³², Tutorials, Wikipedia und das entsprechende Fachbuch, welches auf die Lerninhalte der Basisqualifikation zum Industriemeister IHK abgestimmt ist. Die Gestaltung von Lerngruppen wurde zudem mehrfach genannt.

Bei diesem Gesprächsimpuls wurde auch der Lernort beschrieben. So sagten einige, dass sie in der Bibliothek lernten. Die meisten lernten jedoch zu Hause oder bei anderen in einer Lerngruppe. Teilweise wurde auch das Angebot von *martin weiterbildung* in Anspruch genommen, den Unterrichtsraum zu nutzen. Auch wenn dieser Aspekt nicht extra als Gesprächsimpuls behandelt wurde, könnte der Lernort eine wichtige Komponente beim Lernen darstellen. Viele Teilnehmer, die zu Hause lernen, beschrieben einen nicht

³² Die Lern-App ist ebenfalls konzipiert und erstellt von *martin weiterbildung* in Zusammenarbeit mit der Cyclus GmbH und deren Geschäftsführer Alexander Martin.

geeigneten Lernort, an dem z. B. Kinder spielen oder die Freundin fernsieht. Dieser Aspekt könnte in den Fragebogen für das Konzept einer Lernberatung aufgenommen werden.

Für die Frage (,Wo lernen Sie aktuell überwiegend?') folgende Antworten vorgesehen:

- „Ich lerne überwiegend zu Hause“.
- „Ich lerne überwiegend in der Bibliothek“.
- „Ich lerne überwiegend mit anderen Lernenden bei ihnen zu Hause“.

Die zusammenfassenden Äußerungen des gesamten Untercode zeigt die Tabelle:

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Aktuelles Lernen‘
„Ja, die Methodik, hier alte Prüfungen durchzuarbeiten, so habe ich das auch in der Ausbildung gehabt. Das hat gut funktioniert. Ja, das Gedächtnis spielt auch gut mit. Unklare Dinge gucke ich dann in dem Buch nach, lese das schnell durch, abgehakt, gemerkt. Auch viel durch den Unterricht. Viel Nachfragen im Unterricht. Ich beteilige mich da gerne mit so. Da bleibt auch immer was haften“ (IMM-04-2 2018: 289-293).
„Viel über die App versuche ich zu machen. Nebenbei aber auch noch mit den Unterlagen sowie im Buch zu lesen. Immer mal so ein bisschen abwechselnd, dass es nicht eintönig wird. Oder auf die alten Prüfungen mal Prüfungsthemen durchzugehen. Dass da ein bisschen noch was an Erkenntnissen rausgewinnt, was man noch brauchen kann oder nicht“ (AWM-14-4 2018: 424-428).
„Also auch mit der App. Also so langsam so ein bisschen. Es ist mit der App im Moment noch etwas schwierig, weil vieles im Moment noch gar nicht dran war. Das ist halt dann schwierig und denkst dann: ‚Was ist das jetzt? Das habe ich noch nie gehört‘. Und ich war jetzt gerade dabei, mir so ein Karteikartenlernsystem aufzubauen. Und damit habe ich noch nie gearbeitet. Das will ich jetzt mal machen. Und ich denke, das ist ganz gut. Da kann ich das dann so ein bisschen sortieren, was weiß man, wo hat man Probleme. Das kann man dann so ein bisschen rausholen“ (AWM-14-5 2018: 443-449).
„Das Buch, das haben wir stur einfach die Kapitel einmal durchgelesen“ (IMM-03-3 2018: 465-466).
„Und zum anderen halt mit den Karteikarten“ (IMM-03-4 2018: 517).
„Also, klar, ich hole mir auch Informationen oder lerne dann viel mit Texten, aber ich komme zum Beispiel eher mit so Tutorials dann aus dem Internet“ (IMM-03-1 2018: 533-534).
„YouTube finde ich wirklich interessant“ (IMM-03-3 2018: 550).
„Dass ich so für mich die Fächer selbst kategorisiert habe, habe dann gesagt, hier NTG, BWL und Recht, das werden so die drei schwersten Fächer für mich werden und vernachlässige da auch dieses MIKP und ZIB halt stark. Oder jetzt auch gerade, wenn man mit der App gearbeitet hat, wo dann da auch ein paar Fachbegriffe kamen, bei den ZIB-Fragen. Wo man dann gemerkt hat, die hatte man im Unterricht noch gar nicht. Hat mir jetzt auch nichts gesagt. Man fängt halt einfach nur an, zu raten und da ist halt so die größte Schwierigkeit, einfach die Prioritäten zu setzen, was für einen dann am wichtigsten ist, zu lernen, und wie man es dann auch lernt“ (IMM-03-1 2018: 635-642).

Tab. 14: Auswertung des Untercode ‚Aktuelles Lernen‘.

Im Untercode ‚Aktuelles Lernen‘ zeigte sich, dass das Lernen bei den meisten identisch ablief, obwohl sich die Lehrgänge in unterschiedlichen Stufen befanden. Gerade im Lehrgang IMM 04, der aktuell mit der Basisqualifikation begann, zeigte sich, dass in der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation stark anhand der alten Prüfungen gelernt wurde. Dennoch wird auch hier deutlich, dass die Probanden Zusammenfassungen schrieben und die Inhalte mithilfe von Büchern verdeutlichten. Im Lehrgang AWM 14 wurden zudem Lerngruppen gebildet, um sich die Inhalte gemeinsam besser erschließen zu können. Die App und die Skripte der Dozenten wurden im Zusammenhang mit dem Lehrbuch genannt. Das zeigte, dass mehrere Lernstrategien angewendet wurden. Im Lehrgang IMM 03 standen die Lernenden kurz vor der Prüfung zur Basisqualifikation und waren der Herausforderung ausgesetzt, auch Inhalte zu lernen, die ihnen schwerer fielen. So wurden zusätzlich zu den bereits genannten Lernstrategien auch Wikipedia und YouTube genannt, um die Inhalte über Tutorials besser zu verstehen. Im Lehrgang IMM 03 wurde eine Kategorisierung der einzelnen Module vorgenommen, damit die Zeit für die einzelnen Module besser beachtet werden konnte. Dies nannten andere Lernende der Lehrgänge IMM 04 und AWM 14 nicht.

Für die spätere Frage (‚Wie lernen Sie aktuell?‘) kristallisieren sich folgende Antworten heraus:

- „Karteikarten“,
- „Eigene Zusammenfassungen“,
- „Tutorials (z. B. YouTube)“,
- „Gespräche mit Klassenkameraden“,
- „Gespräche mit Kollegen auf der Arbeit“,
- „Skripte der Dozenten“,
- „Apps“,
- „Lerngruppen“,
- „Bücher“.

Für die entsprechende Frage ist eine Einschätzung der Antworten relevant. Diese sind „Ich kenne, nutze aber nicht“, „Ich nutze oft“, „Ich nutze selten“ und „Ich kenne nicht“.

Nun wurde der Untercode ‚Lernmotivation‘ ausgewertet. Hierzu wurde kein separater Gesprächsimpuls gegeben, sondern die Probanden antworteten darauf im Zusammenhang mit dem aktuellen Lernen. Es wurde deutlich, dass die Lernmotivation stark mit den

Aussagen zum Grund für die Weiterbildung einherging (vgl. Kap. 5.3, S. 93). Die Teilnehmer wollten sich teilweise beweisen, dass sie die Meisterprüfung bestehen und damit die Ziele realisieren können, die ihnen in ihrer aktuellen beruflichen Situation bislang verwehrt geblieben sind. Andere sagten, dass sie mit ihrer beruflichen Situation aktuell nicht zufrieden sind, diesen Beruf nicht ihr Leben lang ausüben möchten und deshalb lernen. Teilweise entstand durch die Kontinuität des Lernens und den sichtbaren Erfolg, sich Inhalte eigenständig erschließen zu können, auch eine gewisse Freude, die zum Lernen motivierte. Dennoch war den Lernenden bewusst, dass die Motivation zum Lernen von ihnen selbst kommen muss und niemand sie zum Lernen zwingen kann. Gerade die Lernenden des Lehrgangs IMM 03 wussten jetzt, dass sie über das Jahr hinweg während des Unterrichts in der Basisqualifikation nicht gelernt hatten, und gaben zu, dass ihnen die Freizeit einfach wichtiger war. Die Tabelle fasst die Aussagen zusammen.

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Lernmotivation‘
„Ich will mir es selbst beweisen“ (IMM-04-2 2018: 417-418).
„Ich habe jetzt gerade in diesem Block gelernt, wo wir diesen AdA-Teil hatten, dass man, wenn man ein bisschen immer dranbleibt, auch irgendwie ein bisschen Spaß dran hat. Also, wenn man sich immer irgendwie ein bisschen mit dem Thema beschäftigt, fand ich es nicht so schwer“ (IMM-04-4 2018: 308-311).
„Da denkt man eigentlich auch so: ‚Na ja, wenn die es hinkriegen, kriegt man es wahrscheinlich auch selbst hin‘. Und das motiviert ja dann schon ein bisschen“ (IMM-04-5 2018: 428-430).
„Ich meine, das sollte eigentlich jeden irgendwie mitantreiben. Das eigene Interesse“ (AWM-14-1 2018: 85-86).
„Man muss halt auch die Zeit, die man hat, auch sinnvoll nutzen zum Lernen. Und muss dann halt andere Sachen zurückschrauben. Was man vielleicht vorher die ganzen Jahre neben der Arbeit gemacht hat. Dem Lernen und der Weiterbildung halt Raum gibt“ (AWM-14-3 2018: 520-523).
„Ich möchte für mich lernen, weil ich was wissen will. Und wenn ich dann mal nicht weiterkomme, dann könnte ich ja fragen und dann ist es natürlich toll, wenn jemand mir helfen kann oder was weiß darüber. Aber ansonsten. Nein. Ich mache das für mich“ (AWM-14-5 2018: 561-564).
„Aber jetzt machen wir das für unser Leben, damit wir das haben, was wir jetzt haben“ (IMM-03-1 2018: 271-273).
„Außer, dass ich halt, wie immer, das Bestreben habe, so gut wie möglich zu bestehen. Das ist halt meine intrinsische Motivation“ (IMM-03-3 2018: 339-341).
„Also bei mir ist es halt echt so, ja, es ist jetzt noch am Anfang des Jahres. Da haben wir noch locker drüber gesprochen. Im November ist jetzt Prüfung, ja. Also, da sage ich ganz ehrlich, da war mir meine Freizeit, die ich dann gehabt habe, nach der Arbeit, vor der Arbeit, die ist mir dann halt echt wichtiger, als mich dann da hinzusetzen und zu lernen“ (IMM-03-1 2018: 355-359).

Tab. 15: Auswertung des Untercodes ‚Lernmotivation‘.

Im Untercode ‚Lernmotivation‘ wurde deutlich, dass die Probanden wussten, dass sie nur selbst lernen können. Gerade weil jetzt für das eigene Leben und den eigenen beruflichen Aufstieg gelernt wurde, fanden einige Lernende auch die Motivation zu lernen, um sich selbst zu beweisen, dass sie es schaffen und in der Konsequenz den Meistertitel erreichen können.

Für den späteren Fragebogen waren weitere Fragen erforderlich, um die Motivation auf unterschiedliche Weisen zu überprüfen. So war eine Frage nach der Motivation für die Weiterbildung mit einer Skalierung und eine weitere Frage nach der Motivation für das Lernen (ebenfalls skaliert) möglich. Zudem war interessant, wer ihrer Meinung nach die Hauptleistung beim Erreichen des Meistertitels erbringen muss. Es konnte überprüft werden, ob es den Probanden bewusst war, dass die eigenständige Lernleistung von ihnen selbst kommen muss und nicht durch die Lehrenden erfolgen kann und dass in der Konsequenz selbstgesteuertes Lernen erforderlich ist.

Im anschließenden Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘ wurde gefragt, welche Schwierigkeiten sie beim Lernen sahen. In Bezug auf das Gesagte wurde deutlich, dass die Motivation für das Lernen einen wichtigen Aspekt darstellte. So führen Ablenkungen und Aktivitäten, die von den Probanden anstelle des Lernens bevorzugt wurden, schnell zu Lernschwierigkeiten. Auch der Lernort wurde von den Lernenden mehrfach als Herausforderung genannt, bevorzugt dann, wenn z. B. die Kinder zu Hause spielen während gelernt wird. Auch die eigentliche Lernleistung wurde infrage gestellt. Es zeigte sich, dass die Lernenden nicht nur darüber nachdenken, wie sie lernen, sondern sich simultan die Frage stellten, zu welcher Uhrzeit gelernt werden sollte. Aufgrund ihrer persönlichen Vorerfahrungen wussten einige Probanden bereits, dass nicht das Lernen im Vordergrund steht, sondern dass eben gelernt werden muss, um die Meisterprüfung erfolgreich zu bestehen. Die zusammenfassenden Aussagen verdeutlichen die oben angeführte Beschreibung.

Zusammenfassende Aussagen zum Undercode ‚Lernschwierigkeiten‘
„Aber ich hatte auch nicht so viel Zeit gehabt und deswegen. Sonst hätte ich mich auch zu Hause hingesezt natürlich, aber ...“ (IMM-04-1 2018: 216-218).
„Meine Arbeit besteht aus geistiger Arbeit, ich muss viel nachdenken und dann ist man wirklich, wenn man zu Hause ankommt, richtig ausgelaugt und das ist halt dieser Punkt: Wie kriege ich das jetzt hin? Wann? Am Wochenende will man auch komplett abschalten“ (IMM-04-2 2018: 224-227).
„Sowohl Langeweile als auch einfach Überforderung. Wenn man jetzt versucht zu viel von dem schweren Stoff auf einmal in den Kopf reinzubekommen“ (IMM-04-5 2018: 299-300).
„Ich denke, die Schwierigkeit liegt darin, dass man jetzt gerade am Anfang nicht den Druck hat zur Prüfung hin und das Ganze schleifen lässt, und je weiter man dann zur Prüfung hinkommt, denke ich mir mal, da wird es dann, wie IMM-04-5 schon gesagt hat, einfach dann zu viel auf einmal. So, das heißt, man müsste jetzt von vornherein schon anfangen und immer wieder am Ball bleiben. Ich denke mal, da wird eher meine große Schwierigkeit sein, dass von Anfang an auch so durchzuziehen. Gehe ich jetzt mal davon aus, dass es so kommen wird“ (IMM-04-3 2018: 321-327).
„Einen vollen Kopf. Also dass man halt lernt und dass man das immer wieder durchkaut. Aber irgendwie geht nicht mehr so viel da oben rein, woran das auch immer liegen mag. Jetzt schon zu diesem Zeitpunkt“ (AWM-14-4 2018: 464-466).
„Also, bei mir ist es halt jetzt aktuell so mit meiner Freundin, ja, wenn die zu Hause ist, läuft halt der Fernseher, der ist halt ein bisschen laut. Nee, da kann man sich einfach nicht konzentrieren“ (IMM-03-3 2018: 386-388).
„Klar wurde einem am Anfang immer gesagt: ‚Vorarbeiten und Nacharbeiten vom Unterricht.‘ Aber wer hat es gemacht? Ich denke, ich kann für alle sprechen: niemand“ (IMM-03-5 2018: 437-439).
„Also, bei mir ist es halt so, wenn einmal die große Unlust zuschlägt, dann, wenn man müde von der Arbeit heimkommt, sich dann nochmal aufraffen“ (IMM-03-2 2018: 647-648).

Tab. 16: Auswertung des Undercodes ‚Lernschwierigkeiten‘.

Interessant innerhalb des Undercodes ‚Lernschwierigkeiten‘ ist es, dass alle Probanden – unabhängig davon, auf welcher Stufe im Lehrgang sie waren – wissen, dass es Schwierigkeiten beim Lernen geben wird. Darüber hinaus wurde genannt, dass die Ablenkung durch Freunde und Familie groß ist. Die Verwendung von Social Media lenkte ebenfalls ab und stellte die Probanden vor die Wahl, zu lernen oder sich mit einem sozialen Netzwerk zu beschäftigen. Da alle einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, ist die erforderliche Konzentration für das Lernen nicht kontinuierlich vorhanden, weil andere berufliche oder private Aspekte in den Vordergrund traten.

Die Teilnehmer schreiben in den Basisqualifikationen vier oder fünf Prüfungen mit komplexen Lerninhalten. Ergo können Lernschwierigkeiten auftreten, wenn mit dem Lernen nicht rechtzeitig begonnen wird. Gleichmaßen führt die Menge an Lerninhalten schnell

zur Überforderung, womit die Lernenden ebenfalls umgehen müssen. Für das zu entwickelnde Lernberatungskonzept könnte es von Bedeutung sein, die Teilnehmer in dieser Phase zu unterstützen.

Für die spätere Frage (,Welche Schwierigkeiten treten bei Ihrem Lernen auf?') könnten die folgenden Antworten nützlich sein, um die Schwierigkeiten beim Lernen besser eingrenzen zu können:

- „Ich werde oft abgelenkt durch Familie oder Freunde“.
- „Ich werde oft abgelenkt durch Social Media“.
- „Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll“.
- „Mir fehlt oft die Konzentration“.
- „Es gehen mir andere Dinge durch den Kopf“.
- „Der Lernstoff ist zu schwierig“.
- „Der Lernstoff ist für die Zeit zu viel“.

Im anschließenden Untercode ‚Unterstützende Person‘ wurden die Probanden aufgefordert zu diskutieren, von wem sie unterstützt wurden. Das Weiterbildungsinstitut bietet bereits eine Lernberatung an, welche die Teilnehmer jederzeit unentgeltlich in Anspruch nehmen konnten. Die Beratung wurde in einem Einzelgespräch durchgeführt. Bei der Entwicklung des Gesprächsimpulses wurde darauf abgezielt, ob ein Teil der Lernenden diesen Service der Lernberatung in Anspruch genommen hatte. Im Gegensatz dazu sagten die Probanden aus, dass sie von den Dozenten, von Freunden, der Familie oder anderen Lernenden unterstützt wurden. Sie nannten jedoch nicht wie vermutet die Lernberatung im Institut. Dies zeigte, dass das Verständnis für eine Lernberatung entweder nicht gegeben oder dass ihnen die Existenz der Lernberatung nicht bewusst war. Die Probanden sagten darüber hinaus, dass sie nicht unterstützt werden, sondern dass sie aufgrund ihrer Eigenmotivation für den Lehrgang lernen. Die folgenden Aussagen zeigen den Zusammenhang.

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Unterstützende Person‘
„Da kann man sich auch zusammensetzen. Ich bin so ein Typ. Ich kann mit mehreren besser lernen als alleine“ (IMM-04-1 2018: 237-238).
„Nur, wenn ich halt eben Fragen habe, dann habe ich eben ein paar Leute, die ich dann fragen kann“ (IMM-04-5 2018: 371-372).
„Also auf der Arbeit ist es sehr wenig Zeit. Wir sind halt sehr gebunden alle. Auch mein Chef. Es fällt eigentlich immer mal so nebenbei eine Unterstützung, wenn man zum Beispiel gefragt wird: ‚Ja, was hast du denn so Schönes gemacht? Was für Themen habt ihr denn gerade? Was bearbeitet ihr denn gerade?‘ Dann erzähle ich das und dann spricht man drüber und, ja, das haben wir früher so gemacht und das gab es so, und dann erzählt er mir, wie ihm das beigebracht wurde, und man ergänzt sich dann so ein bisschen und lernt damit ja dann auch“ (AWM-14-3 2018: 509-516).
„Ich nutze halt, ehrlich gesagt, voll das breite Spektrum, was mir zur Verfügung steht“ (IMM-03-1 2018: 689-690).
„Bei mir ist es hauptsächlich meine Freundin, die auch ihren Bachelor jetzt in BWL gemacht hat und jetzt ihren Master macht. Auch bei NTG kann die mir zum Beispiel beim Formelumstellen helfen. Und sonst halt die Kollegen, die auch hier sind, wenn ich da irgendwelche Fragen habe, zu irgendeiner Aufgabe und ja“ (IMM-03-5 2018: 711-714).

Tab. 17: Auswertung des Untercodes ‚Unterstützende Person‘.

Die Aussagen im Untercode zeigten, dass die Probanden teilweise nur von den Unternehmen unterstützt wurden. Dabei wurde Zeit für das Lernen eingeräumt, oder die Schichten wurden so getauscht, dass die Teilnehmer oft den Unterricht besuchen konnten. Ebenso wurde von der Familie Zeit für den Unterricht gegeben. Lediglich einige wenige teilten mit, dass überhaupt keine Unterstützung vorhanden war oder im Gegenteil der Druck auf die Lernenden erhöht wurde, weil davon ausgegangen wurde, dass sie den Meister ohnehin erfolgreich absolvieren.

Aufgrund der Aussagen ergeben sich folgende Inhalte für die spätere Frage (‚Wer unterstützt Sie beim Lernen am meisten?’):

- „Freunde“,
- „Familie“,
- „Arbeitskollegen“,
- „Dozenten“,
- „das Weiterbildungsinstitut an sich“,
- „Ich werde nicht wirklich unterstützt“³³

³³ Auf die Lerngruppe, welche die Aussagen zeigten, wurde in dieser Frage nicht eingegangen, da die Lerngruppe bereits in der Frage „Wie lernen Sie aktuell?“ abgebildet wurde (vgl. Kap. 5.3, S. 104).

Im anschließenden Untercode ‚Unterstützungsart‘ wurde der Impuls gegeben, wie sie unterstützt werden. Es wurde festgestellt, dass die Probanden bei Fragen andere Teilnehmer, Kollegen und anderen Personen über Inhalte sprechen konnten. Desgleichen hilft bei der Unterstützung, dass viele bereits im Unternehmen einen oder mehrere Meister ansprechen konnten. Die zusammenfassenden Aussagen sind in der Tabelle dargestellt.

Zusammenfassende Aussagen zum Untercode ‚Unterstützungsart‘
„Nur, wenn ich halt eben Fragen habe, dann habe ich eben ein paar Leute, die ich dann fragen kann“ (IMM-04-5 2018: 371-372).
„Aber auch vom Arbeitgeber in dem Sinn, dass man zum Unterricht kommen kann, auch wenn jetzt, sagen wir mal, durch eine geringe Personaldecke immer wieder mal ein anderer Kollege einspringen muss“ (AWM-14-4 2018: 529-532).
„Dass viele durch die Arbeit halt ihren Meister schon gemacht haben und wo man dann auch auf der Arbeit mal sagen kann: ‚Hier, das hattest du doch auch schon, weißt Du noch, wie, wo, was?‘ Also, ich nehme da echt alles, was geht. Also, ich frage da auch jeden. Für mich ist das dann auch nicht jetzt nur, weil ich in einer Lernphase bin, sage: ‚Du brauchst nicht vorbeizukommen oder ruft mich nicht an‘. Oder sonst etwas, weil ich nutze das dann auch meistens immer, um irgendwelche Fragen zu stellen“ (IMM-03-1 2018: 701-707).

Tab. 18: Auswertung des Untercodes ‚Unterstützungsart‘.

Die Aussagen im Untercode machten deutlich, dass die Probanden von Freunden, der Familie und dem Arbeitgeber unterstützt wurden, indem Fragen beantwortet wurden, Zeit eingeräumt und über die Inhalte gesprochen wurde.

Auf die spätere Frage (‚Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?‘) werden folgende Antworten festgehalten:

- „Gespräche“,
- „Motivationssteigerung“,
- „Lernunterstützung“,
- „Ich werde in anderen Bereichen entlastet“.
- „Die Zeit wird für die Weiterbildung eingeräumt“.

Keiner der Probanden nahm in den beiden letzten Untercodes das Angebot des Weiterbildungsinstituts wahr oder erwähnte auch nur im Ansatz eine Lernberatung. Da bei *martin weiterbildung* bereits Lernberatungsgespräche angeboten werden, diese jedoch nicht speziell auf die Zielgruppe ausgerichtet sind bzw. nicht beworben werden, ist die Lern-

beratung nicht bekannt. Dieser Aspekt könnte das zu entwickelnde Konzept beeinflussen. Schließlich kann eine Lernberatung keinen Erfolg generieren, wenn sie keine Anwendung erfährt.

Im letzten Untercode (‚Weitere Unterstützung‘) wurde gefragt, welche Unterstützungsmöglichkeiten die Weiterbildung der Probanden noch erfolgreicher machen könnte. Hier konnten weitere Vorschläge angebracht werden, wie eine weitere Unterstützung aussehen könnte. Es wurde deutlich, dass ihnen teilweise die Zeit zum Lernen fehlt und sie sich mehr Zeit in Form von Urlaub oder Arbeitszeit zum Lernen wünschen. Angegeben wurde auch, dass es womöglich vorteilhaft ist, etwas von der arbeits- und berufspädagogischen Qualifikation auf die Basisqualifikation zu transferieren. Genannt wurden ebenfalls schnelle Erfolge und das Aufrechterhalten der Motivation. Auch dass die Prüfung der Basisqualifikation an zwei Tagen mit vier oder fünf Prüfungen abgelegt wird, empfanden die Probanden als nicht ideal. Sie äußerten den Wunsch, dass die Prüfungen eher wie in einem Studium über einen längeren Zeitraum verteilt geschrieben werden.

In den Gruppendiskussionen wurden Hinweise auf die Lehre gegeben. So wurde verdeutlicht, dass das Lernen mit den Skripten der Dozenten praktikabel war und es sinnvoll erschien, diese im Vorfeld zu erhalten (vgl. AWM-14-3 2018: 399–400). Zudem wurde mitgeteilt, dass der Bezug zu den Dozenten näher war, als es früher in der Schule der Fall war (vgl. AWM-14-1 2018: 254–255), weil die Dozenten per E-Mail oder persönlich vor und nach der Präsenzveranstaltung für Fragen zur Verfügung standen. Des Weiteren wurde gesagt, dass das Lernen früher in der Schule kein angenehmes Lernen gewesen sei, weil die Schüler dort zu eng zusammensaßen und in der Konsequenz das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* gewählt wurde, weil es dort nicht so sei (vgl. AWM-14-3 2018: 206). Das Weiterbildungsinstitut verfügte über großzügige Räume, welche eine Sitzanordnung in U-Form ermöglichten und ebenfalls Platz für Gruppenarbeiten boten. Die Probanden schätzten den Lernort im Weiterbildungsinstitut als adäquater zum Lernen ein als den Lernort zu Schulzeiten.

Nachdem die Gruppendiskussionen ausgewertet wurden und ein erster Entwurf der Fragen im Fragebogen erfolgte, werden im weiteren Verlauf die Erstellung des Fragebogens und die Auswahl der Probanden erläutert, welche den Fragebogen später bearbeiteten.

5.4 Quantitative Erhebung mittels Fragebogen

Die quantitative Erhebung mittels Fragebogen generiert einen differenzierten Überblick über die Zielgruppe und zeigt auf, wie die Lernenden in diesen Lehrgängen lernen. Die Auswertung der Gruppendiskussionen indizierte bereits, dass nicht nur das primäre Lernen betrachtet und auf Lernstrategien eingegangen, sondern die (Lern-)Motivation und weitere Aspekte analysiert wurden. Die quantitative Erhebung mittels Fragebogen generiert in gleicher Weise nicht ausschließlich Erkenntnisse über das Lernen, sondern erforscht die spezielle Zielgruppe konkreter, um ein detailliertes Lernberatungskonzept entwickeln zu können. Im ersten Schritt erfolgte die Konzeption des Fragebogens (vgl. Kap. 5.4.1). Im Anschluss wurden ein Pretest (vgl. Kap. 5.4.2) und die quantitative Erhebung (vgl. Kap. 5.4.3) durchgeführt. Begonnen wird mit der Erstellung des Fragebogens.

5.4.1 Erstellung des Fragebogens

Auf Grundlage des Forschungsdesigns wurde im weiteren Verlauf der empirischen Forschung eine quantitative Datenerhebung durchgeführt. In diesem Zusammenhang kam ein standardisierter Fragebogen zum Einsatz – ein Instrument, das für die empirische Sozialforschung als typisch angesehen werden kann (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 47). Die erarbeiteten Fragen wiesen eine teilstandardisierte Struktur auf. Der Proband konnte somit bei einigen Fragen, neben der Wahl vorgegebener Antworten seine eigene Sichtweise darlegen. Die Hauptbefragung fand schriftlich, also per „Paper-Pencil-Vorgabe“, statt (ebd., S. 49).

Für die Konzeption des Fragebogens wurde eine Einleitung erstellt, welche den Probanden den Zweck des Fragebogens erläuterte. „Die Einleitung eines Fragebogens ist für die Motivation zur Bearbeitung nicht unwesentlich“ (ebd., S. 54).

Die Einleitung enthielt eine grobe Darstellung der Forschungsfrage, eine Bitte zum vollständigen Ausfüllen der Fragen und den Hinweis, dass jede Beantwortung für das Ergebnis sehr wichtig ist. Die Anonymität wurde zugesichert und ein Dank für die Bearbeitung des Fragebogens wurde ausgesprochen. Die Umsetzung der Einleitung erfolgte im Fragebogen in Form eines prägnanten Texts, welcher in der Abbildung 15 dargestellt ist:

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

zur Unterstützung von angehenden Meistern entwickle ich eine Möglichkeit, um das Lernen zu fördern und zu erleichtern. Dafür benötige ich Ihre Hilfe! Bitte füllen Sie die folgenden Fragen vollständig aus. Sie werden ca. 10 Minuten benötigen. Ihre Daten – und natürlich auch Ihre Antworten – werden nur anonymisiert verwendet. Es wird keinen Rückschluss auf Sie geben.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft! Ihr Mitwirken ist für den Erfolg sehr entscheidend!

Abb. 15: Einleitung des Fragebogens.

Nachdem die Konzeption der Einleitung beschrieben wurde, werden im weiteren Verlauf die Fragen des Fragebogens dargestellt und begründet. Die konzipierten Fragen waren in der Regel geschlossene Fragen, da diese in der quantitativen Forschung exakter ausgewertet werden konnten als offene Fragen. Dennoch enthielten manche Fragen einen offenen Teil, damit der Lernende seine individuelle Sichtweise mitteilen konnte (vgl. ebd., S. 54 f.).

Aufgrund der Auswertung der Unter-codes aus den Gruppendiskussionen wurden die thematischen Aspekte übernommen. Diese wurden jedoch teilweise ergänzt oder neu konzipiert (vgl. Kallus, 2016, S. 27). Die Fragen mit den dazugehörigen Antwortmöglichkeiten ergaben die Auswertung der Gruppendiskussionen und wurden in dem Kapitel (vgl. Kap. 5.3) dargestellt. Daraus wurde im weiteren Verlauf der Fragebogen konzipiert.

Mittels der ersten Frage wurde überprüft, ob die Teilnehmer bereits an einer Gruppendiskussion zum Thema teilgenommen haben. Diese geschlossene Frage konnte lediglich mit Ja oder Nein beantwortet werden. Zwar können Teilnehmer, welche bereits an der Gruppendiskussion teilnahmen, auch an der Befragung teilnehmen, jedoch könnte dieser Aspekt bei der Auswertung berücksichtigt werden. Im weiteren Verlauf sollten die Lernenden mitteilen, in welchem Lehrgang sie sich befinden. Hierfür wurde ebenfalls eine geschlossene Frage mit mehreren Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Die Probanden wurden gefragt, welchen Lehrgang sie besuchen. Sie hatten die zur Verfügung stehenden Lehrgänge des Weiterbildungsinstituts *martin weiterbildung* zur Auswahl. Es konnte lediglich eine Antwort gewählt werden. Die Frage wurde als relevant erachtet, da sich die Lehrgänge auf unterschiedlichen Stufen der Weiterbildung befanden und das bei der Auswertung berücksichtigt werden konnte. So befanden sich die Lernenden in der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation (Stufe 1), der Basisqualifikation (Stufe 2) oder der Fachspezifik (Stufe 3) (vgl. Kap. 2.3). Eine Veränderung des Lernens oder weiterer Aspekte konnte durch das Abfragen des Lehrgangs später ausgewertet werden. Die ersten beiden Fragen bildeten somit den Einstieg und waren nicht auf das

Lernverhalten der Lernenden bezogen. Abbildung 16 zeigt die ersten beiden Fragen und die dazugehörigen Antwortmöglichkeiten.

1. Haben Sie bereits an einer Gruppendiskussion zum Thema ‚Lernen‘ teilgenommen?	
<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja
2. Welchen Lehrgang besuchen Sie?	
<input type="checkbox"/> AWM 14	<input type="checkbox"/> PHA 01
<input type="checkbox"/> IMC 37	<input type="checkbox"/> IMC 38
<input type="checkbox"/> IMM 03	<input type="checkbox"/> IMM 04
<input type="checkbox"/> KUKAU 14	<input type="checkbox"/> KUKAU 15

Abb. 16: Darstellung der ersten und zweiten Frage im Fragebogen.

Die nächste Frage eruierte die Gründe für die Absolvierung einer Weiterbildung. Durch die Auswertung der Gruppendiskussionen im Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘ wurden die Antworten bereits herausgestellt. Hier hatten die Teilnehmer die Option, mehrere Antworten anzukreuzen und unter Sonstiges ihre persönliche Sichtweise hinzuzufügen. Es handelte sich dabei somit um eine halboffene Fragestellung (vgl. Porst, 2014, S. 58). Es konnten mehrere Antworten ausgewählt werden, was der Frage zu entnehmen ist. Die Möglichkeit zur Mehrfachnennung erleichterte den Lernenden die Antwort (vgl. ebd., S. 54). Abbildung 17 zeigt die Frage und die Antwortmöglichkeiten.

3. Weshalb machen Sie eine Weiterbildung? (Mehrfachnennungen möglich)	
<input type="checkbox"/>	Ich möchte kurzfristig eine neue Position im Unternehmen haben
<input type="checkbox"/>	Mein Arbeitgeber möchte, dass ich die Weiterbildung mache
<input type="checkbox"/>	Ich möchte mir neues Wissen aneignen
<input type="checkbox"/>	Ich möchte langfristig meine berufliche Perspektive verbessern (z.B. Schicht-/Arbeitszeiten)
<input type="checkbox"/>	Ich möchte finanziell besser dastehen
<input type="checkbox"/>	Sonstiges: _____

Abb. 17: Darstellung der dritten Frage im Fragebogen.

Die Antworten stellten später die primären Gründe für die Aufstiegsfortbildung dar und zeigten, ob diese spezielle Zielgruppe ebenfalls bessere Einkommenschancen, bessere berufliche Perspektiven und die Chance, Neues zu lernen, als Gründe nannte, wie dies in der Weiterbildungserfolgsumfrage von 2014 berichtet wurde (vgl. DIHK 2014a, S. 2 ff.). Bereits in der Einleitung wurde auf diese Gründe hingewiesen, die in den Gruppendiskussionen bestätigt wurden.

Fast drei Viertel der Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung bereiten sich nebenberuflich durch einen Vorbereitungslehrgang auf die Prüfungen vor (vgl. ebd., S. 13). Durch die Gruppendiskussionen konnte bereits eruiert werden, wieso die Lernenden sich für diese Unterrichtszeit eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs entschieden hatten; dies wurde anhand der vierten Frage vertieft. Dazu wurde den Probanden eine geschlos-

sene Frage gestellt, bei der sie mehrere Antwortmöglichkeiten geben konnten. Die Option zur Mehrfachnennung erleichterte (wie in der vorherigen Frage) die Antwort (vgl. Porst 2014, S. 58). Die Antwortmöglichkeiten erfolgten durch die Gruppendiskussionen und die Auswertung des Untercodes ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘. Abbildung 18 zeigt die Frage und die Antwortmöglichkeiten im Fragebogen.

<p>4. Wieso haben Sie sich für einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang entschieden? (Mehrfachnennungen möglich)</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Die finanzielle Lage lässt es nicht anders zu<input type="checkbox"/> Die familiäre Situation (z.B. Kinder oder Partner) ist so am besten geregelt<input type="checkbox"/> Ich kann in einem nebenberuflichen Lehrgang besser lernen<input type="checkbox"/> Mit meinem Arbeitgeber konnte ich dies am besten abstimmen<input type="checkbox"/> Mir wurde ein nebenberuflicher Präsenzlehrgang empfohlen<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____

Abb. 18: Darstellung der vierten Frage im Fragebogen.

Die fünfte Frage thematisierte die Motivation für die Weiterbildung. Die konkrete Fragestellung beinhaltete, wie hoch die Probanden die Motivation für die Weiterbildung einschätzen. Die Fragestellung bildete eine geschlossene Frage mit einer Einfachnennung (vgl. ebd., S. 16). Den Lernenden wurde die Möglichkeit gegeben, eine Antwort auszuwählen: „sehr hoch“, „hoch“, „teilweise hoch“, „niedrig“ und „sehr niedrig“ auszuwählen.

Die nächste Fragestellung erfasste, wie die Probanden früher in der Schule lernten. Da Lernen immer auch auf einem ‚Vorlernen‘ basiert (vgl. Holzkamp, 1995, S. 209), konnte davon ausgegangen werden, dass das gegenwärtige Lernen davon beeinflusst wurde. Die Probanden waren aufgefordert, den Satz „Das Lernen in der Schule früher fiel mir ...“ zu beenden mit „sehr leicht“, „leicht“, „teilweise leicht“, „schwer“ oder „sehr schwer“. Es handelte sich um eine geschlossene Frage in Form einer Aussage mit Verbalskalierung (vgl. Kallus, 2016, S. 51). Ebenso verhielt es sich mit der nächsten Aussage, die das aktuelle Lernen betraf. Der Anfang einer Aussage, die beendet werden sollte, wurde vorgegeben. Mithilfe einer weiteren Aussage konnte erkannt werden, ob ein Zusammenhang zwischen den Lerninhalten und der Tätigkeit der Lernenden bestand. Abbildung 19 zeigt die Aussagen bzw. Fragen fünf bis acht des Fragebogens:

5. Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation für diese Weiterbildung?	<input type="checkbox"/> sehr hoch	<input type="checkbox"/> hoch	<input type="checkbox"/> teilweise hoch	<input type="checkbox"/> niedrig	<input type="checkbox"/> sehr niedrig
6. Das Lernen früher in der Schule fiel mir ...	<input type="checkbox"/> sehr leicht	<input type="checkbox"/> leicht	<input type="checkbox"/> teilweise leicht	<input type="checkbox"/> schwer	<input type="checkbox"/> sehr schwer
7. Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...	<input type="checkbox"/> sehr viel leichter	<input type="checkbox"/> leichter	<input type="checkbox"/> genauso	<input type="checkbox"/> schwerer	<input type="checkbox"/> sehr viel schwerer
8. Der Bezug der Lerninhalte zu Ihren betrieblichen Arbeitsaufgaben ist ...	<input type="checkbox"/> stark vorhanden	<input type="checkbox"/> vorhanden	<input type="checkbox"/> teilweise vorhanden	<input type="checkbox"/> gering vorhanden	<input type="checkbox"/> nicht vorhanden

Abb. 19: Darstellung der fünften bis achten Frage im Fragebogen.

Zeit- und Selbstmanagement wurden innerhalb der Lernstrategien bereits thematisiert (vgl. Kap. 4.2.3). Es wurde aufgezeigt, dass die Zeiteinteilung für ein erfolgreiches Lernen Relevanz hat. Auch Selbstregulierungsstrategien wurden erläutert, anhand derer das Lernen organisiert wurde (vgl. Kap. 4.2.4). Mit der nächsten Frage wurde thematisch betrachtet, wie viel Zeit pro Woche die Lernenden neben dem Unterricht für das Lernen eingeplant hatten. Hier konnten sie sich lediglich für eine Antwort entscheiden. Abbildung 20 zeigt die Frage im Fragebogen.

9. Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?
<input type="checkbox"/> Gar keine
<input type="checkbox"/> weniger als zwei Stunden
<input type="checkbox"/> zwei bis fünf Stunden
<input type="checkbox"/> mehr als fünf Stunden
<input type="checkbox"/> Ich lerne, wann Zeit ist, aber geplant ist das nicht
<input type="checkbox"/> Ich habe noch nicht angefangen darüber nachzudenken

Abb. 20: Darstellung der neunten Frage im Fragebogen.

Aufgrund der Aussagen in der Gruppendiskussion über die Unterstützung der Teilnehmer wurde im weiteren Verlauf des Fragebogens eruiert, wer die Hauptleistung erbringt, um die Meisterprüfung zu bestehen. Dies sollte verdeutlichen, ob die Probanden sich dessen bewusst sind, dass Lernen nur von ihnen selbst ausgehen kann (vgl. Holzkamp, 1995, S. 185). Die Frage wurde als Einzelnennung konzipiert. Die Antworten waren „das Weiterbildungsinstitut und die Dozenten“, „ich selbst“, „meine Umwelt, also Familie, Freunde und mein Arbeitgeber“ und „die IHK und die Prüfungsregelung“.

Die elfte Frage im Fragebogen zielte auf die Lernmotivation ab. So wurden die Probanden in einer ebenfalls geschlossenen Frage gefragt, wie groß ihre Motivation zum Lernen ist. Die Skala wurde ebenfalls mit fünf Ausprägungen gewählt. Abbildung 21 zeigt die Fragen zehn und elf im Fragebogen.

10. Wer bringt die Hauptleistung, um den Meister zu erreichen?				
<input type="checkbox"/>	Das Weiterbildungsinstitut und die Dozenten			
<input type="checkbox"/>	Ich selbst			
<input type="checkbox"/>	Meine Umwelt, also Familie, Freunde und mein Arbeitgeber			
<input type="checkbox"/>	Die IHK und die Prüfungsregelung			
11. Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sehr hoch	hoch	teilweise hoch	gering	sehr gering

Abb. 21: Darstellung der Fragen zehn und elf im Fragenbogen.

Faktisch hat es schon immer einen Lernort gegeben und Lernende haben schon immer überall gelernt (vgl. Münch, 2010, S. 197). Dementsprechend wurde in den Gruppendiskussionen ebenfalls der Lernort thematisiert, um zu erfahren, an welchen Orten die Teilnehmer lernen. Im Fragebogen wurden die Probanden erneut gefragt, wo sie lernten, um herauszufinden, ob sie an einem bevorzugten Lernort lernten und wie sie dort lernen konnten. Es handelte sich ebenfalls um eine geschlossene Frage, die nur mit einer Antwort beantwortet werden konnte. Die Antwortmöglichkeiten waren „Ich lerne überwiegend zu Hause“, „Ich lerne überwiegend in der Bibliothek“, „Ich lerne überwiegend mit anderen Lernenden bei denen zu Hause“ und „Sonstiges“. In der nächsten Frage wurde den Probanden der Beginn einer Aussage gegeben, die im Anschluss zu beenden war. Sie konnten angeben, ob sie am angegebenen Ort „sehr gut“, „gut“, „teilweise gut“, „schlecht“ oder „sehr schlecht“ lernen konnten. Abbildung 22 zeigt die Fragen zwölf und dreizehn im Fragebogen.

12. Wo lernen Sie aktuell überwiegend?					
<input type="checkbox"/>	Ich lerne überwiegend zu Hause				
<input type="checkbox"/>	Ich lerne überwiegend in der Bibliothek				
<input type="checkbox"/>	Ich lerne überwiegend mit anderen Teilnehmern bei denen zu Hause				
<input type="checkbox"/>	Sonstiges: _____				
13. Am oben angegebenen Lernort können Sie ...					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sehr gut	gut	teilweise gut	schlecht	sehr schlecht	...lernen

Abb. 22: Darstellung der Fragen zwölf und dreizehn im Fragebogen.

Der Einsatz von Lernstrategien ist vielfältig und kann durch viele Teilaspekte geschehen (vgl. Kap. 4.2.3). Die Probanden wurden daher gefragt, wie sie aktuell lernen. Bei der Konzeption der Frage wurde auf die Auswertung des Unter-codes ‚Aktuelles Lernen‘ eingegangen. Die Teilnehmer nannten in den Gruppendiskussionen einige Lernstrategien, welche im Fragebogen die Antworten bilden. Die Lernenden kreuzten jede Zeile der Lernmöglichkeiten an, ergo konnte erkannt werden, ob diese von ihnen gekannt und genutzt wurden oder unbekannt waren. Die Lernmöglichkeiten gliederten sich in „Karteikarten“, „Eigenen Zusammenfassungen“, „Tutorials“, „Gespräche mit Klassenkameraden“, „Gespräche mit Kollegen auf der Arbeit“, „Skripte der Dozenten“, „Apps“, „Lerngruppen“, „Büchern“ und „Sonstigem“. Zudem waren die Antwortmöglichkeiten „Ich

kenne, nutze aber nicht“, „Ich nutze oft“, „Ich nutze selten“ und „Ich kenne nicht“. Abbildung 23 zeigt die Darstellung der Frage 14 und der Antwortmöglichkeiten im Fragebogen.

14. Wie lernen Sie aktuell? (Bitte füllen Sie jede Zeile aus)				
Ich lerne aktuell mit...	Ich kenne, nutze aber nicht	Ich nutze oft	Ich nutze selten	Ich kenne nicht
Karteikarten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigene Zusammenfassungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutorials (z.B. YouTube)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Klassenkameraden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Kollegen auf der Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skripte der Dozenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lerngruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstigem: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 23: Darstellung der vierzehnten Frage im Fragebogen.

Mit der nächsten Frage wurden die Probanden gebeten, ihre Schwierigkeiten beim Lernen zu benennen. Die Antworten kristallisierten sich durch die Theorie (vgl. Kap. 4.4) und die Auswertung des Untercodees ‚Lernschwierigkeiten‘ heraus: „Ich werde oft abgelenkt durch Familie oder Freunde“, „Ich werde oft abgelenkt durch Social Media“, „Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll“, „Mir fehlt oft die Konzentration“, „Es gehen mir andere Dinge durch den Kopf“, „Der Lernstoff ist zu schwierig“, „Der Lernstoff ist für die Zeit zu viel“ und „Sonstiges“. Dies entsprach einer halbgeschlossenen Frage, bei der die Probanden jedoch mehrere Antworten ankreuzen und um persönliche Überlegungen ergänzen konnten. Abbildung 24 zeigt die Frage im Fragebogen.

15. Welche Schwierigkeiten treten bei Ihrem Lernen auf? (Mehrfachnennungen möglich)	
<input type="checkbox"/>	Ich werde oft abgelenkt durch Familie oder Freunde oder
<input type="checkbox"/>	Ich werde oft abgelenkt durch Social Media
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll
<input type="checkbox"/>	Mir fehlt oft die Konzentration
<input type="checkbox"/>	Es gehen mir andere Dinge durch den Kopf
<input type="checkbox"/>	Der Lernstoff ist zu schwierig
<input type="checkbox"/>	Der Lernstoff ist für die Zeit zu viel
<input type="checkbox"/>	Sonstiges: _____

Abb. 24: Darstellung der fünfzehnten Frage im Fragebogen.

Die nächste Frage bezog sich auf die Person, welche die Teilnehmer am meisten beim Lernen unterstützt. Sie hatten die Möglichkeit, sich bei dieser halbgeschlossenen Frage für eine Antwort zu entscheiden. Die Antworten gliederten sich in Bezug auf die Auswertung des Untercodees ‚Unterstützende Person‘. Es ergaben sich als Antwortmöglichkeiten „Freunde“, „Familie“, „Arbeitskollegen“, „Dozenten“, „das Weiterbildungsinstitut an sich“, „sonstige Person“ und „Ich werde nicht unterstützt“. Die letzte kontextbezogene

Fragestellung stützte sich auf den Untercode ‚Unterstützungsart‘. Die Probanden wurden aufgefordert, in Bezug auf die vorherige Frage zu benennen, wie sie unterstützt wurden. Es handelte sich um eine halbgeschlossene Frage mit einer Einfachnennung. Die Antwortmöglichkeiten waren „Gespräche“, „Motivationssteigerung“, „Lernunterstützung“, „Ich werde in anderen Bereichen entlastet“, „Die Zeit für die Weiterbildung wird eingeräumt“ und „Sonstiges“. Abbildung 25 zeigt die Fragen sechzehn und siebzehn im Fragebogen.

16. Wer unterstützt Sie beim Lernen am meisten?

- Freunde
- Familie
- Arbeitskollegen
- Dozenten
- Das Weiterbildungsinstitut an sich
- Sonstige Person: _____
- Ich werde nicht wirklich unterstützt.

17. Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?

- Gespräche
- Motivationssteigerung
- Lernunterstützung
- Ich werde in anderen Bereichen entlastet
- Die Zeit wird für die Weiterbildung eingeräumt
- Sonstiges: _____

Abb. 25: Darstellung der Fragen sechszehn und siebzehn im Fragebogen.

Zum Abschluss der Fragen konnten die Probanden ihre soziografischen Daten angeben. Diese umfassten Geschlecht, Alter, Schulabschluss, Ausbildung und Berufsjahre (ohne die Ausbildungszeit). Auch wenn durch diese Angaben teilweise die Anonymität der Teilnehmer infrage gestellt werden konnte, z. B. dann, wenn die Anzahl der Teilnehmer im Lehrgang sehr gering ist, kann es für die Auswertung relevant sein, dass die Daten erhoben werden, um den allgemeinen Bildungsstand und die Lebenserfahrung der Lernenden zu analysieren. Abbildung 26 zeigt die Frage achtzehn im Fragebogen:

18. Ein paar Fragen zu Ihnen:

Geschlecht: männlich weiblich

Alter: _____

Schulabschluss: _____

Ausbildungsabschluss: _____

Berufserfahrung in Jahren (ohne die Ausbildungszeit): _____

Abb. 26: Darstellung der achtzehnten Frage im Fragebogen.

Zum Abschluss wurde ein Text verfasst, mit dem sich die Verfasserin bei den Lernenden bedankte und der ihre Kontaktdaten enthielt. Den Probanden wurde für das Engagement und die Beantwortung der Fragen Wertschätzung entgegengebracht. Abbildung 27 zeigt diesen Text.

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben, um an dieser Befragung teilzunehmen. Ihre Antworten werden mir helfen, ein Konzept zur Lernberatung für Ihre Zielgruppe zu entwickeln. Bei Interesse an den Ergebnissen oder Fragen zur Forschung können Sie mich gerne unter 0163-7320884 telefonisch oder per E-Mail an jenniferkoelsch@me.com erreichen. Vielen Dank!




Abb. 27: Darstellung des Schlusssatzes des Fragebogens.

Es ist abschließend anzumerken, dass ein Fragebogen auch immer so beantwortet werden wird, wie es sozial korrekt erscheint (vgl. Lang, Pätzold, 2006, S. 26), was bei der späteren Auswertung ebenfalls berücksichtigt werden sollte.

5.4.2 Pretest des Fragebogens

Nachdem die Erstellung des Fragebogens und die Fragen erläutert wurden, werden nun die Ergebnisse des Pretests dargelegt. Der Pretest wurde am 10.12.2018 durchgeführt und dauerte knapp neun Minuten. Acht Teilnehmer des Lehrgangs KUKAU 14 nahmen daran teil. Dieser Lehrgang hatte zuvor nicht an der Gruppendiskussion teilgenommen und wurde im Vorfeld nicht mit der Forschung in Verbindung gebracht. Um den Pretest aufzeichnen zu können, wurde von den Teilnehmern eine Einverständniserklärung unterschrieben. Diese informierte darüber, dass der Pretest aufgezeichnet wird, die persönlichen Daten der Lernenden anonymisiert werden und die Erkenntnisse ebenfalls anonym in die Arbeit einfließen. Die Einverständniserklärung befindet sich im Anhang. Die Teilnehmer wurden vorher zu deren Bereitschaft befragt. Die Probanden nahmen gerne an dem Pretest teil. Ausgewählt wurde der Lehrgang KUKAU 14, da die Lernenden dieses Lehrgangs zu diesem Zeitpunkt bereits länger in dem Vorbereitungslehrgang verweilt und gerade die Prüfung zur Basisqualifikation abgeschlossen hatten. Der Pretest fand vor dem offiziellen Unterricht statt; daher wurden diejenigen Lernenden ausgewählt, die frühzeitig zum Unterricht erschienen waren. Die Aufzeichnung wurde im Anschluss vollständig transkribiert (siehe Anhang).

Am Ende des Pretests wurde festgestellt, dass ein Lernender die Frage zur Gruppendiskussion bejaht hatte (vgl. KUKAU-14 2018: 64 ff.). In diesem Lehrgang fand jedoch keine Gruppendiskussion statt. Die Frage wurde daher von der Verfasserin konkretisiert und ausgeweitet. Abbildung 28 zeigt die endgültige Frage im Fragebogen.

1. Haben Sie bereits an einer Gruppendiskussion zum Thema ‚Lernberatung‘ mit vier weiteren Teilnehmern in letzter Zeit teilgenommen?	
<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja
2. Welchen Lehrgang besuchen Sie?	
<input type="checkbox"/> AWM 14	<input type="checkbox"/> PHA 01
<input type="checkbox"/> IMC 37	<input type="checkbox"/> IMC 38
<input type="checkbox"/> IMM 03	<input type="checkbox"/> IMM 04
<input type="checkbox"/> KUKAU 14	<input type="checkbox"/> KUKAU 15

Abb. 28: Darstellung der geänderten Frage eins im Fragebogen.

Außerdem ergab der Pretest, dass die Teilnehmer zunächst nicht wussten, ob sie bei der achtzehnten Frage zum Schulabschluss und zum Ausbildungsabschluss eine Jahreszahl oder den Beruf sowie den Schulabschluss oder die Jahreszahl eintragen sollten (vgl. KUKAU-14 2018: 34 ff.). Dies wurde im Anschluss ergänzt. Abbildung 29 zeigt die geänderte Frage.

18. Ein paar Fragen zu Ihnen:	
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
Alter in Jahren:	_____
Schulabschluss (z.B. Hauptschulabschluss):	_____
Ausbildungsabschluss (z.B. Industriemechaniker):	_____
Berufserfahrung in Jahren (ohne die Ausbildungszeit):	_____

Abb. 29: Darstellung der geänderten Frage achtzehn im Fragebogen.

Der vollständige Fragebogen ist im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden. Nach den Änderungen im Fragebogen wurde die Datenerhebung durchgeführt.

5.4.3 Datenerhebung

Da der Pretests positiv verlaufen war, wurden in gleicher Weise am 10.12.2018 weitere Teilnehmer des Lehrgangs KUKAU 14 gebeten, den Fragebogen (noch vor den Änderungen) auszufüllen.

Im Anschluss an den Lehrgang KUKAU 14 wurden die genannten Änderungen in den Fragebogen integriert und die Teilnehmer der weiteren Lehrgänge befragt. Da ein Aufeinandertreffen der Teilnehmer der verschiedenen Lehrgänge nicht vermieden werden konnte und es somit zu Absprachen hinsichtlich des Fragebogens hätte kommen können, wurde die Befragung der weiteren Lehrgänge nicht konstant von der Verfasserin durchgeführt, sondern es wurden Kollegen rekrutiert, die ebenfalls die Befragung in den Lehrgängen durchführen konnten. Zwei Kollegen wurden von der Verfasserin in einem Gespräch über die Forschung und mit einem Schreiben zur Befragung instruiert. Das

Schreiben enthielt die Information, dass die Kollegen den Probanden eine kurze Einführung geben sollten, dass die Befragung eine Forschung zum Thema ‚Lernen‘ beinhaltet. Für die Bearbeitung des Fragebogens wurde eine voraussichtliche Dauer von zehn Minuten im Pretest analysiert, welche in den weiteren Befragungen ebenfalls mitgeteilt wurde. Die Kollegen wiesen die Probanden auf die Anonymität hin und gaben bekannt, dass es keinen Rückschluss auf die einzelnen Personen geben würde. Die Kollegen wurden zudem angehalten, die Probanden nicht zu beeinflussen. Die schriftliche Instruktion enthielt Fragen und Antworten, welche für die Dokumentation der Forschung von Bedeutung sind.

So wurden die Kollegen aufgefordert, folgende Fragen zu beantworten:

- Um welchen Lehrgang handelt es sich?
- An welchem Datum wurde die Befragung durchgeführt?
- Wie viele Lernende waren vor Ort?
- Wie lange hat die Befragung gedauert?
- Gab es Zwischenfälle? Wenn ja, welche?

Den Kollegen wurde für ihre Bereitschaft gedankt, die Forschung zu unterstützen und innerhalb der Lehrgänge die notwendige Zeit zu investieren (dies war vorher mit dem Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* so besprochen worden). Die Instruktion der Kollegen befindet sich im Anhang der Arbeit.

Die nachfolgende Tabelle 19 zeigt die Lehrgänge, die Anzahl an Lernenden, die vor Ort waren, und die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen sowie das Datum der Befragung. Der Pretest ist ebenfalls abgebildet.

Lehrgang	Lernende im Lehrgang	Anzahl der Lernenden, die sich vor Ort befanden	Anzahl der ausgefüllten Fragebögen	Datum der Befragung
KUKAU 14	21	16	16	10.12.2018
KUKAU 15 / IMC 38	14 / 12	24	24	11.12.2018
IMM 03	25	19	19	11.12.2018
IMC 37 / PHA 01	25 / 8	19	19	12.12.2018
IMM 04	23	17	17	12.12.2018
AWM 14	24	17	17	15.12.2018
Gesamt	152	112	112	

Tab. 19: Übersicht über die Anzahl der Lernenden an der Befragung per Fragebogen.

Die Tabelle zeigt, dass jeweils alle anwesenden Lernenden an der Befragung teilgenommen haben und somit 112 Fragebögen ausgefüllt wurden. In den Lehrgängen befanden sich 152 Teilnehmer, ergo haben 73,68 % der Teilnehmer den Fragebogen ausgefüllt³⁴. Die Befragung wurde in der Kalenderwoche 50 im Jahr 2018, also vom 10.12. bis zum 15.12.2018, in allen Lehrgängen abgeschlossen. Die knappe Zeitdauer war von besonderer Bedeutung, damit die Probanden nicht über die Inhalte des Fragebogens sprachen und die Ergebnisse dementsprechend nicht verfälscht werden konnten.

Während der Befragung per Fragebogen gab es keine Zwischenfälle. Die Probanden benötigten für die Bearbeitung der Fragebögen zwischen acht und zwölf Minuten.

Im Jahr 2017 legten 13.260 Personen die Prüfung zum Industriemeister im Bereich der IHK ab (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018, S. 24). Wird davon ausgegangen, dass 72,2 % der Teilnehmer eine Vorbereitung in Teilzeit absolvierten (vgl. DIHK, 2014a, S. 13), so verbleiben 9.574 Personen. Die Stichprobe mit 112 Personen entspricht somit 1,17 % der möglichen bundesweiten Lernenden, die sich nebenberuflich auf den Industriemeister vorbereiten.

Nachdem die Durchführung ohne Komplikationen war und die Fragebögen der Kollegen zurückgekommen waren, konnte mit der Auswertung begonnen werden.

³⁴ Ein späteres Ausfüllen des Fragebogens war nicht möglich, da die Anonymität der Teilnehmer gewahrt werden sollte. Zudem sollten die Teilnehmer nicht über die Weitergabe von Inhalten im Fragebogen von Lernenden, die den Fragebogen bereits ausgefüllt hatten, beeinflusst werden.

5.5 Auswertung der Fragebögen

Für die Auswertung erhielten alle Fragebögen eine fortlaufende Nummer, damit eine spätere Zuordnung erfolgen konnte³⁵. Die vollständigen Fragebögen wurden in SPSS (einem Analyse-Tool für sozialwissenschaftliche quantitative Auswertungen) eingegeben und ausgewertet. Um die Auswertung zu strukturieren, wurden die einzelnen Fragen des Fragebogens gebündelt und in unterschiedliche Kapitel der Auswertung einbezogen. Diesem Verfahren lag folgende Tabelle zugrunde.

Frage im Fragebogen	Kapitel der Auswertung
01. Haben Sie bereits an einer Gruppendiskussion zum Thema ‚Lernberatung‘ mit vier weiteren Lernenden in letzter Zeit teilgenommen?	Soziografische Auswertung Kapitel 5.5.1
02. Welchen Lehrgang besuchen Sie?	
18. Ein paar Fragen zu Ihnen:	
03. Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?	Grund für die Weiterbildung Kapitel 5.5.2
04. Wieso haben Sie sich für einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang entschieden?	Entscheidung für die Unterrichtszeiten Kapitel 5.5.3
06. Das Lernen früher in der Schule fiel mir ...	Erfahrung im Lernen Kapitel 5.5.4
07. Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...	
08. Der Bezug der Lerninhalte zu Ihren betrieblichen Arbeitsaufgaben ist ...	
05. Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation für diese Weiterbildung?	Lernmotivation Kapitel 5.5.5
10. Wer bringt die Hauptleistung, um den Meister zu erreichen?	
11. Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?	
12. Wo lernen Sie aktuell überwiegend?	Lernort Kapitel 5.5.6
13. Am oben angegebenen Lernort können Sie ...	Lernstrategien Kapitel 5.5.7
14. Wie lernen Sie aktuell?	
09. Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?	Lernschwierigkeiten Kapitel 5.5.8
15. Welche Schwierigkeiten treten bei Ihrem Lernen auf?	
16. Wer unterstützt Sie beim Lernen am meisten?	Unterstützung Kapitel 5.5.9
17. Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?	

Tab. 20: Übersicht über die Auswertung.

³⁵ Es existieren 113 Nummern, weil bei Fragebogen Nr. 62 die Rückseite mit Nr. 63 beschriftet wurde und dann der Zähler mit dieser Nummer weiterverarbeitet wurde.

Tabelle 20 zeigt die jeweiligen Unterkapitel der Auswertung. Die Bündelung der Fragen orientiert sich zum einen am theoretischen Teil der Arbeit und zum anderen an der Operationalisierung der Forschungsfrage (vgl. Kap. 5.2.2). Die jeweiligen Unterkapitel ermöglichen damit einen Abgleich mit dem theoretischen Teil der Arbeit und mit den Gruppendiskussionen. Die Auswertung beginnt mit den soziografischen Merkmalen.

5.5.1 Soziografische Auswertung

Von den 112 Probanden nahmen nachweislich zehn auch an den vorangegangenen Gruppendiskussionen teil. Dies wurde anhand der Lehrgänge und der ersten Frage ermittelt. In anderen Fragebögen wurde diese Frage teilweise ebenfalls mit Ja beantwortet, so auch im Pretest. Diese Probanden nahmen jedoch nachweislich nicht an einer Gruppendiskussion teil, weshalb diese Antworten nicht berücksichtigt wurden. Zwei Probanden füllten nach der Frage zur Gruppendiskussion den Fragebogen nicht weiter aus. Die Datensätze der Lernenden, welche an den Gruppendiskussionen teilnahmen, waren ansonsten nicht auffällig, weshalb die Fragebögen mit ausgewertet wurden.

Die Lehrgänge befanden sich in unterschiedlichen Stufen der Aufstiegsfortbildung. Abbildung 30 stellt den Zusammenhang grafisch dar.

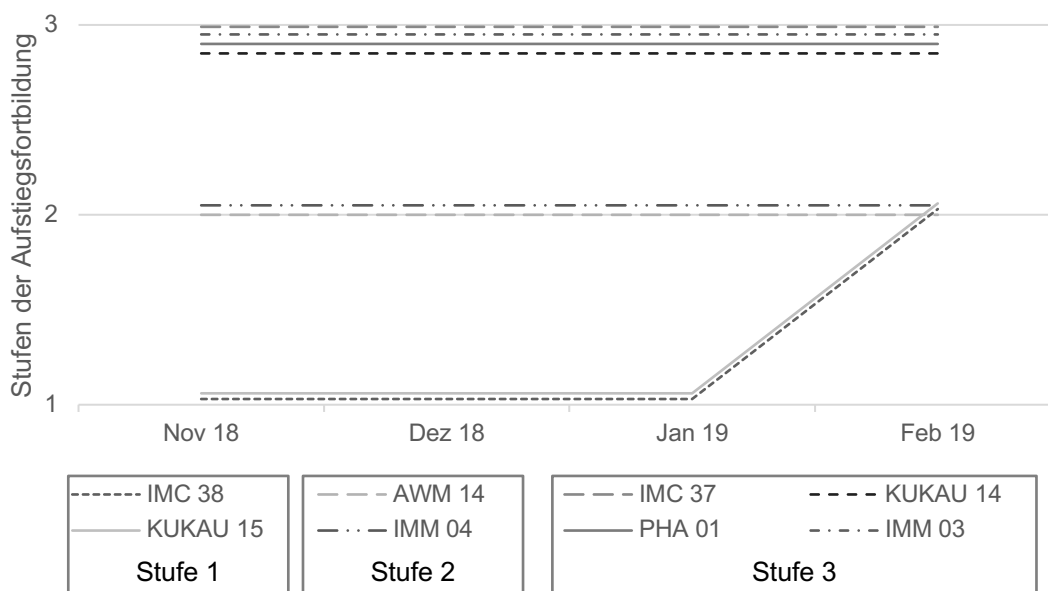


Abb. 30: Stufen der Lehrgänge bei den Gruppendiskussionen.

Zu sehen ist, dass sich zwei Lehrgänge (KUKAU 15 und IMC 38) auf der ersten Stufe befanden. Die zweite Stufe, die Basisqualifikation, absolvierten die Lehrgänge AWM 14 und IMM 04. Die Lehrgänge IMM 03, KUKAU 14, IMC 37 und PHA 01 waren bereits auf der dritten Stufe innerhalb der Fachspezifik. Da die Befragung im Dezember stattfand,

wurde deutlich, dass von jeder Stufe innerhalb der Aufstiegsfortbildung Probanden vertreten waren. Tabelle 21 verdeutlicht die Lehrgänge nach den Stufen der Aufstiegsfortbildung und der Anzahl der Teilnehmer.

Lehrgang	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Gesamt
IMC 38	12	0	0	12
KUKAU 15	12	0	0	12
AWM 14	0	17	0	17
IMM 04	0	17	0	17
IMC 37	0	0	16	16
PHA 01	0	0	3	3
KUKAU 14	0	0	16	16
IMM 03	0	0	19	19
Gesamt	24	34	54	112

Tab. 21: Zusammenhang zwischen den Stufen der Aufstiegsfortbildung und den Lehrgängen.

Es wird deutlich, dass in der ersten Stufe, der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation, in zwei Lehrgängen insgesamt 24 Probanden präsent waren. Die zweite Stufe, die Vorbereitung auf die Basisqualifikation, repräsentierten in zwei Lehrgängen 34 Probanden. Die dritte Stufe, die Vorbereitung auf die Fachspezifik, absolvierten 54 Probanden, weshalb diese Stufe die meisten Teilnehmer an der Befragung aufwies.

Die Altersstruktur indizierte, dass (wie in den Gruppendiskussionen) die Mehrheit der Teilnehmer maximal 30 Jahre alt war. Das entsprach 68 Lernenden. Zwischen 31 und 35 Jahre alt waren 20, lediglich 18 Lernende waren 36 Jahre und älter³⁶. Abbildung 31 zeigt die Zusammensetzung.

³⁶ Bei der Frage zum Alter gaben 106 Lernende das Alter an.

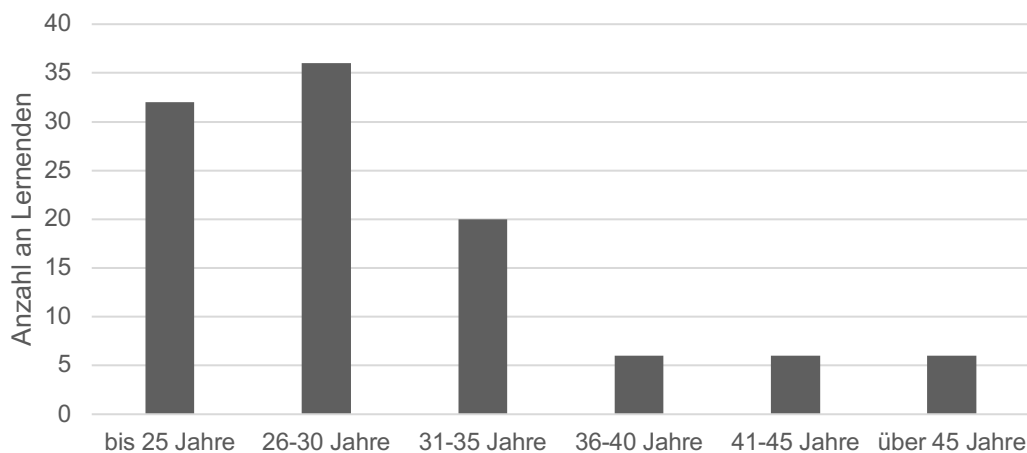


Abb. 31: Altersstruktur bei der Befragung mittels Fragebogen.

Die Auswertung der Angaben zur Berufserfahrung zeigt, dass von 107 Personen, welche eine Antwort gaben, 41 eine Berufserfahrung bis fünf Jahre aufwiesen. 37 Lernende wiesen eine Berufserfahrung zwischen 6 und 10 Jahren auf und 13 Lernende eine Berufserfahrung zwischen 11 und 15 Jahren; lediglich 16 Personen gaben eine Berufserfahrung über 15 Jahre an.

Bei der Befragung gaben insgesamt 110 Probanden ihr Geschlecht an: 104 Probanden, also 94,54 %, gaben männlich, und sechs, also 5,45 %, weiblich an. Im Jahr 2017 nahmen bundesweit 669 Frauen an einer Prüfung zum Industriemeister teil (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018, S. 19), dies entspricht bei einer Gesamtzahl von 13.260 Lernenden 5,05 %. Das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* verweist bereits im Leitbild auf eine hohe Frauenquote in den Vorbereitungslehrgängen im Vergleich zur bundesweiten Teilnahme, weswegen der Frauenanteil höher sein könnte.

Die Auswertung des Schulabschlusses ähnelte der Verteilung der Gruppendiskussionen. 74 Probanden erlangten einen Realschulabschluss und 21 Personen einen Hauptschulabschluss. Lediglich 14 Personen gaben das Fachabitur oder das Abitur als Abschluss an³⁷.

Im Fragebogen wurde auch nach dem Beruf gefragt. Diese Frage beantworteten 104 Probanden und nannten den erlernten Beruf. Die Berufe wurden dann in ‚meisterbezogen‘ und ‚nicht meisterbezogen‘ eingeteilt. So wurde zum Beispiel ein Abschluss

³⁷ Bei der Befragung beantworteten 109 Lernende die Frage nach dem Schulabschluss.

als ‚Lagerlogistiker‘ oder ‚Friseur‘ als ‚nicht meisterbezogen‘ deklariert; die Berufsabschlüsse ‚Chemikant‘ oder ‚Industriemechaniker‘ hingegen als meisterbezogen. Die Auswertung zeigte, dass 86,5 % der Lernenden eine meisterbezogene Ausbildung durchliefen.

5.5.2 Auswertung zum Grund für die Weiterbildung

Innerhalb dieser Auswertung wurde die Frage „Weshalb machen Sie eine Weiterbildung“ betrachtet, bei der als Antwort Mehrfachnennungen möglich waren. Dabei haben die Probanden 281 Antworten angekreuzt. Die häufigste Antwort („Ich möchte langfristig meine berufliche Perspektive verbessern“) wurde 82 Mal und die Antwort „Ich möchte finanziell besser dastehen“ wurde 76 Mal gewählt. „Ich möchte mir neues Wissen aneignen“ wurde von den Lernenden 68 Mal gewählt. Dies könnte daran liegen, dass diese Antwort am ehesten sozial korrekt erscheint, ergo könnte dieses Ergebnis infrage gestellt werden (vgl. Lang & Pätzold, 2006, S. 26). Die nachfolgende Tabelle 22 zeigt das Gesamtergebnis.

Antwortmöglichkeiten	Anzahl
Ich möchte kurzfristig eine neue Position im Unternehmen haben.	33
Mein Arbeitgeber möchte, dass ich die Weiterbildung mache.	17
Ich möchte mir neues Wissen aneignen.	68
Ich möchte langfristig meine berufliche Perspektive verbessern.	82
Ich möchte finanziell besser dastehen.	76
Sonstiges	5
Gesamt	281

Tab. 22: Auswertung der Antworten der Frage „Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?“.

Die häufigste Antwort war, dass die Probanden ihre berufliche Perspektive langfristig verbessern möchten. Zudem war es ihnen wichtig, finanziell besser dazustehen³⁸. Hier ähnelten die Erkenntnisse aus der standardisierten Befragung denen der Weiterbildungserfolgsumfrage aus dem Jahr 2014 (vgl. DIHK 2014a, S. 2).

³⁸ „Sonstiges“ wurde lediglich fünf Mal ausgewählt, weshalb die Antworten hier nicht vertieft betrachtet werden.

5.5.3 Auswertung der Entscheidung für die Unterrichtszeiten

Die Fallstudie fand in einem Weiterbildungsinstitut statt, das ausschließlich nebenberufliche Präsenzlehrgänge anbietet. Doch aus welchem Grund entschieden die Teilnehmer sich für diese Unterrichtsform? Die Antwort auf die Frage „Wieso haben Sie sich für einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang entschieden?“ gab Aufschluss darüber, ob die Probanden vorher über das eigene Lernverhalten nachgedacht hatten und infolge dessen einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang gewählt hatten oder ob andere Aspekte dafür ausschlaggebend gewesen waren. Bei den Antworten waren Mehrfachnennungen möglich.

Die Auswertung der Antworten ergab, dass 63 Mal die Antwort „Die finanzielle Lage lässt es nicht anders zu“ gewählt wurde und 57 Mal „Mit meinem Arbeitgeber konnte ich dies am besten abstimmen“. Tabelle 23 zeigt die Auswertung.

Antwortmöglichkeiten	Anzahl
Die finanzielle Lage lässt es nicht anders zu.	63
Die familiäre Situation ist so am besten geregelt.	21
Ich kann in einem nebenberuflichen Lehrgang besser lernen.	12
Mit meinem Arbeitgeber konnte ich dies am besten abstimmen.	57
Mir wurde ein nebenberuflicher Präsenzlehrgang empfohlen.	16
Sonstiges	9
Gesamt	178

Tab. 23: Auswertung der Antworten auf die Frage „Weshalb haben Sie sich für diese Unterrichtszeiten entschieden?“.

Lediglich zwölf Mal wurde die Antwort „Ich kann in einem nebenberuflichen Lehrgang besser lernen“ ausgewählt. Im Bereich „Sonstiges“ erwähnten die Probanden teilweise finanzielle Aspekte, Schichtarbeit oder Bereitschaftsdienst. Einer aus Lehrgang AWM 14 antwortete, dass es schlichtweg keine Alternative in der Nähe gegeben habe³⁹.

³⁹ Dies kann am Lehrgang liegen, zumal für den Industriemeister IHK mit der Fachrichtung (Ab-)Wasser nur wenige Anbieter auf dem Markt existieren und das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* den Lehrgang lediglich nebenberuflich anbietet.

5.5.4 Auswertung der Lernerfahrungen

Im Rahmen der Auswertung der Lernerfahrungen wurden den Probanden drei Aussagen genannt, die sie mit einer der vorgegebenen Antworten beendeten. „Das Lernen früher in der Schule fiel mir ...“ konnte mit „sehr leicht“ bis „sehr schwer“ beantwortet werden. Diese Frage haben 109 Probanden beantwortet. Die Antworten waren mittig orientiert, wobei 51 die Antwortmöglichkeit „teilweise leicht“ wählten. Gleichermäßen verhielt es sich mit der nächsten Aussage („Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...“). Hier war ebenfalls eine Tendenz zur Mitte erkennbar. Von den Probanden beantworteten 108 die Aussage. Davon gaben 35 „leichter“, 33 „genauso“ und 31 „schwerer“ an. Werden diese beiden Aussagen „Lernen in der Schule früher ...“ und „Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...“ in ein Verhältnis zueinander gesetzt, so ist der Bezug deutlich sichtbar: Fünf Teilnehmer antworteten, dass das Lernen früher in der Schule leicht gewesen sei, jedoch jetzt in der Weiterbildung deutlich schwerer sei. Dies könnte bedeuten, dass das Lernen in der Schule eventuell gar nicht gelernt wurde. Von den Probanden antworteten insgesamt 49, dass ihnen das Lernen in der Schule teilweise leichtgefallen sei. 14 fiel es in der Weiterbildung leichter als zu Schulzeiten, 14 empfanden das Lernen genauso und 16 fanden das Lernen jetzt schwerer als früher. Die Tendenz ist somit mittig orientiert.

		Das Lernen früher in der Schule fiel mir ...					Gesamt
		sehr leicht	leicht	teilweise leicht	schwer	sehr schwer	
Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...	sehr viel leichter	0	0	2	0	1	3
	leichter	0	3	14	17	0	34
	genauso	0	10	14	7	2	33
	schwerer	5	10	16	0	0	31
	sehr viel schwerer	0	2	3	1	0	6
Gesamt		5	25	49	25	3	107

Tab. 24: Kreuztabelle der Aussagen zum Lernverhalten.

Die Tabelle⁴⁰ zeigt eine mittige Tendenz. Dies könnte bedeuten, dass das Lernverhalten möglicherweise nicht konkret eingeschätzt werden konnte.

Die nächste Aussage („Der Bezug der Lerninhalte zu Ihren betrieblichen Arbeitsaufgaben ist ...“) konnte mit „stark vorhanden“ bis „nicht vorhanden“ vervollständigt werden. Diese Fragen beantworteten 107 Probanden. Das Ergebnis zeigte, dass 46 der Meinung sind, dass der Bezug zu den Lerninhalten „teilweise vorhanden“ sei. Den Bezug zu den Arbeitsaufgaben bewerteten 24 als „vorhanden“ und 27 als „nicht vorhanden“.

5.5.5 Auswertung der Lernmotivation

In diesem Unterkapitel werden die Fragen zur Lernmotivation ausgewertet. Die Frage „Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation für diese Weiterbildung ein?“ konnte von „sehr hoch“ bis „sehr niedrig“ beantwortet werden. 110 Probanden beantworteten diese Frage, 58 gaben „hoch“ als Antwort. Dies entspricht 52,7 %, was deutlich zeigt, dass diese Probanden motiviert sind, die Weiterbildung zu absolvieren. 17 wählten „sehr hoch“. Addiert zu den Antworten „hoch“, ergibt dies 68,2 %, die motiviert sind, die Weiterbildung zu absolvieren.

Wird diese Frage in Zusammenhang mit den Stufen der Aufstiegsfortbildung gebracht, ist zu erkennen, dass 21 Probanden, die sich auf Stufe 3 befanden, „teilweise hoch“ angaben. Auf Stufe 3 sind dies 40,4 %, die dazu eine Antwort abgegeben hatten. Zudem befanden sich auf Stufe 3 zwei Probanden, welche „niedrig“, und ein Proband, der „sehr niedrig“ angegeben hatten. Dies verdeutlicht, dass die Probanden mit zunehmender Stufe (bzw. Dauer) der Aufstiegsfortbildung an Motivation verloren und häufiger „teilweise hoch“, „niedrig“ und sogar „sehr niedrig“ angaben. Abbildung 32 zeigt die Häufigkeit der Antworten der Lernenden und die jeweiligen Stufen der Aufstiegsfortbildung.

⁴⁰ Die Tabelle zeigt als Gesamtanzahl 107 Probanden, weil lediglich 107 Probanden beide Fragen beantwortet haben. Die Aussage „Das Lernen früher in der Schule fiel mir ...“ wurde von 109, die Aussage „Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...“ wurde von 108 Probanden beantwortet. In der Kreuztabelle konnten lediglich 107 Probanden ermittelt werden, welche beide Aussagen beantworteten.

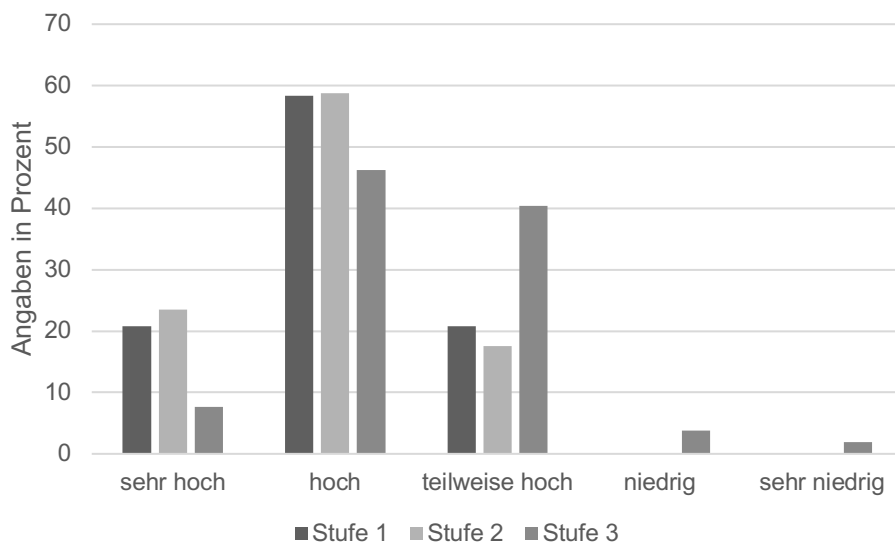


Abb. 32: Prozentualer Anteil der Motivation in der jeweiligen Stufe der Aufstiegsfortbildung.

Die Abbildung zeigt, dass die persönliche Einschätzung der Probanden zur Motivation zu Beginn des Lehrgangs auf Stufe 1 und 2 höher erscheint als auf Stufe 3.

Bei der nächsten Frage („Wer bringt die Hauptleistung, um den Meister zu erreichen?“) konnten sich die Probanden ebenfalls für eine Antwort entscheiden. Insgesamt beantworteten 97 Teilnehmer die Frage. Davon gaben 24 die Antwort „Das Weiterbildungsinstitut und die Dozenten“ (24,7 %), 70 „Ich selbst“ (72,2 %) und drei „Meine Umwelt, also Familie, Freunde und mein Arbeitgeber“ an. Die Antwort „Die IHK und die Prüfungsregelung“ wählte keiner der Probanden.

Die nächste Frage („Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen ein?“) beantworteten 109 Probanden. Die Frage konnte von „sehr hoch“ bis „sehr gering“ beantwortet werden. Davon wählten 51 die Antwort „teilweise hoch“, 31 „hoch“ und 21 „gering“.

Werden diese beiden Fragen ins Verhältnis gesetzt, so wählten 15 Probanden „Ich selbst“ in Bezug auf die Hauptleistung und gleichzeitig „gering“ hinsichtlich der Motivation zum Lernen. Die Aussagen zeigt die Tabelle 25.

		Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?					Gesamt
		sehr hoch	hoch	teilweise hoch	gering	sehr gering	
Wer bringt die Hauptleistung, um den Meister zu erreichen?	Das Weiterbildungsinstitut	0	3	14	6	0	23
	Ich selbst	3	23	28	15	1	70
	Meine Umwelt, also Familie, Freunde und mein Arbeitgeber	0	1	1	0	1	3
Gesamt		3	27	43	21	2	96

Tab. 25: Kreuztabelle zwischen der Motivation zum Lernen und der Hauptleistung.

Die Tabelle zeigt zudem, dass bei Probanden, welche die Hauptleistung beim Weiterbildungsinstitut und den Dozenten sahen, die Motivation zum Lernen erst bei „hoch“ und nicht bei „sehr hoch“ begann.

Die Frage nach der Motivation zum Lernen in Verbindung mit den Stufen der Aufstiegsfortbildung zeigte, dass 31,4 % der Probanden aus Stufe 3 eine geringe Lernmotivation aufwiesen. Durch die Abbildung wird deutlich sichtbar, dass mit einer höheren Stufe innerhalb der Aufstiegsfortbildung die Motivation zum Lernen nachließ.

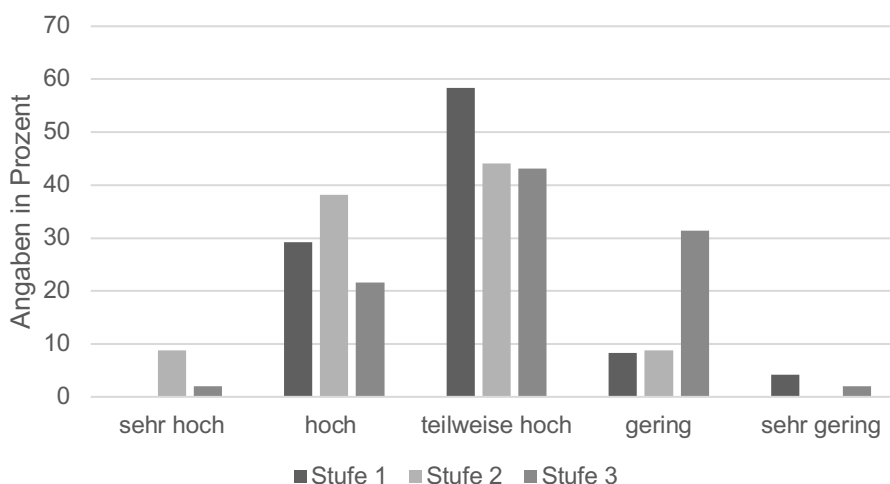


Abb. 33: Motivation zum Lernen innerhalb der Stufen der Aufstiegsfortbildung.

Abbildung 33 zeigt, dass die Motivation zum Lernen mit steigender Stufe abnahm. Es wurde sichtbar, dass die Probanden der ersten Stufe eher an der Skalenmitte orientiert sind als die Probanden der zweiten und dritten Stufe.

5.5.6 Auswertung zum Lernort

Auf die Frage „Wo lernen Sie aktuell überwiegend?“ konnte der Lernort genannt werden. Es gaben 77,2 % der Probanden an, dass sie überwiegend zu Hause lernen. 5,9 % sagten aus, überwiegend in der Bibliothek zu lernen, und 5 %, dass sie mit anderen Lernenden zu Hause lernen.

Anhand der nächsten Frage konnten die Probanden angeben, ob sie an dem vorher genannten Ort „sehr gut“, „gut“, „teilweise gut“ oder „schlecht“ lernten. Tabelle 26 zeigt den Zusammenhang der Aussagen.

		Am oben angegebenen Lernort können Sie ...				Gesamt
		sehr gut lernen	gut lernen	teilweise gut lernen	schlecht lernen	
Wo lernen Sie aktuell überwiegend?	Ich lerne überwiegend zu Hause.	11	34	27	5	77
	Ich lerne überwiegend in der Bibliothek.	0	5	1	0	6
	Ich lerne überwiegend mit anderen Lernenden bei ihnen zu Hause.	0	3	2	0	5
	Sonstiges	5	3	3	0	11
Gesamt		16	45	33	5	99

Tab. 26: Kreuztabelle zwischen dem Lernort und dem Lernverhalten.

Die Tabelle verdeutlicht, dass 34 Probanden, die angaben, überwiegend zu Hause zu lernen, dort auch gut lernen konnten. 27 lernten zu Hause nur teilweise gut. Dies deckte sich ebenfalls mit den Aussagen aus den Gruppendiskussionen (vgl. u. a. IMM-03-3 2018: 386 ff.). Außerdem gaben fünf Teilnehmer an, dass sie überwiegend zu Hause lernen, dort allerdings schlecht lernen.

5.5.7 Auswertung der Lernstrategien

Die nächsten Fragen beschäftigen sich mit den verwendeten Lernstrategien. Eingangs wurde auf die Frage „Wie lernen Sie aktuell?“ eingegangen. Dazu wurden den Probanden mehrere Lernstrategien aufgelistet, die mit „Ich kenne, nutze aber nicht“, „Ich nutze oft“, „Ich nutze selten“ und „Ich kenne nicht“ bezeichnet werden konnten. Zusammengefasst konnte folgende Häufigkeit der Lernstrategien eruiert werden.

Lernstrategie	Ich kenne, nutze aber nicht	Ich nutze oft	Ich nutze selten	Ich kenne nicht	Gesamt
Karteikarten	49	18	34	6	107
Eigene Zusammenfassungen	7	78	21	1	107
Tutorials (z. B. YouTube)	23	34	43	7	107
Gespräche mit Klassenkameraden	8	49	48	2	107
Gespräche mit Kollegen auf der Arbeit	25	25	50	8	108
Skripte der Dozenten	2	74	30	1	107
Apps	49	15	33	9	106
Lerngruppen	31	29	41	6	107
Bücher	6	62	37	3	108

Tab. 27: Konzentration der Lernstrategien.

Es ist deutlich, dass die Probanden die Skripte der Dozenten oft zum Lernen nutzen. Bei dieser Gelegenheit gilt es zu erwähnen, dass die Dozenten Skripte erstellen, mit denen die Teilnehmer lernen können, und diese auf der Lernplattform der Weiterbildungsinstitution den Teilnehmern zur Verfügung stellen. Es fällt auf, dass das eigene Verfassen einer Zusammenfassung bei den Probanden am üblichsten ist. Die schriftlichen Quellen stehen folglich beim Lernen im Vordergrund. Gespräche mit Klassenkameraden oder Kollegen werden ebenfalls häufig genutzt. Die App wird im Augenblick selten genutzt.

Bei der darauffolgenden Frage („Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?“) konnten die Probanden aus verschiedenen Antwortmöglichkeiten eine Antwort auswählen. Von den 106 Probanden, welche die Frage beantworteten, gaben 50 Probanden, also 47,2 % an, dass sie lernen, wenn sie ad hoc Zeit haben, aber d. h. das Lernen mit keinen festen Lernzeiten verbunden sei. Darüber hinaus gaben sieben an, für das Lernen neben dem Unterricht gar keine Zeit einzuplanen. „Weniger als zwei Stunden“ pro Woche wurde von 20 angegeben, „zwei bis fünf Stunden“ pro Woche von 21 und „mehr als fünf Stunden“ pro Woche von fünf. Lediglich drei

gaben an, sie haben „noch nicht angefangen darüber nachzudenken“ an, wie man sich die Lernzeit einteilen könnte.

Wird die Frage nach der geplanten Zeit ins Verhältnis zu den Stufen der Aufstiegsfortbildung gesetzt, so ist es auffallend, dass innerhalb der dritten Stufe die meisten Probanden „gar keine“ und „weniger als zwei Stunden“ pro Woche angaben. Auch bei dieser Auswertung ist es unübersehbar, dass Teilnehmer, welche die Stufe 3 absolvieren, das Lernen ebenfalls lernen, wenn es die Zeit zulässt, und in geringerem Maße planen als Teilnehmer der vorherigen Stufen. Abbildung 34 zeigt die prozentuale Auswertung.

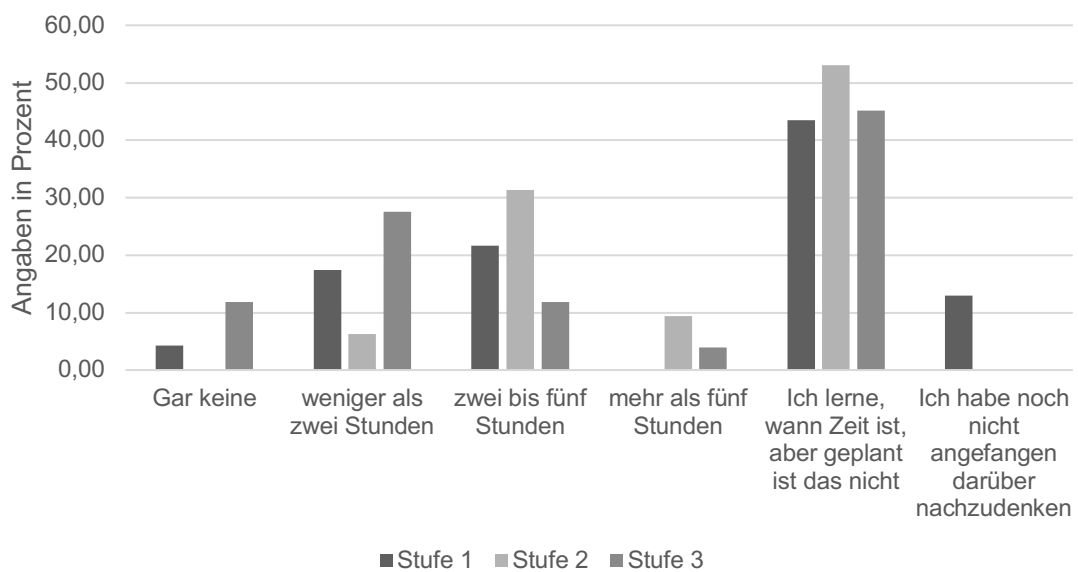


Abb. 34: Geplante Lernzeit und Stufen der Aufstiegsfortbildung.

Innerhalb der Kreuztabelle zwischen der Frage „Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?“ und „Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?“ fällt auf, dass bei den Probanden, die gar keine Zeit zum Lernen eingeplant haben, auch die Motivation zum Lernen gering oder sehr gering ist. Tabelle 28 zeigt die Verbindung.

		Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?					Gesamt
		sehr hoch	hoch	teilweise hoch	gering	sehr gering	
Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?	Gar keine	0	0	2	3	2	7
	Weniger als zwei Stunden	0	4	11	5	0	20
	Zwei bis fünf Stunden	1	8	11	1	0	21
	Mehr als fünf Stunden	3	2	0	0	0	5
	Ich lerne, wann Zeit ist, aber geplant ist das nicht.	0	15	22	12	0	49
	Ich habe noch nicht angefangen darüber nachzudenken.	0	1	2	0	0	3
Gesamt		4	30	48	21	2	105

Tab. 28: Kreuztabelle zwischen der Motivation und der geplanten Zeit zum Lernen.

Zwölf Probanden gaben an, dass die Zeit zum Lernen nicht geplant sei und sie die eigene Motivation zum Lernen als gering einschätzen. Es wird deutlich, dass Probanden, deren Motivation zum Lernen ‚hoch‘ oder ‚sehr hoch‘ ist, überwiegend Zeit zum Lernen einplanen.

In diesem Unterkapitel konnte eruiert werden, dass die Probanden am häufigsten mit eigenen Zusammenfassungen lernen. Wird diese Lernstrategie in Verbindung mit der geplanten Lernzeit betrachtet, so gaben 38 Teilnehmer, die keine Zeit zum Lernen eingeplant hatten, sondern lernen, wann gerade Zeit ist, an, sehr oft eigene Zusammenfassungen zu nutzen. Die Kreuztabelle zeigt den Zusammenhang.

		Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?					
		gar keine	weniger als zwei Stunden	zwei bis fünf Stunden	mehr als fünf Stunden	Ich lerne, wann Zeit ist, aber geplant ist das nicht.	Ich habe noch nicht angefangen darüber nachzudenken.
Ich lerne aktuell mit eigenen Zusammenfassungen	Ich kenne, nutze aber nicht	3	0	2	0	2	0
	Ich nutze oft	1	14	15	4	38	2
	Ich nutze selten	1	5	3	1	10	1
	Ich kenne nicht	0	0	1	0	0	0

Tab. 29: Kreuztabelle zwischen dem Lernen mit eigenen Zusammenfassungen und der geplanten Lernzeit.

Es lässt sich erkennen, dass das Lernen nicht geplant ist und gleichzeitig mit Zusammenfassungen gelernt wird.

5.5.8 Auswertung der Lernschwierigkeiten

Auf die Frage „Welche Schwierigkeiten treten bei Ihrem Lernen auf?“ gab es mehrere Antwortmöglichkeiten. Es wurde 51 Mal „Mir fehlt oft die Konzentration“ und 49 Mal „Es gehen mir andere Dinge durch den Kopf“ geantwortet. Zudem wurde 46 Mal angekreuzt, dass die Probanden oft durch Familie oder Freunde abgelenkt wurden. Dagegen wurde die Ablenkung durch Social Media lediglich 25 Mal ausgewählt. Wie bereits in Kapitel 2.3 angemerkt, wurde 27 Mal angegeben, dass die Menge der Lerninhalte für die zur Verfügung stehende Zeit sehr umfangreich sei. Dass die Lerninhalte zu schwer seien, wurde hingegen nur zehn Mal angegeben. Die Übersicht verdeutlicht die Antworten.

Antwortmöglichkeit	Anzahl	Prozent
Ich werde oft abgelenkt durch Familie oder Freunde.	46	17,4 %
Ich werde oft abgelenkt durch Social Media.	25	9,4 %
Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll.	42	15,8 %
Mir fehlt oft die Konzentration.	51	19,2 %
Es gehen mir andere Dinge durch den Kopf.	49	18,5 %
Der Lernstoff ist zu schwierig.	10	3,8 %
Der Lernstoff ist für die Zeit zu viel.	27	10,2 %
Sonstiges	15	5,7 %
Gesamt	265	100,0 %

Tab. 30: Übersicht über die Lernschwierigkeiten.

Die Probanden konnten ebenfalls „Sonstiges“ auswählen und eine Antwort hinzufügen. Von den 15 Angaben wurde fünf Mal die Arbeit als Grund für die Lernschwierigkeiten genannt oder dass die Teilnehmer nach der Arbeit nicht mehr die Motivation für das Lernen aufbringen. Fehlende Motivation und die Unsicherheit, wie mit dem Lernen begonnen wird, wurden zusammen vier Mal angegeben. Ein Teilnehmer gab an, dass sich die Erfolge nicht früh genug einstellen. Vier gaben an, dass die Zeit fehle oder dass sie sich die Zeit nicht nehmen. Auch die Zeiteinteilung für das Lernen wurde genannt. Dies spiegelt sich ebenfalls in Frage 9 des Fragebogens wider (vgl. hierzu S. 135 ff.), welche die geplante Lernzeit abfragte. Hier antworteten 50 Probanden, dass sie lernen, wenn Zeit sei, aber dies nicht geplant sei.

5.5.9 Auswertung der Unterstützung

Bei der Auswertung der Unterstützung wurde zunächst darauf eingegangen, wer die Probanden am meisten unterstützt. Diese konnten dabei nur eine Antwort geben, was 81 Teilnehmer taten. 31 Teilnehmer beantworteten diese Frage entweder nicht oder gaben zwei und mehr Antworten. Ergo konnten diese Antworten nicht ausgewertet werden und wurden in der Konsequenz nicht berücksichtigt. Von 81 Probanden antworteten 19, dass sie durch die Familie am meisten unterstützt werden. 17 wählten das Weiterbildungsinstitut, zwölf die Dozenten und 18 gaben an, dass sie nicht wirklich unterstützt werden. Sechs gaben bei „Sonstige Person“ Familie oder Freunde an. Zwei antworteten indes, dass die Lerngruppe sie am meisten unterstütze. Tabelle 31 zeigt die unterstützenden Personen und die Art der Unterstützung.

		Wer unterstützt Sie am meisten?				
		Freunde	Familie	Arbeitskollegen	Dozenten	Institut
Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?	Gespräche	1	1	0	2	5
	Motivationssteigerung	0	4	0	0	0
	Lernunterstützung	2	3	2	4	8
	Ich werde in anderen Bereichen entlastet.	0	6	1	0	0
	Die Zeit wird für die Weiterbildung eingeräumt.	0	2	0	0	1

Tab. 31: Kreuztabelle zwischen der unterstützenden Person und der Art der Unterstützung.

Die Tabelle⁴¹ zeigt, dass die Probanden am ehesten von der Familie unterstützt werden, die sie in anderen Bereichen entlastet. Eine Motivationssteigerung wird von den Teilnehmern lediglich im Bereich der Familie wahrgenommen. Eine Lernunterstützung durch das Weiterbildungsinstitut wurde acht Mal genannt.

⁴¹ Auch auf diese Frage haben Lernende teilweise gar nicht oder mehrfach geantwortet; diese Antworten wurden nicht berücksichtigt und im Vorfeld aussortiert. Zudem zeigt die Tabelle lediglich die vorgeschriebenen Antwortmöglichkeiten und nicht „Sonstige Person“ und „Sonstiges“.

5.6 Ergebnisse und Interpretation der standardisierten Befragung

Innerhalb der Unterkapitel 5.5.1 bis 5.5.9 wurden die einzelnen Fragen der Fragebögen in Kategorien zusammengefasst und ausgewertet. Das folgende Kapitel verdichtet die relevanten Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse interpretiert, um das Lernberatungskonzept konkreter auf die spezielle Zielgruppe abstimmen zu können.

An der Befragung nahmen 112 Probanden teil. Hiervon absolvierten 24 Probanden die erste Stufe der Vorbereitung auf die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation und 34 Probanden befanden sich in der Vorbereitung auf die Basisqualifikation (zweite Stufe). Am stärksten vertreten waren Probanden innerhalb der dritten Stufe mit 54 Teilnehmern, welche zum Zeitpunkt der Befragung die Vorbereitung zur Fachspezifik durchliefen (vgl. hierzu Kap. 2.3). Die Altersstruktur zeigte, dass 68 Probanden zwischen 25 und 30 Jahre alt waren. Dies verdeutlicht, dass der Vorbereitungslehrgang bevorzugt innerhalb der ersten Berufsjahre begonnen wird und damit einhergehend eine geringere Berufserfahrung existiert. Ferner hatten 74 Teilnehmer einen Realschulabschluss und 21 einen Hauptschulabschluss. Die spezielle Zielgruppe absolvierte im Anschluss an den ersten allgemeinbildenden Abschluss eine Ausbildung im dualen System und möchte nach etwas Berufserfahrung den Meistertitel erreichen. Von den Probanden absolvierten 86,5 % erfolgreich eine Ausbildung mit inhaltlichem Bezug zum angestrebten Meisterabschluss. Dieser Zusammenhang ist relevant, weil mit einer meisterbezogenen Ausbildung bereits erste (auch theoretische) Kenntnisse erreicht wurden. Das Lernen der spezifischen Lerninhalte dürfte ihnen leichter fallen als denen, die keine meisterbezogene Ausbildung absolvierten. Die oben dargestellten soziografischen Ergebnisse entsprechen auch den Daten der Weiterbildungserfolgsumfrage von 2014 (vgl. DIHK 2014a, S. 9 ff.).

Als häufigster Grund für die Weiterbildung wurde angegeben, langfristig die berufliche Perspektive verbessern zu wollen. Zudem möchten die Lernenden finanziell besser dastehen und entscheiden sich deshalb für die Weiterbildung. Auch das Erlangen neuen Wissens wurde oft genannt, was nach Lang und Pätzold (2006) jedoch eher ein sozial erwünschtes Antwortverhalten ist (vgl. ebd., S. 26). Dies könnte darauf hindeuten, dass nur wenige Probanden über das eigene Lernverhalten nachdachten und finanzielle Aspekte und Abstimmungen mit dem Arbeitgeber für die Auswahl der Unterrichtszeit entscheidend waren und nicht primär das Lernverhalten. Es wurde deutlich, dass das Ziel,

den Meistertitel zu erwerben und die daraus resultierenden Konsequenzen, wie finanziell besser aufgestellt zu sein, im Vordergrund stehen und die Lernleistung nicht prädominiert. Daher könnten das Lernen und die Aufnahme von Wissen nicht den Fokus bilden, sondern als notwendig betrachtet werden, damit die Prüfungen erfolgreich bestanden werden. Innerhalb des Lernberatungskonzepts ist es notwendig, aufzuzeigen, dass Lernen für die Zielerreichung vonnöten ist und infolgedessen eine Konzentration der Lernstrategien erfolgt.

Die Auswertung zur Lernmotivation zeigte, dass mit steigender Stufe der Aufstiegsfortbildung die Lernmotivation abnahm. So gaben innerhalb der dritten Stufe lediglich 7,7 % der Probanden an, dass die Lernmotivation „sehr hoch“ sei – im Gegensatz zur ersten und zweiten Stufe, wo die Lernmotivation „sehr hoch“ mit 20,8 % in der ersten und 23,5 % in der zweiten Stufe angegeben wurde. Das Aufrechterhalten der Lernmotivation könnte im Lernberatungskonzept gelingen, wenn die Lernenden folglich innerhalb der dritten Stufe genauso intrinsisch motiviert sind. Dadurch könnte das Lernen erfolgreicher werden – im Gegensatz dazu, wenn lediglich die extrinsische Motivation vorhanden ist und ausschließlich das Ziel besteht, die Prüfung erfolgreich zu absolvieren (vgl. Kap. 4.3).

Bei der Frage, wer die Hauptleistung im Vorbereitungslehrgang zum Industriemeister erbringt, gaben 24,7 % der Probanden an, dass das Weiterbildungsinstitut und die Dozenten die Hauptleistung erbringen. Wird jedoch Holzkamp (1995) gefolgt, so kann Lernen nicht von außen produziert werden (vgl. ebd., S. 185) und die Hauptleistung nicht beim Weiterbildungsinstitut oder den Dozenten liegen, sondern lediglich beim Lernenden. Die Antworten könnten viel über die Zielgruppe aussagen: die Mehrheit der Probanden wusste, dass die Hauptleistung erbracht werden muss, um den Meister zu erreichen; 24,7 % der Probanden wussten aber nicht, dass sie die Hauptleistung erbringen müssen, um einen erfolgreichen Abschluss zu erreichen. Dies könnte bedeuten, dass sie ein generell konträres Lernverständnis aufweisen und ihnen tatsächlich nicht bewusst ist, dass die Hauptleistung einer Lernleistung entspricht, die ausschließlich vom Lernenden ausgehen kann. In Anlehnung an die Gründe für die Weiterbildung könnte im Lernberatungskonzept auf die Lernleistung eingegangen werden und das Lernverständnis eruiert werden.

Die Frage zum Lernort beantworteten 77 Probanden mit „zu Hause“. Dort konnten elf Probanden „sehr gut“ und 34 Probanden „gut“ lernen. 27 Probanden lernten zu Hause

lediglich „teilweise gut“. Fünf Probanden lernten zwar überwiegend zu Hause, lernten dort aber „schlecht“, auch wenn die Wahrnehmung je nach Lernort unterschiedlich sein kann (vgl. Kap. 4.5). Folglich wäre im Rahmen des Lernberatungskonzepts zu eruieren, wo und wie gut die Teilnehmer an ihren gewählten Lernorten lernen können um möglicherweise einen geeigneteren Lernort zu finden. Auch das Lernangebot der Weiterbildungsinstitution *martin weiterbildung* könnte häufiger in Anspruch genommen werden, indem die dortigen Räume zum Lernen genutzt werden.

Die Lernenden konnten anhand der nächsten Frage unterschiedliche Lernstrategien bewerten. Sie gaben am häufigsten an, dass mit eigenen Zusammenfassungen sowie mit den Skripten der Dozenten gelernt werde. Zudem gaben sie an, dass sie häufig Bücher zum Lernen nutzen. Im späteren Lernberatungskonzept könnte eruiert werden, wie konkret die Zusammenfassungen konzipiert sind und möglicherweise könnte auf Elaborations- und Organisationsstrategien verwiesen werden. Zudem wäre es vorteilhaft, weitere Optionen des Lernens aufzuzeigen und so den Horizont zu erweitern. Dies könnte in der Lehre angeboten werden, sodass die Lernenden im Unterricht von weiteren Lernstrategien erfahren und die Lerninhalte mit diesen Lernstrategien anwenden können.

Die Probanden gaben am häufigsten die Antwort „Ich lerne, wann Zeit ist, aber geplant ist das nicht“ auf die Frage nach der Lernzeit an. Ebenso verhielt sich die Auswertung nach den Stufen der Aufstiegsfortbildung. Dies bedeutet, dass die Probanden ihre Lernzeiten nicht verbindlich planen und folglich nur wenig strukturiertes Lernen möglich ist. In der Theorie wurde sichtbar, dass Selbstkontrollstrategien und ein Planen und Überwachen des eigenen Lernens sowie eine Bewertung des Lernerfolgs für das Lernen relevant sein können. Wenn die Probanden andererseits ausschließlich lernen, wenn die Zeit es erlaubt, dies aber im Zeitmanagement nicht berücksichtigt wird und eine konkrete Zeiteinteilung nicht vorliegt, könnte Lernen zu einer Nebensache werden. Ergo könnte das Lernen in Vergessenheit geraten (vgl. Kap. 4.2.3 in Verbindung mit Kap. 4.2.4). Folglich wäre es für das Lernberatungskonzept relevant, die Lernenden auf eine konkrete Planung der Lernzeiten hinzuweisen und möglicherweise gemeinsam die Lernzeiten effektiv zu planen.

Die Schwierigkeiten beim Lernen lagen überwiegend daran, dass den Probanden oft die Konzentration zum Lernen fehlte. Oft wurde die Ablenkung durch Familie oder Freunde genannt. Dies verdeutlicht, dass die Lernenden genau wissen, wo ihre Schwierigkeiten liegen. Folglich könnte im Lernberatungskonzept auf die Schwierigkeiten beim Lernen

eingegangen und die Auswirkungen sowie mögliche Lösungsansätze könnten erarbeitet werden. Das Weiterbildungsinstitut und die Dozenten unterstützen die Teilnehmer häufig mit Gesprächen, auch über das Lernen. Folglich könnte bereits proaktiv innerhalb der Lehre auf die Unterstützung eingegangen werden, um den Lernenden zu verdeutlichen, dass die Lehrenden sie gerne unterstützen und ihnen für Fragen zur Verfügung stehen.

Die Ergebnisse der Befragung verweisen auf eine Zielgruppe, die überwiegend über einen Realschulabschluss verfügt und eine handwerkliche Ausbildung durchlaufen hat. Daraus resultieren die praktisch veranlagten Lerninhalte, welche sie in ihrer Ausbildung erlernt haben. Auch während der Gruppendiskussionen wurde es erkennbar, dass sie für den allgemeinbildenden Abschluss nicht oder nur selten lernten und das Lernen auf die nächste naheliegende Klausur ausgerichtet war. Innerhalb der Vorbereitung auf die Prüfungen zum Meistertitel werden dagegen nach den einzelnen Stufen Prüfungen absolviert, weswegen eine Vertiefung der Lerninhalte erforderlich ist. Gleichzeitig zeigten die Ergebnisse für die Lernstrategien, dass die Probanden schriftliche Lernunterlagen verwenden und selten zum Beispiel Apps, die eventuell das Lernen vereinfachen könnten, weil der Umgang mit Smartphones oder Computer ohnehin gängig sein dürfte. Zudem erfordert die Anfertigung schriftlicher Lernunterlagen, wie zum Beispiel Zusammenfassungen, Zeit, die einer Planung bedarf, die aktuell aber selten vorgenommen wird. Die Teilnehmer gaben an, zu lernen, wenn Zeit dafür vorhanden ist. Die Ergebnisse der Prüfungen der Basisqualifikation könnte die Reduzierung der Lernmotivation erklären, weil die Lernenden immer häufiger die Prüfungen der Basisqualifikation nicht insgesamt, sondern lediglich einzelne Module (vgl. Kap. 2.3) erfolgreich absolvierten. Indessen durchlaufen die Teilnehmer die dritte Stufe und lernen nicht ausschließlich die Lerninhalte der Fachspezifik, sondern auch die Lerninhalte der nicht erfolgreich absolvierten Module. In der Konsequenz sinkt die Lernmotivation weiterhin.

Die Auswertung der Fragebögen zeigte, dass die Probanden über die notwendigen Kompetenzen des selbstgesteuerten Lernens nicht oder nur teilweise verfügen, weswegen eine Erweiterung der Lernkompetenz bei der Entwicklung des Lernberatungskonzepts im Vordergrund stehen könnte und die Voraussetzungen auf institutioneller Ebene in Einklang mit der Erweiterung der Lernkompetenz gebracht werden. Die Ergebnisse der Befragung lieferten somit vertiefende Erkenntnisse über die spezielle Zielgruppe von Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK, welche bei der Entwicklung des Lernberatungskonzepts berücksichtigt werden.

6 Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes

Auf Grundlage der Analysen zur beruflichen Bildung, zur Lernberatung und zum Lernen Erwachsener sowie der anschließenden explorierenden Fallstudie wird im weiteren Verlauf das Lernberatungskonzept für die spezielle Zielgruppe von Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK entwickelt.

6.1 Überprüfung vorhandener Lernberatungskonzepte

Für die Konzeption einer Lernberatung ist es relevant, dass auf die spezielle Zielgruppe eingegangen wird. Gemäß den aktuellen theoretischen und praktischen Konzepten ist Lernberatung indes eine Komponente innerhalb einer Institution oder fachübergreifend konzipiert und nicht speziell auf eine Zielgruppe und eine Aufstiegsfortbildung ausgerichtet. Dies wurde in den theoretischen sowie praktischen Lernberatungskonzepten deutlich (vgl. hierzu Kap. 3.3 bis Kap. 3.5). Lernberatung erfolgt demnach als Ergänzung zu einem bereits bestehenden Lern-Lehr-Konzept und wird vielfach als Lernberatungsgespräch betrachtet. Trotz der hier beschriebenen Herausforderungen werden im weiteren Verlauf die ausgewählten Lernberatungskonzepte überprüft. Passend zur Zielgruppe wurde bereits im theoretischen Teil eine Auswahl an möglichen Lernberatungskonzepten getroffen. Die weiteren Beratungsansätze werden im Folgenden diskutiert.

Die Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell zeigt, dass die Teilnehmer sich von negativen Äußerungen distanzieren und diese Aussagen positiv formulieren, um so die Einstellung zum eigenen Handeln ändern zu können (vgl. Kap. 3.3.1). Die Fallstudie zeigte, dass die Probanden sich realistisch einschätzen und nicht negativ über ihre Leistungen sprachen. Der Ansatz ist daher nicht passend.

Der Konstruktivismus besagt, dass sich die Teilnehmer das eigene Lernen konstruieren und Lernen ein aktiver Prozess ist, der selbstregulierend bzw. selbststeuernd erfolgt. In der Konsequenz werden Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten entwickelt. Eine Beratung hin zu einem Lernen mit weiteren Lernstrategien und metakognitiven Fähigkeiten kann aufgrund der Fallstudie für die Zielgruppe sinnvoll sein, um weitere Fähigkeiten erwerben zu können (vgl. Kap. 3.3.2). Hier sind die Eigenschaften dieses Ansatzes in der Beratung von Nutzen.

Im personenzentrierten Beratungsansatz stehen die Erfahrungen und Entwicklungen der Teilnehmer im Vordergrund. Sie agieren im personenzentrierten Beratungsansatz im jeweiligen Umfeld und mit ihren Erfahrungen (vgl. Kap. 3.3.3). Da jedoch der personenzentrierte Beratungsansatz erst zum Tragen kommt, wenn vorangegangene Beratungen nicht erfolgreich waren, und die Teilnehmer zur Lernberatung zwar ermutigt, jedoch nicht gezwungen werden können, kann dieser Beratungsansatz nicht als sinnvoll erachtet werden.

Innerhalb des systemischen Beratungsansatzes geben die Beratenden keine Ratschläge, sondern sehen den Menschen als Ganzheit. Die Lernberatung mit dem systemischen Beratungsansatz ist in vier Phasen gegliedert und sieht ebenfalls die Lernberatung im Kurs vor. Aufgrund der Freiwilligkeit der Beratung ist die verbindliche Umsetzung im Lehrgang kompliziert. Dennoch kann der systemische Beratungsansatz dazu geeignet sein, um mögliche Schwierigkeiten im Lernen aufzudecken, die nicht nur unmittelbar mit dem Lernen zusammenhängen, sondern zum Beispiel in dem Umfeld der Teilnehmer begründet sind (vgl. Kap. 3.3.4).

Der lösungsorientierte Beratungsansatz stellt eine Form der Kurzberatung dar, die handlungsorientiert gestaltet ist. Es findet ein Dialog mit dem Teilnehmer statt, und die individuellen Stärken und Potenziale werden herausgearbeitet. Natürlich kann auch in der Lernberatung das Hervorheben von Stärken dem Lernenden Potenziale aufzeigen. Dieser Ansatz ist für die Lernberatung geeignet, wenn er Probleme erkennt und diese schnell und zielführend behoben werden (vgl. Kap. 3.3.5).

Die prozessbegleitende Beratung ist gekennzeichnet durch eine pädagogische Haltung, die unter anderem davon geprägt ist, dass eine Beziehung zu dem Teilnehmer aufgebaut wird und er daraufhin die Verantwortung für sein Lernen übernehmen kann. Aufgrund der Dauer der Lehrgänge von circa zwei Jahren erscheint dieser Beratungsansatz im hiesigen Kontext für die Entwicklung des Lernberatungskonzepts als Grundlage am sinnvollsten, da die prozessbegleitende Beratung auf dem Helfen basiert. Zudem werden mehrere Unterstützungsinstrumente eingesetzt (vgl. Kap. 3.3.6).

Nachdem die theoretischen Beratungskonzepte überprüft wurden und von denen der prozessbegleitende Beratungsansatz als Grundlage für die Entwicklung des Lernberatungskonzepts gewählt wurde, werden im weiteren Verlauf die unterschiedlichen Phasenmodelle daraufhin überprüft, ob ein Konzept unter ihnen tauglich erscheint.

Das phasenorientierte Prozessmodell nach Schiersmann (2018) ist in der aktuellen Version gut geeignet, weil es ebenfalls mehrere Phasen der Gespräche ermöglicht, auch wenn es einen allgemeinen Beratungsprozess abbildet und nicht ausschließlich auf die Lernberatung anzuwenden ist (vgl. Kap. 3.4.2).

Die Lernberatung nach Pätzold (2004) kann ebenfalls mehrere Lernberatungsgespräche umfassen. Darin ist der Aufbau einer Lernberatung nachempfunden, weshalb dieser Ansatz in dem Konzept der Lernberatung für die Zielgruppe angewendet werden kann (vgl. hierzu Kap. 3.4.3). Auch die inhaltliche Gestaltung der Lernberatung nach Pätzold hilft, den Lernerfolg zu steigern, weil nicht nur mittels Selbstkontroll- und Lernstrategien beraten (vgl. Kap. 4.2.3 ff.), sondern weil die Umsetzung in die Beratung integriert wird.

Das Lernberatungsgespräch im Prozess nach Klein (2006) ist in seiner Grundstruktur für die Zielgruppe nicht ideal, weil demnach in einem Beratungsgespräch dem Teilnehmer praktisch geholfen werden muss, um dann lediglich das Ergebnis wieder zu evaluieren. Aufgrund der mehrstufigen Aufstiegsfortbildung ist dieser Ansatz nicht ausreichend, um den Lernerfolg im gesamten Lehrgang und nicht lediglich in Teilbereichen steigern zu können (vgl. Kap. 3.4.4).

In der Grundstruktur wird daher das Lernberatungsgespräch nach Pätzold (2004) im Kontext der Aufstiegsfortbildung adaptiert und die Grundlage für das Konzept einer Lernberatung bilden.

Bereits im theoretischen Teil der Arbeit wurde eine Auswahl an praktischen Lernberatungskonzepten vorgestellt, welche das Spektrum der Lernberatung in der Praxis verdeutlichen. In den praktischen Konzepten wurde erkennbar, dass Lernberatung überwiegend als Komponente gesehen wird und nicht in den jeweiligen Lern-Lehr-Prozess integriert ist. Lediglich das Konzept des Projekts ‚Lernberatungskonzeption des EUROPOOL-Projekts der Akademie für Jugend und Beruf e. V.‘ betrachtet Lernberatung als ein pädagogisches Konzept, das auf die Selbststeuerung abzielt und eine gute Transfermöglichkeit in die Bildungsangebote bieten kann (vgl. Kap. 3.5). Dieses Konzept visiert zwar eine andere Zielgruppe an, nämlich Frauen ohne anerkannten Berufsabschluss, weswegen es nicht auf die spezielle Zielgruppe transferiert werden kann, in der überwiegend Männer (94,55 %) zu betrachten sind, die über einen ersten Berufsabschluss verfügen und sich in einer Aufstiegsfortbildung befinden. Dennoch scheint dieses Konzept eine Möglichkeit darzustellen, wie Lernberatung integriert werden kann.

Die Überprüfung der vorhandenen Lernberatungskonzepte ergab, dass als Grundlagen der prozessbegleitende Beratungsansatz und das Phasenmodell nach Pätzold dienen. Zudem wird der Grundgedanke des praktischen EUROPOOL-Projekts bei der Entwicklung eines Lernberatungskonzepts für die Zielgruppe verfolgt (vgl. Kap. 3.5). Innerhalb der Fallstudie wurde sichtbar, dass die Probanden in den einzelnen Stufen der Aufstiegsfortbildung unterschiedliche Beratungsangebote benötigen. Infolgedessen ist eine Abstimmung der Beratungsangebote auf die jeweilige Stufe der Aufstiegsfortbildung notwendig, um die Lernenden gebührend zu unterstützen.

6.2 Konzeption der Lernberatung

Innerhalb der Fallstudie wurde deutlich, dass die Probanden über eingeschränkte Lernstrategien verfügen, weswegen das Lernberatungskonzept in das Weiterbildungsinstitut integriert wird, um eine ganzheitliche Sichtweise zu ermöglichen und die Teilnehmer in den Präsenzphasen bei der Anwendung diverser Lernstrategien zu unterstützen. Entscheidend für das Resultat der Lernberatung ist es, dass das Weiterbildungsinstitut und die Lehrenden die Beratungsangebote fördern, um den Lernenden eine Lernberatung und das selbstgesteuerte Lernen ganzheitlich anzubieten.

6.2.1 Voraussetzungen auf institutioneller Ebene

Für diesen Zweck sind auf institutioneller Ebene Voraussetzungen für die Lernberatung notwendig. Hierbei ist es obligatorisch, dass Lernberater bereits über die erforderlichen Beratungskompetenzen verfügen oder sich die Kompetenzen aneignen. Ergo ist ein Schulungskonzept für die Lernberater zu entwickeln. Es ist konkret auf das Lernberatungskonzept einzugehen und den Lernberatern sind die Themen der Lernberatung und der idealtypische Ablauf zu erläutern. Den Lernberatern müssen die Beratungskompetenzen verdeutlicht werden. Die Beratungskompetenzen sind durch die angehenden Lernberater selbstgesteuert zu erarbeiten, es werden lediglich Impulse zu den Inhalten gegeben. Zu beachten ist es, dass es sich bei der Aneignung der Beraterkompetenzen nicht um eine fremdgesteuerte Schulung handelt, sondern in der Schulung auf das selbstgesteuerte Lernen eingegangen wird. Eine weitere Schulung der Lernberater während der Ausübung der Lernberatung und eine Evaluation vertiefen die Beratungskompetenzen (vgl. Kap. 3.6).

Entscheidend ist, dass geeignete Räume zur Verfügung stehen. So sind der Raum und der Eingangsbereich freundlich zu gestalten. Es ist allerdings fraglich, ob gerade zu Beginn der Lernberatung ein eigener Raum notwendig ist oder die Beratung zum Beispiel auch im Schulungsraum der Lernenden stattfinden kann (vgl. Kap. 3.7).

Die Lernberatung wird von der Zielgruppe nur dann angenommen, wenn diese von dem Angebot erfährt. In der Fallstudie zeigte sich, dass die Probanden eine Lernberatung durch das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* nicht erwähnten, obwohl sie ihnen angeboten wurde. Ein aktives Bewerben der Lernberatung (z. B. durch Flyer und die aktive Ansprache) in den Lehrgängen ist daher unumgänglich⁴².

Sinnvoll ist zudem, dass die Lehrenden innerhalb der Lehre Lernstrategien anbieten und somit das selbstgesteuerte Lernen fördern. Auch wenn aufseiten der Weiterbildungsinstitution die Lehrenden nicht primär weisungsgebunden sind, können den Lehrenden verschiedene Möglichkeiten der Lehre aufgezeigt werden und die Lehrenden bitten, die Optionen des selbstgesteuerten Lernens in die Lehre zu integrieren. Gerade Lernstrategien und ihre Anwendung sind im Bereich des selbstgesteuerten Lernens bedeutsam, damit die Lernenden weitere Lernstrategien erlernen bzw. kennenlernen und dann entscheiden können, welche Lernstrategien zu ihrem persönlichen Lernen passen. Die Lehrenden werden aufgefordert, ihre eigene Lehre innerhalb der Module des Vorbereitungslehrgangs so zu verändern, dass den Lernenden auch während der Präsenzphasen selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird (vgl. Kap. 4.6).

Die gewünschte Lehre, die selbstgesteuertes Lernen fördert, kann im Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* nicht top-down als Vorgabe erfolgen. Eine Möglichkeit zur Umsetzung ist ein Workshop, in dem das Konzept vorgestellt und die Lehrenden aktiv unterstützt werden, um eine Umsetzung in der Lehre zu ermöglichen. Wenn die Lehre selbstgesteuertes Lernen fördert, ist eine Evaluation der Lehre sinnvoll, um die Implementierung zu überprüfen.

⁴² Die Bewerbung der Lernberatung soll lediglich der Bekanntheit dienen und nicht als Werbekonzept verstanden werden, weil den Teilnehmern durch die Nutzung der Lernberatung keine zusätzlichen Kosten entstehen sollen.

Auf Grundlage der dargestellten Voraussetzungen für eine Lernberatung ist es relevant, dass das Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* vor der Implementierung des Lernberatungskonzepts die in der nachfolgenden Abbildung 35 aufgezeigten Aspekte berücksichtigt.

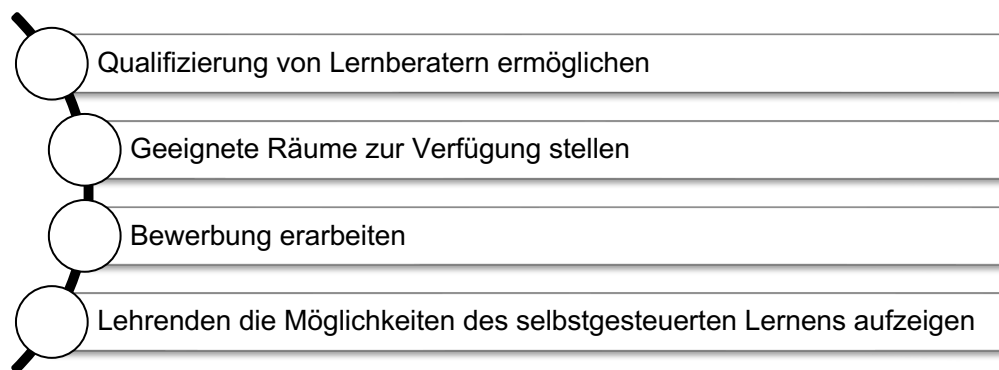


Abb. 35: Voraussetzungen auf institutioneller Ebene für die Lernberatung.

Die Abbildung verdeutlicht die Voraussetzungen, die zunächst erfüllt sein müssen, um das Lernberatungskonzept erfolgreich im Weiterbildungsinstitut zu integrieren. Nachdem die Voraussetzungen auf institutioneller Ebene geschaffen wurden, kann das Lernberatungskonzept im Weiterbildungsinstitut integriert werden. Im weiteren Verlauf werden die Themen der einzelnen Stufen der Aufstiegsfortbildung analysiert.

6.2.2 Themen des Lernberatungskonzeptes in der ersten Stufe

In der Fallstudie handelt es sich um die dreistufige Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK mit der jeweiligen Fachrichtung. Die spezielle Zielgruppe dieser Weiterbildung und die drei Stufen des Industriemeisters IHK wurden bereits analysiert. Es wurde aufgezeigt, dass die Teilnehmer verschiedene Module mit insgesamt drei Prüfungsteilen – der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation, der Basisqualifikation und der Fachspezifik – absolvieren. Die Lerninhalte zur Vorbereitung auf die Prüfungen sind in den Rahmenplänen der DIHK verankert (vgl. Kap. 2.3). Aufgrund der bereits getätigten Wahl der Lernenden, einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang beim Weiterbildungsinstitut *martin weiterbildung* zu durchlaufen, konnte bereits festgestellt werden, dass die Lehrgänge in der Regel eine Dauer von circa zwei Jahren aufweisen (vgl. Kap. 5.1). Das Lernberatungskonzept wird auf Grundlage der Zielgruppe und der dreistufigen Aufstiegsfortbildung als dreistufiges Lernberatungskonzept entwickelt. Begonnen wird mit den Themen der ersten Stufe der Aufstiegsfortbildung – der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation.

In der ersten Stufe befinden sich die Lernenden circa drei Monate und werden auf die Prüfung zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation vorbereitet. Diese Stufe schließt mit einer bundeseinheitlichen theoretischen und einer praktischen Prüfung vor der IHK ab (vgl. § 4 AEVO, 2009). Diese Art der Prüfungsvorbereitung gleicht dem gewohnten Lernen der Lernenden aus deren Schulerfahrungen, bei welcher die Klausuren zeitnah zu den entsprechenden Lerninhalten absolviert wurden. Die erste Stufe beinhaltet nicht die Komplexität und Quantität der weiteren Stufen der Aufstiegsfortbildung (vgl. Kap. 2.3), weswegen die Motivation zum Lernen innerhalb der ersten Stufe eine geringere Priorität aufwies als in den anderen Stufen (vgl. Kap. 5.5.5).

Zu Beginn des Lehrgangs ist es sinnvoll, dass die Lernenden eine Lehre erfahren, welche ein selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Es ist dabei zu beachten, dass die Lerninhalte von den Rahmenplänen der IHK vorgegeben werden. Dennoch sind die Lernenden im Lehrgang anzuleiten, dass Lerninhalte eigenständig erarbeitet und unterschiedliche Lernstrategien angewendet werden, auch wenn die Lerninhalte bereits vorgegeben sind (vgl. hierzu Kap. 4.2).

Da die Lernberatung von den Lernenden nicht gefordert wird, kann die Lernberatung lehrgangsbegleitend angeboten und beispielsweise durch Werbematerial in Form von Flyern und Hinweisen auf der Website der Weiterbildungsinstitution beworben werden⁴³. In diesem Zusammenhang ist den Lernenden eine Erstberatung anzubieten. Trotzdem ist auf Freiwilligkeit zu achten, denn die Teilnehmer dürfen nicht genötigt werden, an der Lernberatung teilzunehmen. Die Erstberatung ist einzeln mit den Interessierten zu planen und durchzuführen.

In der Fallstudie wurde erkennbar, dass die Probanden als Grund für die Weiterbildung eine bessere langfristige Perspektive auf dem Arbeitsmarkt und ein höheres Einkommen nannten (vgl. Kap. 5.5.2). In der Erstberatung ist es sinnvoll, dass die Lernberater inhaltlich die relevanten Gründe für eine Weiterbildung genauer betrachten. Hierfür eignet sich der personenzentrierte Beratungsansatz, weil auf die individuellen (Vor-)Erfahrungen eingegangen werden kann. Es werden auch die gewählten Unterrichtszeiten besprochen, weil diese nicht als optimaler Zustand beim Lernen von den Probanden genannt

⁴³ Bei dem Lernberatungskonzept ist ebenfalls darauf zu achten, dass es sich nicht um ein Werbekonzept mit einer Verkaufsabsicht handelt, sondern lediglich die Bekanntheit erhöht werden soll. Den Teilnehmern entstehen durch die Teilnahme an der Lernberatung keine zusätzlichen Kosten.

wurde, sondern als Kompromisslösung, da die finanzielle Lage eine andere Lehrgangsform nicht zulässt. Es ist relevant, den Teilnehmern die Bedeutung der Lernzeiten und die Notwendigkeit der Planung im Rahmen der Selbstkontrollstrategien mit den Aspekten Planen, Überwachen und Bewertung zu verdeutlichen (vgl. Kap. 4.2.4), wobei zu Beginn des Lehrgangs der Aspekt der Planung fokussiert wird. Es sollte auf die Festlegung der Lernzeiten eingegangen werden, weil diese oftmals nicht geplant werden, sondern weil gelernt wird, wann die Zeit es erlaubt (vgl. Kap. 5.5.3), ergo dies dem Zufall überlassen bleibt.

Im weiteren Verlauf der Erstberatung kann den Lernenden der aktuelle Lernort verdeutlicht werden, weil die Probanden am angegebenen Lernort nicht immer gut lernen können (vgl. Kap. 5.5.6). Es ist für den Lernerfolg aber entscheidend, wo gelernt wird und wie dort gelernt werden kann (vgl. Kap. 4.5). In der Beratung überdenken sie durch offene Fragestellungen seitens des Lernberaters den Lernort und lernen alternative Orte zum Lernen kennen, die sie vielleicht noch nicht in Betracht gezogen haben. Auf die Lernstrategien ist bei dieser ersten Beratung nicht einzugehen, um die Lernenden nicht zu überfordern und dadurch die Motivation zu reduzieren. Zudem entspricht das Lernen in der ersten Stufe eher dem gewohnten Lernen der Zielgruppe, weshalb die Lernstrategien hier nicht die Relevanz bilden und die oben genannten Themen erarbeitet werden⁴⁴.

Innerhalb der Erstberatung wird bei den oben beschriebenen Themen der Ist-Zustand der Lernenden ermittelt, mithilfe derer die Herausforderungen eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs und im Anschluss eine gemeinsame Lösung erarbeitet wird. Beim Abschluss der Erstberatung ist mit dem Lernenden zu eruiieren, ob die Lernberatung fortgeführt wird. Von den Lernenden ist eine aktive Mitarbeit während des Unterrichts und bei der Lernberatung zu erwarten, auch wenn diese stark von ihrer intrinsischen Motivation abhängt (vgl. Kap. 4.3), die jedoch innerhalb der ersten Stufe der Aufstiegsfortbildung nachgewiesenermaßen teilweise hoch oder hoch ist (vgl. Kap. 5.5.5).

Zeitlich wird die Erstberatung zu Beginn der ersten Stufe durchgeführt, sprich frühestmöglich, sodass die Lernenden einen Nutzen für das Lernen für die Prüfung der berufs-

⁴⁴ Auf Prüfungsangst oder das Vorhandensein einer Lernbehinderung wird in dem Konzept nicht eingegangen, da die Themen die Eignungen der Lernberater übersteigen und möglicherweise eher eine Therapie als eine Beratung infrage kommt.

und arbeitspädagogischen Qualifikation erreichen. Daraus ergeben sich folgende Themen des Lernberatungskonzeptes innerhalb der ersten Stufe der Aufstiegsfortbildung.

Stufe 1 der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK: Berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation				
Lehre anbieten, welche selbstgesteuertes Lernen fördert	Lernberatung in den Lehrgängen bewerben und Werbematerial verteilen	Erstberatung den Lernenden anbieten	Erstberatung durchführen	Aktive Mitarbeit während des Unterrichts und der Lernberatung einfordern
1. bis 3. Monat der Aufstiegsfortbildung				

Abb. 36: Themen des Lernberatungskonzeptes in der ersten Stufe.

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Lehrenden eine Lehre anbieten sollen, die selbstgesteuertes Lernen fördert. Im weiteren Verlauf wird das Weiterbildungsinstitut die Lernberatung aktiv anbieten, und die Teilnehmer erhalten Kenntnis über die Lernberatung. Zügig wird die erste Lernberatung durch die Lernberater mit denjenigen Lernenden stattfinden, welche sich an der Lernberatung interessiert gezeigt haben. Im Unterricht wird von den Lernenden eine aktive Mitarbeit und die Umsetzung der Inhalte aus der Lernberatung erwartet.

Nachdem die erste Stufe mit einer bundeseinheitlichen theoretischen und einer praktischen Prüfung zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation vor der IHK abgeschlossen wurde, beginnt die zweite Stufe der Vorbereitung – die Basisqualifikation.

6.2.3 Themen des Lernberatungskonzeptes in der zweiten Stufe

Üblicherweise dauert die Vorbereitung auf die fachübergreifende Prüfung der Basisqualifikation innerhalb der zweiten Stufe circa 12 bis 15 Monate. Die Analyse der Aufstiegsfortbildung verdeutlichte, dass die Basisqualifikation durch mehrere bundeseinheitliche schriftliche Prüfungen vor der IHK abgeschlossen wird. Der Fokus der Prüfungen liegt auf dem Erwerb kaufmännischer Kenntnisse (vgl. Kap. 2.3). Die Ergebnisse der Fallstudie zeigten, dass die Lernenden als allgemeinbildenden Abschluss in der Regel einen Haupt- oder Realschulabschluss besitzen und im Anschluss eine technische Ausbildung absolvierten (vgl. Kap. 5.5.1). Folglich sind weder der allgemeinbildende Abschluss noch die Ausbildung für die Lerninhalte der fachübergreifenden Basisqualifikation von zwingendem Vorteil und weisen einen geringen Bezug zu den dort vermittelnden Lerninhalten.

ten auf. Gleichzeitig erfahren die Lernenden in den jeweiligen Unternehmen ein Anpassungslernen, welches überwiegend praktische Kenntnisse und in geringem Maße theoretische, kaufmännische und unternehmerische Zusammenhänge beinhaltet. Die Qualität und Quantität der Lerninhalte der Basisqualifikation entsprechen nicht dem Lernen, das den Teilnehmern aus der Vergangenheit geläufig ist. Dennoch verdeutlichen die Ergebnisse der Fallstudie, dass die Lernmotivation der Probanden auf der zweiten Stufe vergleichbar hoch oder höher ist als auf der ersten Stufe (vgl. Kap. 5.5.5). Obwohl die meisten Probanden die Planung der Lernzeiten nicht tätigen, planen mehr Probanden zwei oder mehr Stunden oder einige sogar mehr als fünf Stunden für das Lernen ein als Lernende in der ersten Stufe (vgl. Kap. 5.5.7). In der Folge könnte eine Verbesserung des Lernverhaltens vorliegen, weil die Probanden das Lernen zeitiger planen als zu Beginn der Aufstiegsfortbildung. Nachdem die Lernenden während der Erstberatung einen Einblick in das Thema Lernen erhalten haben, werden in der zweiten Stufe die Themen vertiefend sondiert. Folglich bieten die Lehrenden eine Lehre an, die das selbstgesteuerte Lernen fördert, und arbeiten mit unterschiedlichen Lernstrategien, um weitere Optionen aufzeigen zu können.

Die Zweitberatung ist innerhalb der ersten drei Monate der Vorbereitung auf die Basisqualifikation sinnvoll, damit die Lernenden die Themen der Lernberatung in den Alltag des Lernens transferieren können. Der Fokus der Beratung liegt auf den Lernstrategien, da die Teilnehmer die Lerninhalte bis zur Prüfung (in der Regel ein Jahr nach Beginn der Vorbereitung auf die Basisqualifikation) wiedergeben sollen und die Quantität deutlich höher ist als in der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation. Die Ergebnisse der Fallstudie verdeutlichen, dass die Probanden überwiegend mit eigenen Zusammenfassungen, den Skripten der Dozenten und Büchern lernen (vgl. Kap. 5.5.7). Weitere Lernstrategien werden nur rudimentär eingesetzt. Auf dieser Grundlage werden den Lernenden Elaborations-, Organisations- und Wissensnutzungsstrategien verdeutlicht (vgl. Kap. 4.2.3) und praktische Hilfestellungen aufgezeigt, wie die Lernstrategien angewendet werden. In der Erstberatung wurden bereits Optionen dargelegt, wie die Lernzeiten geplant werden können (vgl. Kap. 6.2.2). Die Selbstkontrollstrategien wurden in Planen, Überwachen und Bewerten aufgeteilt (vgl. Kap. 4.2.4). In der Zweitberatung überprüfen die Probanden die geplanten Lernzeiten und passen diese möglicherweise an. Durch die Lernstrategien und der metakognitiven Fähigkeiten ist der Ansatz der konstruktivistischen Beratung angemessen.

Innerhalb der ersten drei Monate der zweiten Stufe erfolgt eine Evaluation der Lehre. Der Fokus liegt auf einer Lehre, welche selbstgesteuertes Lernen fördert und unterschiedliche Lernstrategien angewendet. Bei der Durchführung dieser speziellen Art der Lehre werden die Lehrenden durch das Weiterbildungsinstitut unterstützt. Zudem erscheint eine Beratung der Lehrenden erfolgversprechend, um ein weiteres Verständnis zu erlangen.

In der Zweitberatung wurde der Schwerpunkt auf die Lernstrategien gelegt, damit die Lernenden weitere Lernstrategien erfahren und diese ausprobieren können. Zudem kann durch den Einsatz diverser Lernstrategien der Lernerfolg gesteigert werden. Nach circa acht Monaten innerhalb der zweiten Stufe ist eine weitere Beratung – die Drittberatung – zielführend. Im Rahmen der Drittberatung sind die angewendeten Lernstrategien zu evaluieren und es ist zu eruieren, ob die Lernenden die Lernstrategien ausgeweitet oder verändert haben. Außerdem werden die Lernzeiten aus der Zweitberatung von den Lernenden in der Drittberatung überprüft. Zudem sind Methoden zur Selbstkontrolle zu eruieren, damit die Teilnehmer das Lernen eigenständig kontrollieren können. Für die Drittberatung stellt ebenfalls der konstruktivistische Beratungsansatz eine Möglichkeit dar.

Die Lehrenden bieten circa acht Monate nach Beginn der Vorbereitung auf die Basisqualifikation eine Lehre an, die Methoden zur Selbstkontrolle beinhaltet, um die Fähigkeit der Metakognition der Lernenden zu erhöhen.

Von den Lernenden werden weiterhin eine aktive Mitarbeit und die Anwendung der Methoden und Strategien erwartet. Im Vergleich zur ersten Stufe ist die Lernmotivation in der zweiten Stufe höher (vgl. Kap. 5.5.5), ergo dürften die Lernenden die Optionen nutzen. Aus den eben dargestellten Themen des Lernberatungskonzeptes der zweiten Stufe kann Abbildung 37 abgeleitet werden.

Stufe 2 der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK: Basisqualifikation					
Lehre anbieten, welche selbstgesteuertes Lernen fördert	Zweitberatung durchführen	Lehrende evaluieren	Drittberatung durchführen	Innerhalb der Lehre Methoden zur Selbstkontrolle anwenden	Aktive Mitarbeit während des Unterrichts und der Lernberatung einfordern
4. bis 16. Monat der Aufstiegsfortbildung					

Abb. 37: Themen des Lernberatungskonzeptes in der zweiten Stufe.

Wie die Abbildung zeigt, wird von den Lehrenden eine Lehre angeboten, welche selbstgesteuertes Lernen fördert. In der zweiten Stufe werden zwei Beratungen mit unterschiedlichen Themen durchgeführt. Es wird evaluiert, ob die Lehrenden auch eine selbstgesteuerte Lehre anbieten. In der Lehre ist die Anwendung von Methoden zur Selbstkontrolle sinnvoll, damit die Teilnehmer die Fähigkeit zur Metakognition steigern. Die Lernenden werden aufgefordert, die Optionen umzusetzen und aktiv im Unterricht das Konzept des selbstgesteuerten Lernens zu verfolgen.

Im Anschluss an die Vorbereitung auf die fachübergreifende Basisqualifikation findet die bundeseinheitliche Prüfung der IHK statt. Wenn die Lernenden die meist zweitägige Prüfung mit vier oder fünf Modulen bestanden haben, ist die zweite Stufe abgeschlossen. Die Vorbereitung auf die Fachspezifik beginnt direkt im Anschluss an die Prüfung der Basisqualifikation, und zwar unabhängig davon, ob die Lernenden die Basisqualifikation bestanden haben. In der Konsequenz erfahren sie das konkrete Ergebnis der Basisqualifikation frühestens in den ersten zwei Monaten der Vorbereitung auf die Fachspezifik⁴⁵. Dennoch wird mit der Vorbereitung auf die Fachspezifik begonnen. Im weiteren Verlauf werden die Themen des Lernberatungskonzeptes verdeutlicht.

⁴⁵ Das Resultat besteht darin, dass Lernende, die das Ergebnis der einzelnen Module als negativ erachten, weniger motiviert sind und folglich in der Fachspezifik bis zur Bekanntgabe der Ergebnisse unmotiviert bleiben. Wenn im Anschluss an die Bekanntgabe die Ergebnisse der einzelnen Module nicht positiv sind, wird die Motivation in der Regel schlechter, weil die Lernenden nicht ausschließlich die Lerninhalte der Basisqualifikation – oder der Module, welche nicht bestanden wurden – lernen, sondern gleichermaßen die Lerninhalte der Fachspezifik aufnehmen, weil der Vorbereitungslehrgang weiter voranschreitet.

6.2.4 Themen des Lernberatungskonzeptes in der dritten Stufe

Die dritte Stufe, die Vorbereitung auf die Fachspezifik, dauert in der Regel circa zwölf Monate. In den Rahmenplänen der DIHK sind die Lerninhalte der Fachspezifik bereits vorgegeben (vgl. Kap. 2.3). Die Module beinhalten Lerninhalte, welche die Lernenden bereits in der Ausbildung in Grundlagen erlangt haben. Folglich bereitet die Vorbereitung auf die Fachspezifik den Lernenden geringere Schwierigkeiten als die Basisqualifikation.

Es ist dennoch eine Lehre anzubieten, welche selbstgesteuertes Lernen fördert und unterschiedliche Lernstrategien anbietet. Die Ergebnisse der Fallstudie verdeutlichen, dass die Lernenden innerhalb der dritten Stufe eine geringere Lernmotivation aufzeigten als in den ersten beiden Stufen (vgl. Kap. 5.5.5). Motivation ist jedoch elementar für das Lernen, weil nur so das Angebot der Lehrenden auch angenommen werden kann (vgl. Kap. 4.3). In der Konsequenz verstärken die Lehrenden das Interesse an den Lerninhalten (vgl. Kap. 4.2.2). So könnten die Lerninhalte positiv strukturiert und spannend gestaltet werden. Auf diese Weise kann die Motivation der Lernenden für den Lehrgang und eventuell für das Lernen gesteigert werden.

In der Viertberatung steht die Evaluation der vorherigen Beratungen im Vordergrund. Auf die Planung und die Überwachung des Lernens auf den ersten beiden Stufen der Aufstiegsfortbildung folgen in der Beratung der dritten Stufe die Bewertung des eigenen Lernens und eine mögliche Optimierung (vgl. Kap. 4.2.4). Während der Viertberatung werden folglich die Lernstrategien, die Lernzeiten und die Methoden zur Selbstkontrolle evaluiert und den Lernenden erneut vergegenwärtigt. Aufgrund der sinkenden Motivation der Probanden in der dritten Stufe der Aufstiegsfortbildung werden die Lernziele und die Gründe für die Weiterbildung den Teilnehmern noch einmal zur Repetition aufgezeigt, die bereits in der Erstberatung ermittelt wurden (vgl. Kap. 6.2.2). In der Viertberatung eruieren sie das Ziel der Weiterbildung, nämlich den Erwerb des Meistertitels, erneut und gleichen die daraus resultierenden Gründe für die Absolvierung der Weiterbildung ab (vgl. Kap. 5.5.2). Bei dieser Viertberatung eignet sich der Ansatz der prozessorientierten Beratung, weil die Perspektive und die Optionen der Beratung variabel sind.

Aufgrund der dargestellten Inhalte der Lernberatung ergibt sich die nachfolgende Abbildung 38.

Stufe 3 der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK: Fachspezifik		
Lehre anbieten, welche selbstgesteuertes Lernen fördert, sowie Interesse an den Lerninhalten wecken	Viertberatung durchführen	Aktive Mitarbeit während des Unterrichts und der Lernberatung einfordern
17. bis 27. Monat der Aufstiegsfortbildung		

Abb. 38: Themen des Lernberatungskonzeptes in der dritten Stufe.

Die Abbildung verdeutlicht, dass in der dritten Stufe – der Vorbereitung auf die Fachspezifik – die Lehrenden das Interesse an den Lerninhalten in den Vordergrund stellen. Zudem findet eine Viertberatung statt, in der die vorherigen Themen bewertet werden und die Motivation der Lernenden aufgebaut wird. Folglich sind der Abgleich der Motivation für die Weiterbildung aus der Erstberatung hilfreich. Von den Lernenden wird weiterhin eine Anwendung der Inhalte aus der Lernberatung und eine aktive Mitarbeit im Unterricht erwartet.

Nachdem die Vorbereitung der Fachspezifik abgeschlossen ist, absolvieren die Lernenden die dazugehörigen bundeseinheitlichen Prüfungen vor der IHK. Damit ist der nebenberufliche Präsenzlehrgang beendet. Möglich ist eine Nachberatung darüber, welche Optionen der Abschluss zum Industriemeister IHK aufweist und wie weitere Schritte umgesetzt werden könnten. Dies ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit, weswegen das Lernberatungskonzept mit dem Absolvieren des nebenberuflichen Präsenzlehrgangs endet.

Nachdem die Themen der Lernberatung in den einzelnen Stufen analysiert und dargestellt wurden, wird das Lernberatungskonzept im weiteren Verlauf abschließend zusammengefasst.

6.3 Zusammenfassende Darstellung des Lernberatungskonzeptes

Das zuvor entwickelte Lernberatungskonzept berücksichtigt nicht nur Lernberatungsgespräche, sondern bezieht das Weiterbildungsinstitut mit den Voraussetzungen auf institutioneller Ebene sowie die Lehrenden mit ein. Auf Grundlage der gewählten Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK und der explorierenden Fallstudie erfolgte eine dreistufige Konzeption der Lernberatung, welche das selbstgesteuerte Lernen fördert und unterschiedliche Lernstrategien zum Einsatz bringt.

Das Lernberatungskonzept kann lediglich in das Weiterbildungsinstitut integriert werden, wenn die Voraussetzungen auf institutioneller Ebene gewährleistet sind. Dazu werden geschulte Lernberater an die Themen der Lernberatung herangeführt und der idealtypische Ablauf des Lernberatungskonzepts und das selbstgesteuerte Lernen erläutert. Hierbei wird selbstgesteuertes Lernen als einen Aneignungsprozess durch den Lernenden verstanden, welcher das eigene Lernen plant, organisiert und kontrolliert (vgl. Kap. 4.2). Außerdem sind für die Beratung geeignete Räume zur Verfügung zu stellen, in denen die Beratungen stattfinden. Zudem kann eine Beratung lediglich in Anspruch genommen werden, wenn die Lernenden von dem Angebot erfahren. In der Konsequenz ist die Lernberatung zu bewerben und ein Konzept für die Werbung zu kreieren. Den Lehrenden wird aufgezeigt, wie eine Lehre gestaltet werden kann, die selbstgesteuertes Lernen fördert. Hier werden die Lehrenden aufgefordert, die Lehre so zu verändern, dass die Lernenden an das selbstgesteuerte Lernen herangeführt werden (vgl. Kap. 6.2.1).

Auf Grundlage der oben dargestellten Voraussetzungen auf institutioneller Ebene kann das nachfolgende Lernberatungskonzept in die drei Stufen der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK integriert werden.

Innerhalb der ersten Stufe – der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation – wird den Teilnehmern eine Lehre angeboten werden, die selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Durch die Lehrenden werden diverse Lernstrategien angewendet, um den Lernenden weitere Optionen des Lernens zu verdeutlichen. Das Weiterbildungsinstitut setzt die innerhalb der Voraussetzungen auf institutioneller Ebene kreierten Werbemaßnahmen um und bewirbt die Lernberatung in den einzelnen Lehrgängen. Folglich wird denjenigen Lernenden eine Erstberatung angeboten, die Interesse an der Beratung zeigen. Innerhalb der Erstberatung liegt der Fokus auf den Zielen und Gründen für die Weiterbildung. Zudem werden die Planung der Lernzeiten und der Lernort analysiert. Die Lernenden

werden in der ersten Stufe aufgefordert, die Themen der Lernberatung umsetzen und aktiv im Unterricht mitzuwirken (vgl. Kap. 6.2.2).

In gleicher Weise ist eine Lehre in der zweiten Stufe – der Basisqualifikation – durch die Lehrenden anzubieten, die selbstgesteuertes Lernen fördert und unterschiedliche Lernstrategien darstellt. Innerhalb der Zweitberatung liegt der Fokus auf den Lernstrategien, wobei den Lernenden Elaborations-, Organisations- und Wissensnutzungsstrategien aufgezeigt werden. Elaborationsstrategien beinhalten, dass neues Wissen erlangt und dauerhaft behalten werden kann, Organisationsstrategien ermöglichen das Zusammenfassen von Texten und Strategien zur Visualisierung und Wissensnutzungsstrategien ermöglichen das Lösen von Problemen (vgl. Kap. 4.2.3). Hierbei darf nicht vernachlässigt werden, dass die in der Erstberatung geplanten Lernzeiten in der Zweitberatung überprüft werden. Im weiteren Verlauf der zweiten Stufe wird die Lehre durch das Weiterbildungsinstitut evaluiert, um zu eruieren, ob den Lernenden eine selbstgesteuerte Lehre angeboten wird. Innerhalb einer Drittberatung wird der Fokus auf die Methoden der Selbstkontrolle gelegt, um die Metakognitionsfähigkeit zu steigern. Von den Lernenden wird in der zweiten Stufe erwartet, dass die Themen der Lernberatung umgesetzt werden und eine aktive Beteiligung im Unterricht stattfindet (vgl. Kap. 6.2.3).

Die Lehre ist in der dritten Stufe der Aufstiegsfortbildung – der Fachspezifik – so zu gestalten, dass selbstgesteuertes Lernen gefördert wird. Dabei sind unterschiedliche Lernstrategien anzuwenden und das Interesse an den Lerninhalten zu wecken. In der Viertberatung steht eine Evaluation der vorangegangenen Lernberatungen im Vordergrund. Den Lernenden werden die Gründe für die Aufstiegsfortbildung aus der Erstberatung verdeutlicht und diese mit den aktuellen Gründen abgeglichen. Die Motivation wird somit in der letzten Stufe der Aufstiegsfortbildung nochmals gesteigert. Schließlich ist Motivation entscheidend für das Lernen und kann durch Motivation und Interesse gesteigert werden (vgl. Kap. 4.3). Von den Lernenden wird in der dritten Stufe erwartet, dass die Themen der Lernberatung umgesetzt werden und im Unterricht aktiv mitgearbeitet wird (vgl. Kap. 6.2.4).

Abbildung 39 zeigt das vollständige Lernberatungskonzept.

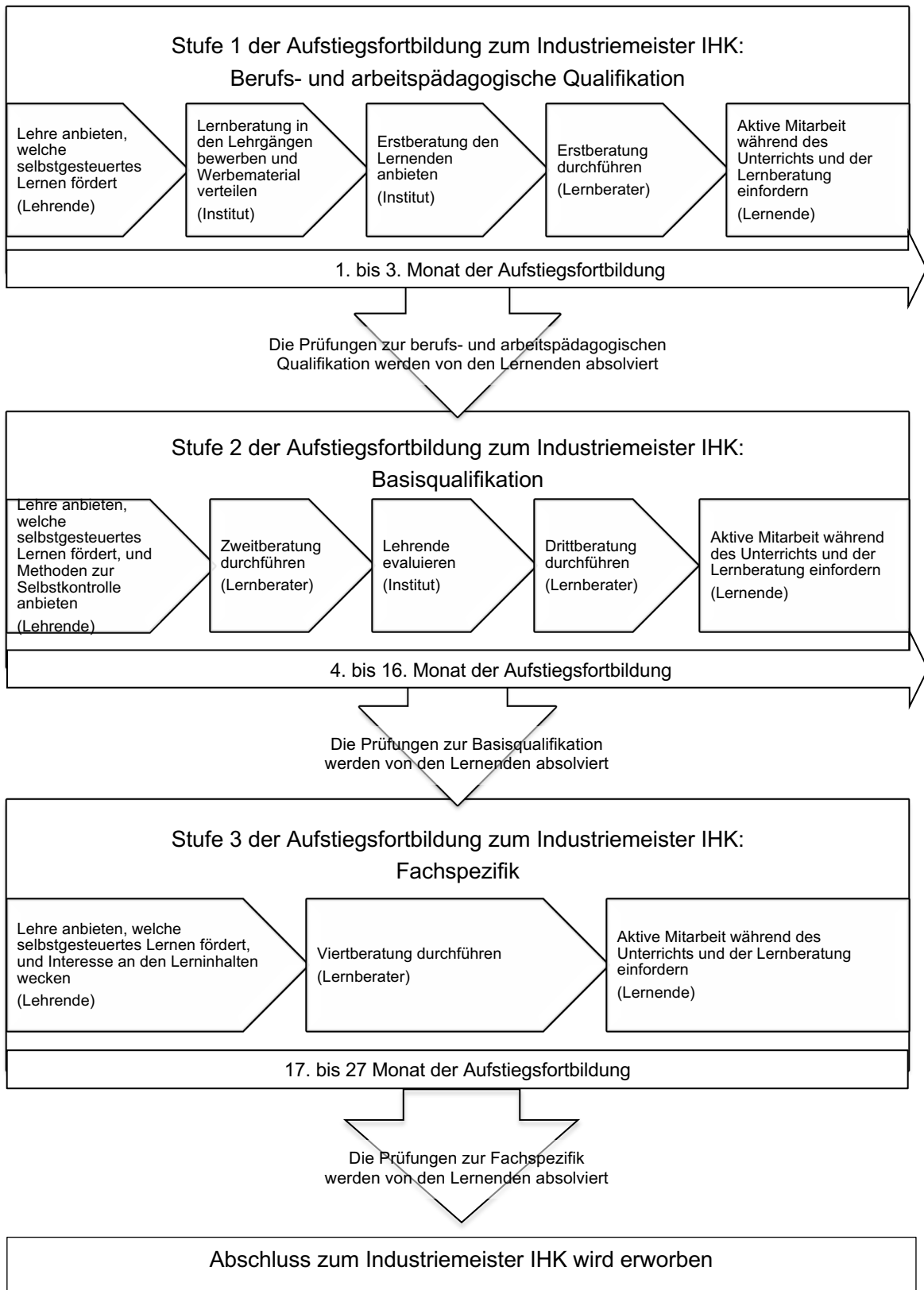


Abb. 39: Lernberatungskonzept für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK.

7 Fazit

Die Qualifizierung von Fachkräften ist für den Erhalt der Wettbewerbs- und Marktfähigkeit für Unternehmen von exorbitanter Bedeutung. Durch die Qualifizierung von Meistern in Industriebetrieben kann eine schnellere Umorientierung des Unternehmens erfolgen und folglich die Marktfähigkeit international gesteigert werden. Die Relevanz der Qualifizierung zeigt die Anzahl von 63.705 Personen, die 2016 eine Prüfung in einer beruflichen Aufstiegsfortbildung absolvierten. In dieser Arbeit wurde auf die spezielle Zielgruppe von Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK eingegangen und es wurde deren Lernverhalten im Rahmen einer explorierenden Fallstudie analysiert.

Die Ausgangsbasis bildeten die Lernenden, welche die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und in den Unternehmen bislang überwiegend ein Anpassungslernen mit praktischen Lerninhalten und geringen kognitiven Ansprüchen erfahren haben.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde zunächst der Rahmen der Aus- und Weiterbildung erläutert (vgl. Kap. 2). Nach der Erstqualifikation in Form einer dualen Ausbildung oder mehrjähriger Berufserfahrung kann die Niveau-Stufe 6 des DQR mit dem Meistertitel erreicht werden. Der Abschluss zum Industriemeister IHK bedarf mehrerer bundeseinheitlicher Abschlussprüfungen und ist in drei Stufen gegliedert: die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation (Stufe 1), die Basisqualifikation (Stufe 2) und die Fachspezifik (Stufe 3). Auf die Abschlussprüfungen der Aufstiegsfortbildungen können sich die Lernenden entweder eigenständig vorbereiten oder einen Vorbereitungslehrgang besuchen. Hier besteht die Möglichkeit, eine Vorbereitung in Vollzeit oder Teilzeit oder im Fernstudium zu absolvieren. Die Prüfungen werden von den jeweiligen IHKs abgenommen und finden zu bundeseinheitlichen Terminen mit bundeseinheitlichen Modulen für die Aufstiegsfortbildung statt.

Im weiteren Verlauf wurde die Lernberatung analysiert. Es wurde auf die unterschiedlichen theoretischen und praktischen Konzepte und die bereits bestehenden Phasenmodelle der Lernberatung eingegangen (vgl. Kap. 3). Dabei wurde bereits eine Eingrenzung vorgenommen, um die Lernberatung auf die spezielle Zielgruppe abzustimmen. Die Analyse verdeutlichte, dass ein Lernberatungskonzept für nebenberufliche Präsenzlehrgänge zum Industriemeister IHK noch nicht entwickelt wurde und Lernberatung eher als

eine Komponente bereits bestehender Lehr-Lern-Prozesse betrachtet wird denn als integriertes Konzept.

Im weiteren Verlauf wurde das Lernen Erwachsener innerhalb nebenberuflicher Präsenzlehrgänge dargestellt. Der Fokus wurde auf das selbstgesteuerte Lernen gelegt, weil das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener den Lernerfolg steigern kann. Das selbstgesteuerte Lernen wird als ein Aneignungsprozess verstanden, den der Lernende eigenständig plant, umsetzt und kontrolliert. Dazu sind Elaborations- und Organisationsstrategien sowie Selbstkontroll- und Wissensnutzungsstrategien erforderlich. Zudem ist ein gutes Zeitmanagement von Relevanz, da es dem Lernen die notwendige Struktur gibt. In diesem Zusammenhang wurden auch die Lernmotivation, die Schwierigkeiten beim Lernen und der Lernort analysiert (vgl. Kap. 4).

Die explorierende Fallstudie wurde durchgeführt, um das Lernverhalten der Zielgruppe tiefergehend zu erforschen und ein Lernberatungskonzept zu entwickeln. Die empirische Forschung innerhalb der Fallstudie hat das Lernverhalten der Probanden in den Fokus gerückt und aufgezeigt, welche Herausforderungen die Lernenden beim Lernen bewältigen und wie sie aktuell lernen. Die Ergebnisse der Fallstudie zeigten, dass die Motivation der Probanden mit steigender Stufe innerhalb der Aufstiegsfortbildung zum Lernen abnimmt. Außerdem haben Probanden überwiegend keine Zeit zum Lernen eingeplant und lernen, wann die Zeit es erlaubt. Die Anwendung von Lernstrategien erstreckt sich überwiegend auf das Lernen mit den Skripten der Dozenten oder mit Büchern. Weitere Lernstrategien werden selten angewendet oder sind gar nicht bekannt. Darüber hinaus werden die Lernenden beim Lernen häufig abgelenkt oder es fehlt schlicht die Konzentration (vgl. Kap. 5).

Auf Basis der theoretischen Grundlage und der empirischen Befunde der Fallstudie konnte in Kapitel 6 ein Lernberatungskonzept für diese Zielgruppe entwickelt werden. Doch bevor das eigentliche Lernberatungskonzept in die Aufstiegsfortbildung integriert werden kann, sind auf institutioneller Ebene die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen: Daher sind Lernberater zu qualifizieren und geeignete Räume für die Beratung bereitzustellen. Die Teilnehmer können die Lernberatung lediglich in Anspruch nehmen, wenn sie auch davon erfahren. Daher gilt es zu erarbeiten, wie das Lernberatungskonzept beworben werden kann, damit sie an der Lernberatung teilnehmen. Da die Lehren-

den an der Steigerung des Lernerfolgs beteiligt sind, sind den Lehrenden die Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens aufzuzeigen. Sie werden angehalten, die aktuelle Lehre mit der Anwendung diverser Lernstrategien anzureichern.

Das weitere Lernberatungskonzept wurde gemäß der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK dreistufig entwickelt:

Innerhalb der ersten Stufe ergeben sich mehrere Themen der Lernberatung. So wird den Lernenden eine selbstgesteuerte Lehre angeboten, welche unterschiedliche Lernstrategien beinhaltet. Damit sie zunächst von der Lernberatung erfahren, ist diese zu bewerben. Für Interessierte wird bereits die Erstberatung durchgeführt, es werden Lernziele und Gründe für die Weiterbildung erarbeitet und die Planung der Lernzeiten verdeutlicht. Im Anschluss an die erste Stufe absolvieren die Lernenden die Prüfung zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation.

Innerhalb der zweiten Stufe der Aufstiegsfortbildung wird die Lehre hinsichtlich der Frage evaluiert, ob sie das selbstgesteuerte Lernen fördert. Außerdem erhalten die Lernenden die Option, Methoden zur Selbstkontrolle innerhalb der Lehre zu erfahren. Auf dieser Stufe werden – aufgrund der Dauer von circa einem Jahr – zwei Lernberatungsgespräche geführt, sofern die Teilnehmer diese wünschen. Es wird in der Zweitberatung zunächst auf die verwendeten Lernstrategien und die Überwachung der Lernzeiten eingegangen. Innerhalb der Drittberatung werden die Lernenden zu einer Evaluation der Lernstrategien animiert, außerdem werden Methoden zur Selbstkontrolle erarbeitet. Nachdem die Vorbereitung der zweiten Stufe beendet ist, absolvieren die Teilnehmer die bundeseinheitliche Prüfung zur Basisqualifikation.

Die Lehre verstärkt innerhalb der dritten Stufe der Aufstiegsfortbildung das Lerninteresse der Lernenden, weil in der Fallstudie eruiert wurde, dass die Lernmotivation mit steigender Stufe der Aufstiegsfortbildung abnimmt. Durch das Interesse an den Lerninhalten kann die Motivation zum Lernen in der Konsequenz möglicherweise gesteigert werden. In der Viertberatung liegt der Fokus auf der Evaluation. Außerdem werden den Lernenden die Lernstrategien, die Lernzeiten und die Methoden zur Selbstkontrolle wieder vergegenwärtigt. Zudem stehen die Gründe für die Weiterbildung im Fokus der Betrachtung, um die Motivation zu verstärken. Nach der Vorbereitung auf die Fachspezifik beenden die Lernenden den Vorbereitungslehrgang mit der letzten Prüfung. Wenn alle Prüfungen erfolgreich absolviert wurden, wird der Abschluss Industriemeister IHK erworben.

Das Ziel der Arbeit war die Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes für diese spezielle Zielgruppe von Lernenden in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK, um mit dem Lernberatungskonzept den Lernerfolg zu steigern. Die Forschungsfrage „Welches Lernberatungskonzept erweist sich in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen für gewerblich-technische Aufstiegsfortbildungen zum Industriemeister IHK als förderlich, damit der Lernerfolg der Lernenden gesteigert werden kann?“ wurde mit den Voraussetzungen auf institutioneller Ebene und der Entwicklung des dreistufigen Lernberatungskonzeptes schließlich beantwortet. Zudem schließt das Konzept eine Forschungslücke, weil Lernberatung bisher nicht auf eine spezielle Zielgruppe ausgerichtet war und als bedeutsame Komponente eines bereits bestehenden Lehr-Lern-Prozess betrachtet wurde.

Kritisch betrachtet wurde das Lernberatungskonzept für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK auf Grundlage einer explorierenden Fallstudie mit einer trägerbezogenen Repräsentativität und der zuvor betrachteten Theorie konzipiert. Aufgrund der trägerbezogenen Repräsentativität ist dieses Konzept nicht als allgemeingültig zu betrachten, sondern lediglich auf eine spezielle Zielgruppe von Lernenden eines Vorbereitungslehrgangs zum Industriemeister IHK innerhalb eines nebenberuflichen Präsenzlehrgangs abgestimmt. Gleichzeitig stellen die Erkenntnisse die Forschungsfrage dar, mit der ein Lernberatungskonzept für diese spezielle Zielgruppe und diese Aufstiegsfortbildung mit diesem zeitlichen Aufbau konzipiert wurde, um mit dem Lernberatungskonzept den Lernerfolg genau dieser Lernenden zu steigern.

Das Konzept wurde dreistufig gegliedert. Teilnehmer, die möglicherweise die erste Stufe der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation bereits absolvierten, könnten bei diesem Aufbau die Erstberatung nicht durchlaufen. Das Konzept könnte in der Konsequenz individuell an den Lernenden angepasst und die Erstberatung mit den Themen des zweiten Lernberatungsgesprächs kombiniert werden. Das Lernberatungskonzept beinhaltet vier Beratungsgespräche. Die Anzahl der Lernberatungsgespräche kann individuell abweichen und, je nach Bedarf, erhöht oder verringert werden. Die gewählte Anzahl der Beratungen ist als idealtypisch zu betrachten, weil die Ziele der Beratungen ausschlaggebend sind und nicht die Anzahl der Sitzungen.

Die Themen der Lernberatungsgespräche wurden aus den Ergebnissen der Fallstudie abgeleitet und mit der Theorie systematisch in Verbindung gebracht. Dazu wurden die

Ansätze des Modells der Lernberatung nach Pätzold (2004) auf die verschiedenen Stufen der Aufstiegsfortbildung angewendet. Die Lernenden werden über das Angebot informiert, es werden Lernziele erarbeitet, Lernressourcen in Form von Lernzeiten festgelegt, Lernstrategien ausgewählt, diese umgesetzt und die Lernberatung evaluiert (vgl. Kap. 3.4.3). Folglich wurde das Konzept an die Stufen der Aufstiegsfortbildung angepasst, anhand der Ergebnisse der Fragebögen konkretisiert und die Themen der Lernberatungsgespräche definiert. Gleichzeitig stellt das entwickelte Lernberatungskonzept keine einzelne Komponente dar, sondern es ist in das Weiterbildungsinstitut und die Lehre integriert. Dies verdeutlicht die Differenz zu bereits vorhandenen Lernberatungskonzepten.

Da die Lehre in das Lernberatungskonzept integriert ist, wurde es bereits deutlich, dass hier keine Verpflichtung der Lehrenden zur selbstgesteuerten Lehre bestehen kann, da sie nicht weisungsgebunden sind. Dies dürfte die Umsetzung der Lehre in einem bereits vorhandenen Weiterbildungsinstitut erschweren, weil die Lehrenden eigene Lehrkonzepte entwickelt haben und die Lehrmethoden (wahrscheinlich) keiner Veränderung unterziehen möchten – vor allem dann, wenn Methoden enthalten sind, die nicht vertraut sind oder nicht geschätzt werden. Folglich ist ein Einführungsworkshop sinnvoll, um die Akzeptanz selbstgesteuerter Lern-Lehr-Prozesse zu verbessern.

Die Ergebnisse der Fallstudie verdeutlichten bezüglich der Lernmotivation, dass die Probanden den Meistertitel erreichen möchten und dafür den Unterricht besuchen. Im Gegensatz dazu ist die relevante Motivation häufig nicht vorhanden respektive sinkt die Motivation zum Lernen mit zunehmender Stufe der Aufstiegsfortbildung. So überwiegt die extrinsische Motivation, nämlich das Erwerben des Meistertitels. Folglich ist es unbestimmt, welche Teilnehmer mit dem Lernberatungskonzept erreicht und an den Beratungsgesprächen teilnehmen werden. Möglicherweise werden eher Lernende, die eine große Lernmotivation aufweisen, an den Beratungsgesprächen teilnehmen, als Lernende, deren Lernmotivation gering ist. Die Lernberatungsgespräche verpflichtend in den Lehrgang zu integrieren, ist nicht zu empfehlen, da Beratung auf Freiwilligkeit beruhen sollte. Die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende, für die die Beratungsgespräche sinnvoll wären, nicht daran teilnehmen, könnte im Rückschluss groß ausfallen.

Obwohl das Lernberatungskonzept für Lernende in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen zum Industriemeister IHK an dieser Zielgruppe ausgerichtet wurde, zeigen sich in der Entwicklung des Konzepts erste Herausforderungen, bspw., dass die Lehre nur

durch die Motivation der Lehrenden geändert werden kann. Für eine weiterführende Forschung ist es von Bedeutung, das Konzept mit einer Pilotgruppe umzusetzen und zu evaluieren, welche weiteren Herausforderungen im Konzept enthalten sind. In der Konsequenz stellen sich bereits weitere Forschungsfragen, die einer Überprüfung bedürfen. So ist es bspw. zu hinterfragen, ob das vorliegende Konzept nach Durchlauf der Pilotgruppe weiter durchgeführt werden kann und von den Lernenden angenommen wird, und auch, welche Anpassungen gegebenenfalls notwendig sind. Es gilt außerdem abzuwägen, ob mit der aufgezeigten Integration in das Weiterbildungsinstitut und die Lehre möglicherweise andere, bessere Konzepte für weitere Aufstiegsfortbildungen entwickelt werden könnten. In einer Längsschnittstudie könnte außerdem die Frage beantwortet werden, ob die Quote der Lernenden, welche die bundeseinheitlichen Prüfungen (mit größerem Erfolg) bestehen, tatsächlich erhöht werden könnte. Um die kritischen Überlegungen zu überprüfen und letztlich eine Aussage über deren Wirksamkeit zu tätigen, ist eine Evaluation des vorliegenden Konzepts sinnvoll.

Literaturverzeichnis

- AEVO (2009): Ausbilder-Eignungsverordnung. Abgerufen am 12.01.2019 von https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/AusbEignV_2009.pdf.
- AFBG (2016): Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung. Abgerufen am 06.09.2018 von https://www.gesetze-im-internet.de/afbg/_2.html.
- Agentur Q. (2008): Das Lernkonzept Arbeits- und Lernprojekte (ALP). Abgerufen am 11.11.2018 von <https://www.agenturq.de/wp-content/uploads/heft3.pdf>.
- Ahrens, D. (2013): Das Konzept der Biografisierung für berufliche Lernprozesse. In: M. Becker, A. Grimm, A. W. Petersen, R. Schlausch (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berufsbildungsbiografien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung (S. 254–262). Berlin: Lit.
- Ameln v., F. (2004): Konstruktivismus. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Anderl, M., Reineck, U. (2016): Handbuch Prozessberatung. Für Berater, Coaches, Prozessbegleiter und Führungskräfte (2. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Arbeitskreis DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Abgerufen am 22.03.2018 von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
- Arnold, R. (2010a): Kompetenz. In: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuisl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl., S. 172–173). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2010b): Konstruktivismus. In: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuisl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl., S. 173–175). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2018): Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R., Tutor, C. G. (2006): Möglichkeiten der Einschätzung von Selbstlernkompetenz. In: D. Euler, M. Lang, G. Pätzold: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (S. 173–186). Stuttgart: Franz Steiner.
- Aulerich, G., Behlke, K., Grube, B., Arndt, K. et al. (2005): Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. (ABWF, Hrsg.) Berlin: ESM.
- Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ballstaedt, S.-P. (2006): Zusammenfassen von Textinformationen. In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien (S. 117–126). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Bamberger, G. G. (2014): Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sieckendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 2, S. 737–748). Tübingen: dgvt.
- BBiG (2005): Berufsbildungsgesetz. Abgerufen am 22.03.2018 von https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/_5.html.
- Becker, M., Karges, T., Rohs, M. (2013): Qualitätssicherung in der Ausbildung durch selbstgesteuerte Kompetenzerfassung. In: M. Becker, A. Grimm, A. W. Petersen, R. Schlausch (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berufsbildungsbiografien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung (S. 353–366). Berlin: Lit.
- Bedürftig, C. (2018): Systemisches Coaching im Leistungssport. Wiesbaden: Springer.
- Benikowski, B. (2008): Lernen dürfen müssen – lebenslanges Lernen im beruflichen Alltag. In: R. Arnold, B. Benikowski, C. Griese, C. Lost (Hrsg.): Lernen lebenslang – Ansichten und Einsichten (S. 22–35). Hohengehren: Schneider.

- Besser, R. (2017): Eine Auswahl der Verarbeitungsmuster im Gehirn. In: H. Reiter (Hrsg.): Handbuch Hirnforschung und Weiterbildung. Wie Trainer, Coaches und Berater von den Neurowissenschaften profitieren können. Weinheim, Basel: Beltz.
- Boekaerts, M., Rozendaal, J. S. (2006): Self-regulation in Dutch Secondary Vocational Education: Need for a More Systematic Approach to the Assessment of Self-regulation. In: D. Euler, M. Lang, G. Pätzold: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (S. 49–80). Stuttgart: Franz Steiner.
- Böhm, W. (2000): Wörterbuch der Pädagogik (15. überarb. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner.
- Borg-Laufs, M. (2014): Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sickendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 2, S. 629–640). Tübingen: dgvt.
- Brall, S., Richert, A., Hees, F. (2007): Self-directed Learning. Knowledge Modules for the Effective Learning. Aachen: ZLW IMA.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M., Wagner, F. (2015): Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In: C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, R. Stang (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens (S. 105–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brunner, E. J. (2014): Systemische Beratung. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sieckendiek (Hrsg.), Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 2, S. 655–662). Tübingen: dgvt.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): www.kmk.org. Abgerufen am 20.05.2018 von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): www.der-weiterbildungsratgeber.de. Abgerufen am 22.03.2018 von <https://www.der-weiterbildungsratgeber.de/de/individuelle-persoenele-beratung-am-telefon-1766.html>.
- Buschmann, R. (Hrsg.) (2010): Lernkompetenz fördern – damit Lernen gelingt. Leitfaden und Beispiele aus der Praxis. Köln: Wolters Kluwer.
- Chan, W. M. (2000): Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lehrer. Möglichkeiten und Grenzen (Dissertation der Universität Kassel). Münster: Waxmann.
- ChemIndMeistPrV (2004): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Chemie. Abgerufen am 04.08.2018 von http://www.gesetze-im-internet.de/chemindmeistpriv_2004/ChemIndMeistPrV_2004.pdf.
- Cranton, P. (2006): Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dehnbostel, P. (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Konzeptbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb (2. erw. u. neubearb. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- DGB-Bundesvorstand (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht. (2. akt. Aufl.). Berlin: PrintNetwork pn GmbH.
- DIHK Bildungs-GmbH (2015): DIHK Bildungs GmbH. Abgerufen am 18.09.2018 von <https://www.dihk-bildungs-gmbh.de/download/frei/gesamtlisten/Finale%20Terminliste%20P2016-2020.pdf>.
- DIHK. (2004): Karriere mit Lehre. Fünfte Erfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen 1997–2002. Bonn, Berlin: Köllen Druck.
- DIHK. (2013): www.ihk-bc.de. Abgerufen am 22.03.2018 von http://www.ihk-bc.de/fileadmin/user_upload/DQR_Deutscher_Qualifikationsrahmen.pdf.

- DIHK. (2014a): www.dihk.de. Abgerufen am 20.05.2018 von <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/weiterbildungserfolgsumfrage-2014>.
- DIHK. (2014b): Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin. Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen. Grundlegende Qualifikation. Rahmenplan mit Lernzielen (2. überarb. Aufl.). Meckenheim: DIHK Verlag.
- Dobischat, R., Düsseldorf, K. (2018): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (4. überarb. u. akt. Aufl., S. 457–484). Wiesbaden: Springer.
- Eckert, T. (2011): Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: R. Tippelt, A. Hippel v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl., S. 263–278). Wiesbaden: Springer.
- Ehrhard, T. (1995): Metakognition im Unterricht: Optimierung des Problemlöseverhaltens durch selbstreflexive Prozesse (Dissertation der Universität Frankfurt am Main). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Ertelt, B.-J., Schulz, W. E. (2015): Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen und Entwicklungen von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf (3. unveränd. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Esser, F. H. (2015): Berufliche Handlungskompetenz ist mehr als Beschäftigungsfähigkeit – ein Plus! Auch für Europa? In: S. Böhlinger, A. Fischer (Hrsg.): Lehrbuch europäischer Berufspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven (S. 149–170). Bielefeld: Bertelsmann.
- Eugster, B. (2004): Selbststeuerung und Selbsttechnologie. In: M. Wosnitza, A. Frey, R. S. Jäger (Hrsg.): Lernprozesse, Lernumgebung und Lerndiagnostik (S. 14–25). Landau: Empirische Pädagogik.
- Euler, D. (2015): Das Duale System in Deutschland – ein 'Exportschlager' ohne Absatz? In: S. Böhlinger, A. Fischer (Hrsg.): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik (S. 205–224). Bielefeld: Bertelsmann.
- Felden v., H. (2018): Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive. In: C. Hof, H. Rosenberg (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. (S. 45–62). Wiesbaden: Springer.
- Fischer, H.-P. (1998): Lernen für die Karriere oder für lebenslange Beschäftigungsfähigkeit? Eine Lernagenda für Portfolioworker. In: H. Dieckmann, B. Schachtsiek (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung (S. 188–207). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flake, R., Zibrowius, M. (2017): Was Betriebe an Fachkräften mit Fortbildungsabschluss schätzen und wie sie diese unterstützen können. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/2017, S. 18–22.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB) gemeinnützige GmbH. (kein Datum): Lernberatung und Lernbegleitung. Abgerufen am 11.11.2018 von http://qib.fbb.de/qib/planen_umsetzen/umsetzungsbeispiele/lernberatung.rsys.
- Friedrich, H. F., Mandl, H. (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien (S. 1–26). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Friedrichsmeier, H., Mair, M., Brezowar, G. (2011): Fallstudien – Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele (2. überarb. und erg. Aufl.). Wien: Linde.
- Frieling, E. (2006): Lernen und Arbeiten. In: R. Arnold, A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung (2. überarb. u. akt. Aufl., S. 315–327). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich, W. D. (2017): Wörterbuch Psychologie (5. unveränd. Aufl.). München: dtv.
- Geißler, H. (2010): Coaching. In: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl., S. 57–57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Gerstenmaier, J. (2014): Konstruktivistisch orientierte Beratung. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sickendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 2, S. 675–690). Tübingen: dgvt.
- Giesecke, H. (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns (12. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gläser, J., Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Gold, A. (2018): Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention (2. erw. u. akt. Aufl.). (M. Hasselhorn, W. Kunde, S. Schneider, Hrsg.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Götz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. (2018): Psychologische Bildungsforschung. In: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (4. überarb. u. akt. Aufl., S. 73–100). Wiesbaden: Springer.
- Grantz, T., Karges, T. (2013): Kollaborative Diagnose im Kfz-Service und Lernen am Arbeitsplatz im Web 2.0. In: M. Becker, A. Grimm, A. W. Petersen, R. Schlausch (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berufsbiografien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung (S. 184–203). Berlin: Lit.
- Großmann, R. (2014): Beratungsräume und Beratungssettings. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sickendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 1, S. 487–496). Tübingen: dgvt.
- Groth, A. (2004): Lernberatung im Rahmen eines Weiterbildungsprojekts in KMUs. In: B. Käßlinger, M. Rohs (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung (S. 177–186). Münster: Waxmann.
- Groth, T. (2017): 66 Gebote systemischen Denkens und Handelns in Management und Beratung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Gruber, H., Rehrl, M., Bagusat, M. (2004): Wie tragfähig ist das Konzept des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Ausbildung. In: M. Wosnitza, A. Frey, R. S. Jäger (Hrsg.): Lernprozesse, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert (S. 87–100). Landau: Empirische Pädagogik.
- Harney, K. (2006): Erwachsene in der Berufsbildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung (2. überarb. u. akt. Aufl., S. 84–94). Wiesbaden: Springer.
- Hasselhorn, M. (1992): Metakognition und Lernen. In: G. Nold: Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen (S. 35–63). Tübingen: Narr.
- Häßner, K., Knoll, J. (2005): Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: P. Faulstich, H. J. Forneck, J. Knoll: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen (S. 164–219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heimlich, U. (2016): Pädagogik bei Lernschwierigkeiten (2. Aufl.). Stuttgart: Julius Klinkhardt.
- Heinold-Krug, E., Plänklers, B. (2014): Werkstattbericht: „Lernberatung im Kontext“. Abgerufen am 11.11.2018 von <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/cm55129d8561a53.html>.
- Hering, L., Jungmann, R. (2019): Einzelfallanalyse. In: N. Baur, J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 619–632). Wiesbaden: Springer.
- Herkner, V. (2012): Gewerblich-technische Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme, Perspektiven. In: M. Becker, G. Spöttl: Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen (S. 161–180). Bielefeld: Bertelsmann.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.

- ImmoFachwPrV (2008): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Immobilienfachwirt/Geprüfte Immobilienfachwirtin. Abgerufen am 06.01.2019 von https://www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/14-03-26_Immobilienfachwirt.pdf.
- IndMetMeistV (1997): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Metall. Abgerufen am 04.08.2018 von https://www.gesetze-im-internet.de/indmetmeistv_1997/IndMetMeistV_1997.pdf.
- Jaehn-Niesert, U. (2013): Systemische Lernberatung in der Alphabetisierung und in Family Literacy. In: BMBF (Hrsg.): Lernberatung und Unterricht. Berichte aus der Praxis (S. 55–60). Bonn: Referat Weiterbildung.
- Kaiser, A. (2003): Selbstlernkompetenz, Metakognition und Weiterbildung. In: A. Kaiser (Hrsg.): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung (S. 11–34). München: Kluwer.
- Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer.
- Kallus, K. W. (2016): Erstellung von Fragebogen (2. akt. u. überarb. Aufl.). Wien: Facultas.
- Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (2017): Lernpartnerbörse. Abgerufen am 11.11.2018 von <https://lernpartnerboerse.hoc.kit.edu>.
- Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (2018): House of Competence (HoC). Abgerufen am 11.11.2018 von <https://www.hoc.kit.edu/3573.php>.
- Keller, G. (2015): Lerncoaching in der Schule. Praxishilfen für Lehrkräfte. Göttingen: Hogrefe.
- Kemper, M., Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren: Schneider.
- Klein, R. (2005): Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebenden Rahmen. In: R. Klein, G. Reutter (Hrsg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis (S. 41–51). Hohengehren: Schneider.
- Klein, R. (2006): Das Lernberatungsgespräch. Ein Kernelement der Lernberatungskonzeption. Abgerufen am 26.11.2018 von http://bbb-dortmund.de/jobbb2/Lernberatungsgespraech_Reader_1.pdf.
- Klein, R. (2010): Beratung. In: R. Arnold, S. Nolda: Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl., S. 34–35). Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.
- Klein, R., DIE (Hrsg.) (o. J.): Lerninteresse wecken. Abgerufen am 29.11.2018 von <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/lerninteresse-wecken.html>
- Klein, R., Reutter, G. (2004): Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung. Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene. In: M. Rohs, B. Käßlinger (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. (S. 89–114). Münster: Waxmann.
- Klein, R., Reutter, G. (2005): Begründung für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: R. Klein, G. Reutter (Hrsg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis (S. 11–28). Hohengehren: Schneider.
- Klein, R., Reutter, G., Poppeck, A., Dengler, S. (2001): Fallbeschreibungen gelebter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. (Büro für berufliche Bildungsplanung, Hrsg.). Abgerufen am 11.11. 2018 von https://www.bbb-dortmund.de/jobbb2file/Konzepte_beruflicher_Lernberatung.pdf.
- Knoll, J. (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Abgerufen am 26.11.2018 von <https://www.die-bonn.de/doks/2008-erwachsenenbildung-01.pdf>.
- Kölsch, J. (2017): Beteiligung an beruflicher Aufstiegsfortbildung. Gegenüberstellung der Inhalte der DIHK-Rahmenlehrpläne und deren Anwendung in der betrieblichen Praxis. Baden-Baden: Tectum.

- Konrad, K. (2008): Erfolgreich selbstgesteuert Lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Konrad, K., Traub, S. (2010): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis (2. unveränd. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Konzentrierte Aktion Weiterbildung (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. (BMBF, Hrsg.) Bonn: Thenée Druck.
- Kossack, P. (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.
- Kruse, U., Wiesener, G. (2002): Gezielte Unterstützung selbstgesteuerten Lernens Erwachsener durch Weiterbildungsinstitutionen – Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: S. Kraft (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung (S. 159–175). Hohengehren: Schneider.
- Kühn, T., Koschel, K.-V. (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lang, M., Pätzold, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: D. Euler, M. Lang, G. Pätzold: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (S. 9–36). Stuttgart: Franz Steiner.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie (Dissertation der Helmut-Schmidt-Universität). Münster: Waxmann.
- Langfeldt, B. (2009): Subjektorientierung in der Arbeits- und Industriesoziologie. Theorien, Methoden und Instrumente zur Erfassung von Arbeit und Subjektivität (Dissertation der Universität Gießen). Wiesbaden: Springer.
- Lederer, A. (2015): Über die Architektur von Lernräumen – der Lernraum als Teil der öffentlichen Baukultur. In: W. Wittwer, A. Diettrich, M. Walber (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung (S. 75–82). Wiesbaden: Springer.
- Lefrançois, G. R. (2015): Psychologie des Lernens (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lerch, S. (2016): Selbstkompetenzen – Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung. Wiesbaden: Springer.
- Liedtke-Schöbel, M., Paradies, L., Wester, F. (2013): Erfolgreiche Lernberatung. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Littig, P. (2015): Lernräume – Gestaltung von Lernumgebungen in der Praxis. In: W. Wittwer, A. Diettrich, M. Walber (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung (S. 240–250). Wiesbaden: Springer.
- Loeber, H.-D. (1982): Nebenberufliche Qualifikation. Lerneinheit 5: Teilnehmervoraussetzungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Loser, F. (Hrsg.) (1977): Theorien des Lehrens. Stuttgart: Klett.
- Löwenstein, M. (2016): Förderung der Lernkompetenz in der Pflegeausbildung. Lehr-Lern-Kultur durch Lernportfolios verändern. Wiesbaden: Springer.
- Ludwig, J. (2002): Be-online: Lernberatung im Netz. Abgerufen am 19.11.2018 von http://www.bwpat.de/ausgabe2/ludwig_bwpat2.pdf.
- Ludwig, J. (2012): Lernen, Lernberatung und Diagnostik. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, J. Ludwig (Hrsg.): Lernen und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung (S. 13–18). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2016): Lernberatung. In: W. Gisecke, D. Nittel (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne (S. 304–311). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Ludwig, J. (2018): Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. überarb. u. akt. Aufl., S. 257–271). Wiesbaden: Springer.
- Martin, A. (2018): www.martin-Martinweiterbildung.de Abgerufen am 18.09.2018 von <https://www.martin-weiterbildung.de/termine>.
- Martin, M. (2009): Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien in der Fachausbildung. In: C. Fenzl, G. Spöttl, F. Howe, M. Becker (Hrsg.): Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen. Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung (S. 120–126). Bielefeld: Bertelsmann.
- Meueler, E. (2010): Subjektorientierung. In: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl., S. 274–275). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meueler, E., Arnold, R. (Hrsg.) (2009): Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung (völlig überarb. u. akt. Neuaufl.). Hohengehren: Schneider.
- Müller-Commichau, W. (2016): Coaching. In: W. Gieseke, D. Nittel (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne (S. 558–568). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Münch, J. (2010): Lernorte. In: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Aufl., S. 197–198). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Neber, H. (2006): Fragenstellen. In: F. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien (S. 50–59). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Nicolaisen, T. (2013): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, Basel: Juventa.
- Nounla, C. (2004): Selbst und unterstützt. Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot (Dissertation der Universität Leipzig). Aachen: Shaker.
- Nuissl, E. (2018): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (4. überarb. u. akt. Aufl., S. 485–504). Wiesbaden: Springer.
- Pachner, A. (2018): Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. überarb. u. akt. Aufl., S. 1440–1453). Wiesbaden: Springer.
- Pahl, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pallasch, W., Hameyer, U. (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Pastors, S. (2018a): Einleitung. In: J. Becker, H. Ebert, S. Pastors: Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf (S. 1–5). Berlin: Springer.
- Pastors, S. (2018b): Berufliche Methodenkompetenz. In: J. K. Becker, S. Pastors, Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf (S. 71–79). Berlin: Springer.
- Pastors, S. (2018c): Lernkompetenz. In: J. Becker, H. Ebert, S. Pastors, Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen (S. 103–110). Berlin: Springer.
- Pätzold, G. (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung (2. überarb. u. akt. Aufl., S. 174–190). Wiesbaden: Springer.
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Pätzold, H. (2005): Lernberatung zwischen Pflicht und Freiwilligkeit. In: R. Klein, G. Reutter (Hrsg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis (S. 72–78). Baltmannsweiler: Schneider.
- Porst, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch (4. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- PsychThG (1998): www.gesetze-im-internet.de. Abgerufen am 26.05.2018 von <https://www.gesetze-im-internet.de/psychthg/>
- Quast, U. (2016): Differenzielle Psychologie des Lernens. Kulmbach: Mediengruppe Oberfranken.
- Raab-Steiner, E., Benesch, M. (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (4. akt. u. überarb. Aufl.). Wien: UTB.
- Rebel, K.-H. (2008): Lernkompetenz entwickeln – modular und selbstgesteuert. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Reutter, G. (2005): Was begründet die Auseinandersetzung mit den Inhalten von Lernen in der Lernberatungskonzeption. In: R. Klein, G. Reutter (Hrsg.): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis (S. 52–64). Hohengehren: Schneider.
- Riedl, A. (2010): Grundlagen der Didaktik (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.
- Riedl, A., Schelten, A. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner.
- Rohs, M. (2010): Zur Neudimensionierung des Lernortes. Abgerufen am 21.12.2018 von <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-02.pdf>.
- Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? (E. Nuissl, C. Schiersmann, H. Siebert, Hrsg.) Abgerufen am 21.12.2018 von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/nuissl03_07.pdf#page=20.
- Sander, W., Igelbrink, C. (2015): Wie Lernen gelingt. Individuelle Förderung und Selbstbestimmung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sanders, R. (2014): Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sieckendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 2, S. 797–808). Tübingen: dgvt.
- Schermer, F. J. (2014): Lernen und Gedächtnis (5. überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiersmann, C. (2018): Beratung im Kontext von Weiterbildung. In: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. überarb. u. akt. Aufl., S. 1495–1512). Wiesbaden: Springer.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2009): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von 'Schulen' und 'Formaten'. In: H. Möller, B. Hausinger (Hrsg.): Quo vadis. Beratungswissenschaft? (S. 73–104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2014): Beratung in der Weiterbildung. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sieckendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 2, S. 891–906). Tübingen: dgvt.
- Schreblowski, S., Hasselhorn, M. (2006): Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien. In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien (S. 151–161). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Schrödter, W. (2014): Ethische Richtlinien für Beratung. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sieckendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 1, S. 453–468). Tübingen: dgvt.
- Schubert-Hennig. (2007): Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren (2. Aufl.). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Schüßler, I., Thurnes, C. M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schwarz, B. (2004): Kompetenz und lebenslanges selbstgesteuertes Lernen. In: M. Wosnitza, A. Frey, R. S. Jäger (Hrsg.): Lernprozesse, Lernumgebung und Lernagnostik (S. 1–13). Landau: Empirische Pädagogik.

- Seel, H.-J. (2013): Aufgaben und Probleme der Professionalisierung von Beratung. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sieckendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (Bd. 3, S. 1645–1662). Tübingen: dgvt.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Abgerufen am 03.03.2018 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf.
- Siebert, H. (1982): Nebenberufliche Qualifikation. Lerneinheit 6: Lernmotivation. Weinheim, Basel: Beltz.
- Siebert, H. (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung – Konstruktivistische Perspektiven (2. überarb. Aufl.). Bobingen: Kessler Verlagsdruckerei.
- Siebert, H. (2010): Lernen. In: R. Arnold, S. Nolda, E. Nussl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl., S. 190–192). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2017a): Weiterbildung 2017. Abgerufen am 24.07.2017 von: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001177004.pdf?__blob=publicationFile.
- Statistisches Bundesamt (2017b). Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2016. Abgerufen am 17.06.2018 von: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300167004.pdf?__blob=publicationFile.
- Statistisches Bundesamt. (2018): Weiterbildung 2018. Abgerufen am 25.12.2018 von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001187004.pdf?__blob=publicationFile.
- Staub, F. C. (2006): Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 59–71). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Steckelberg, A. V. (2016): Coaching als Förderung kreativen Lernens. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie: Habilitationsschrift in Veröffentlichung.
- Steiner, G. (2006): Wiederholungsstrategien. In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien (S. 101–116). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Stoetzer, K., Stoetzer, S. (2015): Öffentlicher Raum als privater Bildungsraum. In: W. Wittwer, A. Dietrich, M. Walber (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung (S. 140–162). Wiesbaden: Springer.
- Straka, G. A., Macke, G. (2004): The Impact of Experienced Work Conditions. In: M. Wosnitza, A. Frey, R. S. Jäger (Hrsg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert (S. 117–125). Landau: Empirische Pädagogik.
- Straumann, U. E. (2014): Klientenzentrierte Beratung. In: F. Nestmann, F. Engel, U. Sieckendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung (3. Aufl., Bd. 2, S. 641–654). Tübingen: dgvt.
- Technische Universität Kaiserslautern. (kein Datum): Selbstlernzentrum (DISC). Abgerufen am 11.11.2018 von <https://www.uni-kl.de/slz/slz/>.
- Tippelt, R. (2018): Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In: C. Hof, H. Rosenberg (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. (S. 105–118). Wiesbaden: Springer.

- Volkshochschule (VHS) Wiesbaden e.V. (2018): Lernberatung. Abgerufen am 11.11.2018 von <https://www.vhs-wiesbaden.de/programm/grundbildung/kurs/Lernberatung/nr/R61014B/bereich/details/kat/297/>.
- Wagner, P., Spiel, C., Schober, B. (2006): Zeitmanagement. In: H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien (S. 297–306). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Wälte, D., Lübeck, A. (2018): Was ist psychosoziale Beratung? In: D. Wälte: Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention (S. 24–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walter, M. (2015): Berufliche Weiterbildung in Europa – Weiterbildungsengagement unter Anreizaspekten betrachtet. In: S. Bohlinger, A. Fischer (Hrsg.): Lehrbuch europäischer Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven (S. 185–204). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weishaupt, H. (2018): Bildung und Region. In: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (4. überarb. u. akt. Aufl., S. 271–286). Wiesbaden: Springer.
- Widulle, W. (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wischmann, A. (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung – Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wittpoth, J. (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung (4. überarb. u. akt. Aufl.). Opladen, Toronto: Budrich.
- Wittwer, W. (2008): Berufliche Weiterbildungsberatung. In: P. Faulstich, M. Bayer (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung (S. 90–111). Hamburg: VSA-Verlag.
- Wittwer, W., Dietrich, A. (2015): Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: W. Wittwer, A. Dietrich, M. Walber (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung (S. 11–30). Wiesbaden: Springer.
- Wrana, D. (2012): Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand. In: D. Wrana, C. M. Reinhard (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen (S. 17–68). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Yin, R. (2018): Case Study Research and Applications. Design and Methods (6. Aufl.). Los Angeles, London, New York, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.
- Zimmermann, B. J. (2006): Integrating Classical Theories of Self-Regulated Learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In: D. Euler, M. Lang, G. Pätzold: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (S. 37–48). Stuttgart: Franz Steiner.
- Zisenis, D. (2004): Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsberatung. In: B. Käßlinger, M. Rohs (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung (S. 187–200). Münster: Waxmann.

Anhang

Einladung zur Gruppendiskussion	182
Leitfaden für die Gruppendiskussion	183
Transkriptionsregeln nach Kuckartz 2016	184
Gruppendiskussion AWM 14	185
Gruppendiskussion IMM 03	198
Gruppendiskussion IMM 04	214
Auswertung der Gruppendiskussionen.....	224
Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘	224
Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘	225
Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘	227
Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘	229
Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘	231
Untercode ‚Aktuelles Lernen‘	233
Untercode ‚Lernmotivation‘	236
Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘	237
Untercode ‚Unterstützende Person‘	240
Untercode ‚Unterstützungsart‘	242
Untercode ‚weitere Unterstützung‘	243
Einverständniserklärung zur Aufzeichnung im Pretest.....	244
Transkription der Aufzeichnung im Pretest.....	245
Fragebogen zur quantitativen Forschung	247
Instruktion der Kollegen.....	249
Auswertungen aus SPSS	250
Soziografische Auswertung	251
Auswertung zum Grund für die Weiterbildung	260
Auswertung der Entscheidung für die Unterrichtszeiten	261
Auswertung der Erfahrungen im Lernen	263
Auswertung der Lernmotivation	264
Auswertung zum Lernort.....	265
Auswertung der Lernstrategien.....	268
Auswertung über die Lernschwierigkeiten	273
Auswertung der Unterstützung	275

Abbildungsverzeichnis für den Anhang

Abb. 1:	Seite 1 des Fragebogens zur quantitativen Befragung.....	247
Abb. 2:	Seite 2 des Fragebogens zur quantitativen Befragung.....	248
Abb. 3:	Anmerkungen zur Auswertung aus SPSS	250
Abb. 4:	Soziographische Auswertung aus SPSS.....	251
Abb. 5:	Fragebogennummerierung 1 bis 40 aus SPSS	252
Abb. 6:	Fragebogennummerierung 41 bis 81 aus SPSS	253
Abb. 7:	Fragebogennummerierung 82 bis 113 aus SPSS	254
Abb. 8:	Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 1	255
Abb. 9:	Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 2	256
Abb. 10:	Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 3	256
Abb. 11:	Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 4	257
Abb. 12:	Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 5	258
Abb. 13:	Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 6	259
Abb. 14:	Auswertung aus SPSS zum Grund der Weiterbildung – Teil 1.....	260
Abb. 15:	Auswertung aus SPSS zum Grund der Weiterbildung – Teil 2.....	260
Abb. 16:	Auswertung aus SPSS zur Entscheidung für die Unterrichtszeiten – Teil 1	261
Abb. 17:	Auswertung aus SPSS zur Entscheidung für die Unterrichtszeiten – Teil 2	262
Abb. 18:	Auswertung aus SPSS zur Erfahrung im Lernen.....	263
Abb. 19:	Auswertung aus SPSS zur Lernmotivation	264
Abb. 20:	Auswertung aus SPSS zum Lernort – Teil 1	265
Abb. 21:	Auswertung aus SPSS zum Lernort – Teil 2	266
Abb. 22:	Auswertung aus SPSS zum Lernort – Teil 3	267
Abb. 23:	Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 1	268
Abb. 24:	Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 2.....	269
Abb. 25:	Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 3.....	270
Abb. 26:	Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 4	271
Abb. 27:	Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 5.....	272
Abb. 28:	Auswertung aus SPSS zu den Lernschwierigkeiten – Teil 1	273
Abb. 29:	Auswertung aus SPSS zu den Lernschwierigkeiten – Teil 2	274
Abb. 30:	Auswertung aus SPSS zur Unterstützung – Teil 1	275
Abb. 31:	Auswertung aus SPSS zur Unterstützung – Teil 2	276
Abb. 32:	Auswertung aus SPSS zur Unterstützung – Teil 3	277

Tabellenverzeichnis für den Anhang

Tab. 1:	Auswertung im Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	224
Tab. 2:	Auswertung im Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	225
Tab. 3:	Auswertung im Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	225
Tab. 4:	Auswertung im Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	225
Tab. 5:	Auswertung im Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	226
Tab. 6:	Auswertung im Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	226
Tab. 7:	Auswertung im Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	227
Tab. 8:	Auswertung im Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	228
Tab. 9:	Auswertung im Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	229
Tab. 10:	Auswertung im Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	229
Tab. 11:	Auswertung im Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	230
Tab. 12:	Auswertung im Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	231
Tab. 13:	Auswertung im Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	231
Tab. 14:	Auswertung im Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	232
Tab. 15:	Auswertung im Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	233
Tab. 16:	Auswertung im Untercode ‚Aktuelles Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	234
Tab. 17:	Auswertung im Untercode ‚Aktuelles Lernen‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	234
Tab. 18:	Auswertung im Untercode ‚Aktuelles Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	236
Tab. 19:	Auswertung im Untercode ‚Lernmotivation‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	236
Tab. 20:	Auswertung im Untercode ‚Lernmotivation‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	237
Tab. 21:	Auswertung im Untercode ‚Lernmotivation‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	237
Tab. 22:	Auswertung im Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	238
Tab. 23:	Auswertung im Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	238
Tab. 24:	Auswertung im Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	239
Tab. 25:	Auswertung im Untercode ‚Unterstützende Person‘ der Gruppendiskussion IMM 04.....	240
Tab. 26:	Auswertung im Untercode ‚Unterstützende Person‘ der Gruppendiskussion AWM 14.....	241

Tab. 27:	Auswertung im Untercode ‚Unterstützende Person‘ der Gruppendiskussion IMM 03.....	241
Tab. 28:	Auswertung im Untercode ‚Unterstützungsart‘ der Gruppendiskussion IMM 04.	242
Tab. 29:	Auswertung im Untercode ‚Unterstützungsart‘ der Gruppendiskussion AWM 14.	242
Tab. 30:	Auswertung im Untercode ‚Unterstützungsart‘ der Gruppendiskussion IMM 03.	242
Tab. 31:	Auswertung im Untercode ‚Weitere Unterstützung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.	243
Tab. 32:	Auswertung im Untercode ‚Weitere Unterstützung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.	243
Tab. 33:	Auswertung im Untercode ‚Weitere Unterstützung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.	243

Einladung zur Gruppendiskussion

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

wie Sie bereits wissen, arbeite ich an einer Forschung zum Thema „Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen“. Zu diesem Zweck wird eine Gruppendiskussion durchgeführt. Das Ziel dieser Studie ist es, Ihr Lernverhalten besser zu verstehen und daraus eine Lernberatung zu entwickeln. Während der Diskussion wird daher auf Ihr Lernen eingegangen. Sie erfahren hier auch Dinge über sich selbst, die Sie im Lehrgang ggf. weiterbringen.

Ihre Meinung ist für die Forschung sehr wichtig und hat einen wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie.

Die Studie wird anonym durchgeführt. Es werden keine Rückschlüsse auf Ihre Person oder Ihre Arbeit oder sonstige Daten gegeben sein. Ihre Daten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Gruppendiskussion wird zu Forschungszwecken aufgezeichnet. Es handelt sich um eine reine Forschung und nicht um eine Werbeveranstaltung. Die Gruppendiskussion dauert ca. 40 Minuten und findet nach Absprache vor oder nach Ihrem Unterricht statt. Wichtig ist, dass während der Gruppendiskussion diskutiert wird.

Bitte tragen Sie hier Ihre Daten ein damit Ihre demographischen Daten erfasst sind, eine Zuordnung zu einer Gruppe und die Terminabsprache erfolgen kann:

Name, Vorname: _____

Lehrgang: _____

Alter: _____

Schulabschluss: _____

Ausbildung / Studium: _____

Berufsjahre (ohne Ausbildungszeit): _____

Telefonnummer: _____

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an der Gruppendiskussion mitzuwirken.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen gerne per Email unter jenniferkoelsch@me.com oder per Telefon unter 0163-7320884 zur Verfügung.

Jennifer Kölsch

Leitfaden für die Gruppendiskussion

Einführung

- Danksagung für die Bereitschaft
- Vorstellung der Forschung
- Klären des zeitlichen Umfangs und der Tonaufzeichnung
- Unterschreiben der Einverständniserklärung

Hauptteil

Grund für die Weiterbildung

- Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?

Zeitformen der Lehrgänge

- Weshalb haben Sie sich für diese Unterrichtszeiten entschieden?

Erfahrungen im Lernen

- Wie waren Ihre Erfahrungen früher in der Schule?
- Wie sind Ihre Erfahrungen jetzt?

Lernverhalten

- Wieviel Zeit haben Sie außerhalb des Unterrichts für die Weiterbildung in der Woche geplant?
- Wie motivieren Sie sich?

Lernstrategien

- Wie lernen Sie aktuell?
- Welche Schwierigkeiten können auftreten?

Existenz der Lernberatung

- Wer unterstützt Sie?
- Wie werden Sie unterstützt?

Weitere Unterstützung

- Was kann Ihnen helfen in der Weiterbildung noch besser zu werden?

Abschluss

- Zusammenfassung der Ergebnisse
- Danksagung
- Verabschiedung

Transkriptionsregeln nach Kuckartz 2016

- „1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angelehnt. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Punkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwas Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch in „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z.B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben, werden anonymisiert“ (Kuckartz, 2016, S. 167 f.).

Gruppendiskussion AWM 14

Die Gruppendiskussion mit dem Lehrgang Industriemeister Abwasser IHK 14 fand am 29.09.2018 in den Räumen von *martin weiterbildung* statt. Die Gruppendiskussion hatte eine Länge von 00:40:45:02 Stunden. Die Transkription wurde von der Verfasserin eigenständig durchgeführt.

1 I: Gut, ja also schönen guten Tag zu unserer Gruppendiskussion. Erst mal vielen Dank,
2 dass Sie überhaupt dabei sind. Ja, also Sie (AWM-14-2) haben einfach Ja gesagt.
3 Das haben Sie eben schon gesagt. So was finde ich immer total gut. Ich erzähle Ihnen
4 jetzt auch noch ein bisschen, worum es eigentlich geht. Okay? Ziel dieser ganzen
5 Forschung ist es, dass ich ein Konzept zur Lernberatung erstellen möchte, die Ihnen
6 allen dann weiterhilft, in dem eigenen Lernen besser zu werden. Also es geht nicht
7 darum, wie die Vermittlung des Lernstoffs anders gestaltet werden soll, sondern es
8 geht darum, wie man Sie hier unterstützen kann, dass Sie in dem Lehrgang besser
9 mitkommen, besser vorankommen, sich die Inhalte besser aufbereiten können, und
10 dazu muss ich ein bisschen was über Sie erfahren. Dass Sie aufgezeichnet werden,
11 wissen Sie bereits. Das habe ich Ihnen schon gesagt. Ihr Einverständnis habe ich
12 auch schon, also mit der Einladung und mit dem Ausfüllen. Da kriegen Sie nachher
13 auch noch alle ein Blankoexemplar, ja? Dass Sie auch wissen, was Sie da so ausge-
14 füllt haben. Ich gehe mal davon aus, dass die Gruppendiskussion ungefähr 40 Minu-
15 ten dauert. Das ist jetzt so ein bisschen schwierig abzuschätzen, weil Sie sind heute
16 praktisch meine erste von drei Gruppendiskussionen, die ich führe. Das heißt, wir
17 werden einfach mal abwarten, was dabei rauskommt.

18
19 AWM-14-5: Mit anderen Gruppen? Also, nicht aus unserer Klasse dann auch?
20

21 I: Genau, mit anderen Gruppen. Also ich befrage dann noch die IMMs 03 und die IMMs
22 04. Also ich habe das so gewählt, dass ich eine Gruppe habe, die jetzt die Basis direkt
23 schreibt, dann Sie. Sie brauchen ja noch ein bisschen und die IMMs, die jetzt gerade
24 mit dem Kurs anfangen, die machen gerade AEVO. Also, der XY bereitet die gerade
25 auf die praktische AEVO vor und dann gehen die in die Basisquali. Ja. Wichtig ist mir,
26 zum Ablauf. Sie haben ja alle Namensschilder. Das hat natürlich auch einen Sinn. Ich
27 muss ganz dolle wichtig wissen, von wem welche Aussage kommt. Ich habe Ihnen
28 später schon gesagt oder gestern schon gesagt, dass ich das komplett anonymisieren
29 werde. Also es wird keinen Rückschluss auf Ihren Namen oder auf Ihr Alter oder Ihren
30 Beruf oder auf sonst was geben. Aber wenn Sie einen Beitrag dazu beitragen, möchte
31 ich Sie bitten, dass Sie vorher Ihren Vornamen sagen, damit ich das korrekt zuordnen
32 kann.

33
34 AWM-14-5: Okay.
35

36 I: Deshalb haben Sie Namensschilder. Damit Sie noch wissen, wie Sie heißen. ((Lachen
37 der Gruppe)) Okay? Gibt es bis hierher Fragen von Ihnen?
38

39 AWM-14-5: Nee.
40

41 AWM-14-2: Namen sagen. (...)
42

43 AWM-14-1: Nein. ((Lachen der Gruppe))
44

45 I: Ja, genau so habe ich mir das vorgestellt. Sehr schön. Ja. (.....) ((Lachen der Gruppe))
46 (unv.) Okay. Ich denke, das kriegen wir hin, ja? Also das können wir bestimmt ganz
47 gut gestalten. (...) Dass es anonymisiert wird, habe ich gesagt, 40 Minuten habe ich
48 gesagt. Ja. Okay. Och, wenn mir zwischen drinnen noch was einfällt, dann sage ich
49 Ihnen das einfach. Ich habe die erste Frage an Sie: Weshalb machen Sie denn über-
50 haupt diese Weiterbildung? (.....) Ach, und eine Diskussion, genau ((Lachen)), eine
51 Diskussion, ja, die entsteht durch die Diskussion. Ja?
52
53 AWM-14-5: Also jedes Mal, wenn ich etwas sage, muss ich meinen Namen sagen?
54
55 I: Das finde ich super.
56
57 AWM-14-5: Auch bei der Diskussion?
58
59 I: Das wäre toll.
60
61 AWM-14-5: Okay. (Lachen von AWM-14-5)
62
63 I: Deshalb habt ihr Namensschilder. Also, weshalb machen Sie die Weiterbildung?
64
65 AWM-14-1: Um beruflich weiterzukommen. In erster Linie. Und mehr Verantwortung
66 übernehmen zu können und natürlich auch, (..) vom finanziellen Aspekt ausgesehen,
67 um mal mehr zu verdienen. (unv. Lachen)
68
69 AWM-14-2: Weniger um den beruflichen Aufstieg. Mir geht es mehr so um mein eigenes
70 Wissen einfach auszubauen. So einfach mehr zu wissen. Wie die Systeme funktio-
71 nieren oder wie komplex alles so hintendran ist. Weil davon kriegt man eigentlich gar
72 nichts mit in der normalen Ausbildung. Und deshalb eigentlich. Weil so aufsteigen
73 kann man auch, sag ich immer, wenn man gut ist in der Sache, dann kann man auch
74 aufsteigen, wenn man will. Über Jahre, wenn man jahrelang in dem Beruf schafft, und
75 dann kann man auch aufsteigen, weil einfach das Wissen, das Hintergrundwissen
76 früher zu erlangen oder, ja, einfach sehr früh sehr viel zu wissen. Darum geht es mir.
77 Das ist mein persönliches Anliegen.
78
79 AWM-14-5: Also, genau aus denselben Aspekten, wie AWM-14-1 genannt hat. Finanziell
80 auch ein Stück weiterkommen, aber auch akut, weil halt die Stelle von meinem Vor-
81 gesetzten, meinem jetzigen Vorgesetzten, frei ist oder frei wird und ich da halt der
82 Nachfolger werden soll und da dann angehalten worden bin, hier teilzunehmen.
83
84 AWM-14-1: Darf ich dazu noch was ergänzen? Zu AWM-14-2 seiner Aussage, zu dem
85 aus dem eigenen Interesse. Ich meine, dass sollte eigentlich jeden irgendwie mitan-
86 treiben. Das eigene Interesse. So ist meine Meinung. Also jeder sollte ... Das geht ja,
87 glaube ich, sehr automatisch, so mit einhergehen. Dieses Wissen, was man erlangt.
88 Also, wollte ich nur mal dazu sagen.
89
90 AWM-14-2: (...) Ja, das ist ja so das Normalste eigentlich. Aber viele werfen immer das
91 Gehalt in den Vordergrund: „Ah, ich will mehr Geld, mehr Geld.“ Ja? Aber ich sage
92 immer: Wenn du den Meistertitel hast, rechtfertigt es nicht immer, dass du mehr Geld
93 bekommst. Ich kann auch einem Gesellen, der das gut macht, ja, oder die Fähigkeiten
94 dazu hat, ein Betriebsleiter zu sein, den kann ich auch als Betriebsleiter benennen.
95 Der muss ja kein Meister sein. Der braucht keinen Titel. Der kann. Im öffentlichen
96 Dienst ist das so, leider, ja. Aber in der Privatwirtschaft ist, das sehe ich ganz oft, dass
97 die auch, also der muss nix gelernt haben, ja. Ich kann jemand auch anlernen und
98 den so weit bringen, dass er was kann und die Fähigkeiten hat, und dann kann ich

99 ihm auch das Geld geben, was ein Meister verdient, und den alles machen lassen.
100 Da brauche ich keinen Titel in dem Sinn, ja.
101
102 AWM-14-1: Aber da geht es ja dann, glaube ich, auch in erster Linie um die Verantwor-
103 tung, die dann derjenige tragen soll oder muss. Ich meine, wenn du jetzt jemanden
104 einfach nur unterweist oder ihn jahrelang die Ausbildung gibst und darauf vorberei-
105 test, kann er im Endeffekt, wenn irgendwas schiefgeht, nicht haftbar gemacht werden
106 dafür.
107
108 I: Wir schweifen kurz etwas ab, ja. ((Lachen der Gruppe)) Vielleicht möchte noch jemand
109 anders erzählen, wieso.
110
111 AWM-14-5: Das stimmt. ((Lachen der Gruppe))
112
113 AWM-14-1: Okay, AWM-14-5.
114
115 AWM-14-3: Natürlich, ich teile alle eure Meinungen oder ich kann das auch alles ge-
116 nau so sagen wie ihr auch. Also hauptsächlich geht es darum, natürlich von meiner
117 Seite, um die Weiterbildung an sich. Mal wieder was Neues aufzunehmen, weil man
118 sagt ja immer, man lernt nie aus im Leben, und natürlich spielt auch eine Rolle, ir-
119 gendwie Verantwortung zu übernehmen im Betrieb oder eine Führungsaufgabe im
120 Betrieb zu übernehmen. Leuten dann auch aus dieser Weiterbildung etwas weiterzu-
121 geben, ja. Wie es auch jetzt durch meinen Chef mir weitergegeben wurde, ja. Als
122 Auszubildender, ja. Auch jemanden als Meister dann auch jemanden auszubilden und
123 das dann auch wieder weiterzugeben. Das ist auch ein Antrieb. Natürlich will man am
124 Ende auch ein bisschen mehr Geld haben, ist ja klar. Wenn man mehr Verantwortung
125 hat und für jemanden oder für was dasteht, dann will man dafür auch entsprechend
126 vergütet werden, und wenn man entsprechend mehr vergütet wird, kriegt man viel-
127 leicht auch am Ende, wenn man nicht mehr arbeitet, etwas mehr an Rente, ja. Was
128 ja zu unserer Zeit auch ein bisschen schwierig ist, man sieht ja das Rentenniveau.
129 Soll zwar gehalten werden, aber wenn wir jetzt, ich bin 28, wenn wir dann irgendwann
130 mal in Rente gehen, weiß man nicht, wie das aussieht. Und umso mehr man vielleicht
131 in seinem Leben verdient hat, wenn man es clever anstellt, umso mehr kann man am
132 Ende vielleicht auch seinen Unterhalt, wenn man mal nicht arbeitet, haben.
133
134 I: AWM-14-4, gibt es noch etwas zu ergänzen?
135
136 AWM-14-4: Ja, einerseits für die Zukunft halt relativ gut aufgestellt sein von dem Wissen
137 als auch wiederum gegenüber den Kollegen so eine gewisse Überlegenheit, das Wis-
138 sen von denen, was die einem weitergegeben haben und was man auch hier in der
139 Schule gelernt hat, dass man das ein bisschen vermischt, damit man halt mehr Wis-
140 sen hat und auch für die Zukunft, wenn man irgendwo ins Ausland hingehen will,
141 kriegt man es, kriegt man leichter einen Job durch den entsprechenden Titel, als wenn
142 man jetzt nur die normale Ausbildung gemacht hat.
143
144 I: Wieso haben Sie sich denn für dieses Lehrgangskonzept entschieden? Also Sie be-
145 suchen ja hier einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang, der ja zweimal die Woche
146 freitags und samstags am Wochenende ist. Wieso haben Sie sich dafür entschieden?
147
148 AWM-14-5: Also, weil mir das so vorgegeben wurde von meinem Betrieb. Ich wurde
149 einfach angemeldet und – also selbst angemeldet schon, aber – jemand anders hat
150 das schon so gemacht und ich wurde dann gebeten, hierherzukommen, weil gerade
151 jemand anderes mich da angeleiert hat oder angetrieben hat. Der ist ja hier selbst

152 Dozent und dementsprechend halt.
153
154 AWM-14-2: (.....) Ich habe vorher mein Fachabitur gemacht. Ein Jahr lang, und ich
155 wusste schon immer, dass das dauerhaft – also laufend in die Schule zu gehen oder
156 etwas länger über einen längeren Zeitraum irgendwo hinzusetzen – das kann ich nicht
157 machen. Ich brauche das, und das finde ich auch ganz gut, in der Schule, am Wo-
158 chenende kann man dann ein bisschen in die Schule gehen und Wissen wird vermit-
159 telt. Man kann halt versuchen, irgendwie die Zeiten da vielleicht in den Betrieb mit
160 einzufließen lassen, dass man das so kombiniert. Wie in der Ausbildung. In der Aus-
161 bildung war es gut umgesetzt, von der Schule her. Und so finde ich es eigentlich
162 immer gut, wenn man den Praxisbezug hat. Dann kann man es anwenden. Wie funk-
163 tioniert das in meinem Betrieb – Arbeitssicherheit so Sachen. Dass man da die Ver-
164 mischung hat und dann immer etwas Abwechslung drinnen hat. Weil so das Arbei-
165 tegerhen und die Schule, das passt mir so am besten.
166
167 AWM-14-5: Nur kurz ein Nachtrag noch: Und natürlich auch familiär halt mit zwei Kin-
168 dern. Das ist halt schwierig, da Ganzzzeit irgendwo mal für ein Jahr abzuhausen, das
169 ist halt schlecht.
170
171 AWM-14-3: Also bei mir ist es – ich muss da ganz weit ausholen. Ein anderer Lernende
172 ist ja auch hier im Kurs und der war ja mal mein Arbeitskollege und der hat sich dann
173 damit eingehend beschäftigt mit dem Thema und als er nicht mehr bei uns im Betrieb
174 war, hat er versucht, mich halt da mitzuziehen. Mein Ausbildungsbetrieb wollte ja
175 auch, dass ich den Meister mache, und dann habe ich mich wieder mit dem anderen
176 Lernende zusammengesetzt und dann haben wir mal geschaut, wo wir hingehen
177 könnten, unsere Weiterbildung machen, und dann waren wir hier beim Herrn Martin
178 circa ein Jahr vorher und haben uns das hier mal angeschaut, mit ihm hier gespro-
179 chen, genauso wie wir jetzt hier zusammensitzen und ja. Als es heiß wurde, habe ich
180 dann versucht, meinen Betrieb dafür zu ja dass ich da hingehen kann. So eine
181 kleine Präsentation gemacht und habe so die Vorteile und Nachteile zwischen einer
182 staatlichen Schule und einer privaten Weiterbildungseinrichtung meinem Betrieb ge-
183 zeigt. Ja, und dann habe ich den damit überzeugt, auch, dass ich halt Vollzeit noch
184 arbeiten gehe. Außer die Bereitschaft, wo halt meine Kollegen für mich einspringen
185 müssen, weil ich keine Bereitschaft machen kann, weil wir samstags morgens Dienst
186 haben. Ja? Und ich bin ja samstags morgens hier und das wäre dann ein bisschen
187 blöd, dann immer jemand anderes darein zu bringen. Ja. So hat er komplett seine
188 Bereitschaft und muss nicht irgendwie mein Lückenfüller sein. Ja. Und das Konzept
189 war auch sehr gut und kam mir auch entgegen. Bei dem anderen Lernende und mir
190 war es ja auch so gewesen, wir waren ja in Frankenberg in der Berufsschule und da
191 hatten wir ja Blockunterricht zwei oder drei Wochen und da waren wir halt noch ein
192 bisschen grün hinter den Ohren, sag ich mal so, und dann ist halt auch viel Blödsinn
193 gelaufen in der Schule. Ich weiß nicht, wer ist noch in Frankenberg von euch in der
194 Schule gewesen?
195
196 AWM-14-1: AWM 14 – 1 (Namentliche Nennung im Original)
197
198 AWM-14-3: Du kennst es vielleicht. Gut, du warst ein bisschen später wie ich in der
199 Schule. So die älteren Lehrer sind jetzt auch mittlerweile alle in Rente, aber die waren
200 so ziemlich abgenutzt und die Schule war halt auch. Ja, die waren teilweise kurz vor
201 der Rente und die haben halt, die waren halt verschlissen, sagen wir mal so.
202
203 AWM-14-1: Berufsschullehrer sind abgebrüht.
204

205 AWM-14-3: Ja, und das war einfach kein schönes Lernen und da so eingepfercht und
206 das war einfach nix, was wir uns noch mal antun wollten, der andere Lernende und
207 ich, und da haben wir gesagt: „Nee, wir machen nicht diesen Blockunterricht“, wie
208 zum Beispiel jetzt in Bayern angeboten wird, oder ich weiß gar nicht, wie es in Lud-
209 wigshafen war. Da war es glaube ich auch.
210

211 AWM-14-1: Am Stück kannst du es da machen.
212

213 AWM-14-3: Kannst aber auch Teilzeit machen. Aber wir wollten halt weg von diesen
214 staatlichen Schulen, weil wir einfach keinen Bock mehr auf staatliche Schulen hatten,
215 sondern wir wollten was Ordentliches, wo man ein anderes Lernen hat. Und ja, des-
216 halb sind wir hier bei *martin weiterbildung*. Oh, das darf ich gar nicht sagen, oder?
217

218 I: Doch, doch, also ich schreibe ja tatsächlich hier im Institut, ja, und das ist okay.
219

220 AWM-14-3: Also, so sind wir bei einer privaten Weiterbildungseinrichtung gelandet. Und
221 da sind wir auch weiterhin überzeugt von. Dass das eine gute Entscheidung war.
222

223 AWM-14-4: Da ein Arbeitskollege von mir jetzt gerade ein halbes Jahr vorher seinen
224 Meisterkurs hier beendet hat, habe ich von der Einrichtung erfahren, und da das im
225 Grunde von mir eine relativ zeitnahe Entscheidung war, innerhalb von drei Tagen den
226 Meisterkurs zu machen und die Unterlagen fertig zu haben. (...) Hatte ich einfach erst
227 mal in der Nähe gesucht gehabt. War erst mal so eine vage Idee nur und dann hatte
228 ich einfach mal angerufen, ob noch Plätze frei wären, weil ich davon ausgegangen
229 bin, dass das relativ gut ausgebucht sein werden würde. Da aber da noch Plätze frei
230 waren, habe ich das einfach meinem Vorgesetzten gesagt und der hat wiederum ge-
231 sagt, ich soll es – da wir ja eine große Firma sind – immer noch ein Stückchen höher
232 Bescheid sagen, die hatten erst nichts dagegen. Ich soll es einfach mal probieren und
233 dann, nachdem ich dann hier den ersten Abend war, ja, wurden dann die ganzen
234 Papiere unterschrieben. Also ohne Vertrag oder so bin ich dann hierhergekommen.
235

236 I: Cool. Sie haben es vorhin schon angesprochen, AWM-14-3. Wie waren denn Ihre Er-
237 fahrungen früher in der Schule?
238

239 AWM-14-4: Bescheiden. Also, ja. Ist einfach so. Die Lehrer waren so mit ihrem Schema
240 F durchgehend, jetzt nicht großartig auf andere einzugehen. Ja. Das war halt ein biss-
241 chen, wie halt immer so, wie die normalen Schulen halt sind. Also nicht irgendwie mal
242 auf einen personenbezogen. Man konnte zwar was fragen, aber man hat da dann
243 nicht immer so die gescheite Antwort bekommen, die einen dann vielleicht irgendwie
244 weitergebracht hätte.
245

246 AWM-14-2: Den Lehrern fehlt meiner Meinung nach der Bezug zum Betrieb oder einfach
247 zur Betriebsstätte. Zur Fachspezifik. Das merkt man hier sehr stark, dass einfach, ja,
248 die Leute aus dem Berufsleben kommen. Die Dozenten arbeiten alle oder haben ge-
249 arbeitet und das bringt einen einfach sehr viel weiter und bringt auch denen, die hier
250 sitzen und lernen, einfach die Beispiele näher und das ist einfach alles einfacher. So
251 geht es mir.
252

253 AWM-14-1: Früher in der Schulzeit hat man halt auch viel Schabernack getrieben und,
254 ich sag mal hier so wie AWM-14-2 auch schon gesagt hat, der Bezug von Dozent
255 zum Auszubildenden ist doch sehr nah, was dann für die Auszubildenden doch schon
256 sehr von Vorteil sein kann. Wie auch schon früher in der Schule einfach dann, wie
257 auch AWM 14-4 schon gesagt hat, Schema F, wo dann Lehrer einfach nur den Stoff
258 runterrattern, nicht genau erklären, warum das so ist, sondern einfach nur sagen: ‚Es

259 ist halt einfach so.' Das ist hier dann schon anders. Besser.
260
261 AWM-14-5: Also ich, das ist halt schon ein bisschen länger her, und aber ich habe ei-
262 gentlich gute Erinnerungen. Also so, dass es halt schon allgemein gelernt wird oder
263 vermittelt wird und das Ganze dann damals in der Berufsschule dann fachbezogen
264 war. Ich habe jetzt nicht so Erfahrungen gemacht. Dass das jetzt irgendwie so ober-
265 flächlich war oder irgendwas.
266
267 AWM-14-1: Reden wir jetzt von der Berufsschule oder von der davor?
268
269 I: Das könnt ihr gestalten, wie euch das einfällt.
270
271 AWM-14-5: Also ich spreche jetzt von der (unv.) Berufsschule. Nee. Wie sagt man
272 denn?
273
274 I: Allgemeinbildenden?
275
276 AWM-14-5: Ja, und deswegen. Habt ihr von einer anderen gesprochen? ((Lachen der
277 Gruppe))
278
279 I: Wie war es denn bei Ihnen in der Berufsschule?
280
281 AWM-14-5: Berufsschule? Das war auch ähnlich, also. Das ist schwierig zu sagen. Das
282 ist auch schon eine Zeit lang her. ((Lachen der Gruppe)) Nein eigentlich. Mir ist es
283 immer leichtgefallen. Kann es nicht sagen, dass es irgendwie Probleme gab oder
284 irgendwas. Also scheint ja irgendwas gestimmt zu haben.
285
286 I: Ja gut.
287
288 AWM-14-5: Aber es ist schon lange her. Was anderes als jetzt hier. Wie ich, ich bin jetzt
289 auch schon reifer als damals ((Lachen der Gruppe)). Ich sehe das schon jetzt anders.
290 Man lernt anders als damals und ja. Also ich finde es hier eigentlich ganz, schon
291 individuell man kann fragen und auch jetzt per E-Mail. Es wird immer gleich die
292 E-Mail-Adresse mit angegeben, oder per WhatsApp oder sonst was. Das ist eigentlich
293 schon ganz angenehm.
294
295 I: Da kommen wir dann auch schon zum nächsten Punkt: Wie sind denn Ihre Erfahrun-
296 gen jetzt? Also nicht nur im Umgang mit den Dozenten, sondern auch in Ihrem per-
297 sönlichen Lernverhalten. Also wie lernen Sie jetzt? Also wie Sie lernen, das machen
298 wir später noch. Aber wie kommen Sie jetzt momentan mit dem Konzept klar? (....)
299
300 AWM-14-1: Also das Konzept wurde uns ja von Anfang an schon erklärt oder versucht
301 nahezubringen, dass wir irgendwie uns Zeit suchen sollen, in der Woche zu lernen,
302 was für mich persönlich doch momentan noch schwer ist. Das ist halt, wenn man
303 irgendwie acht Stunden alleine schon am Tag am Arbeiten ist, und danach dann noch
304 irgendwie Zeit zu finden, sich aufzuraffen zu lernen, das ist dann doch schon schwie-
305 rig.
306
307 AWM-14-5: Weil das auch. Ich sehe das auch so ein bisschen, weil das halt irgendwie.
308 Ich kenne das so: Früher hat man so gelernt: Nächste Woche ist eine Arbeit und dann
309 hat man gelernt. Aber das ist mir schon klar, dass das hier falsch ist, dass man das
310 immer wieder auffrischen muss, weil ja das Thema erst wieder in einem Jahr dran-
311 kommt. So in der Art, bei der Prüfung. Aber, ich mache es halt so, dass ich halt jetzt
312 immer mehr anfangen. Halt. Jetzt sehe ich es noch nicht als notwendig, so großartig

313 so viel zu lernen, aber wenn es jetzt immer mehr wird, und dann denke halt schon
314 auch: ‚Ich muss jetzt ein bisschen was tun.‘
315
316 AWM-14-1: Das ist, glaube ich, jetzt gerade so der Punkt, um alles so zu wiederholen.
317
318 AWM-14-5: So sehe ich es auch.
319
320 AWM-14-1: Und dann, dass das halt irgendwie frisch bleibt. Ich meine, umso mehr es
321 wird, umso schwieriger wird es dann, alles beisammenzuhalten.
322
323 AWM-14-5: Das sind ja schon fünf verschiedene Fächer.
324
325 AWM-14-3: Ja, für mich ist das auch nicht so einfach. Man hat es sich am Anfang etwas
326 einfacher vorgestellt. Diese Zeit für das Lernen zu finden. Ja. Aber es ist doch, wie
327 AWM-14-1 schon gesagt hat. Man geht acht Stunden arbeiten, hat vielleicht noch
328 andere Themen, ja. Man hat ein Vereinsleben, was mich betrifft, wo man halt jetzt
329 auch Prioritäten setzen muss, natürlich. Wo man zurückstecken muss. Die Vereins-
330 arbeit ein bisschen abgeben muss, ja. Und es gibt ja noch zig andere Themen. Aber
331 es gut, dass man mal gezeigt bekommen hat, so ein bisschen am Anfang, wie man
332 sich Zeit nimmt, wie man das Lernen angehen kann. Es ist jetzt eigentlich gerade so
333 der Punkt eigentlich, so wir haben jetzt Oktober, wir haben im Mai die Prüfung, wo
334 man jetzt langsam anfängt, das, was man bis jetzt gemacht hat, sagen wir mal von
335 Februar bis Oktober, so ein bisschen wieder ein Review zu machen. Was hat man
336 alles gelernt oder was ist einem vermittelt worden? Wo hat man noch seine Schwä-
337 chen? Weil es ist ja so – wir merken das ja auch zum Beispiel heute –, dass das alles
338 aufeinander aufbaut. Ja. Dass es viele Teilbereiche sind, die dann wieder miteinander
339 verknüpft werden, wo das dann noch verstärkt wird. Was man am Anfang gemacht
340 hat, was man später noch verstärkt braucht, so würde ich das sagen. Ja. Und dann
341 muss man, man muss halt dranbleiben. Man kann halt. Man darf es dann nicht zu
342 lange schleifen lassen. Also man kann es sich nicht erlauben, irgendwie drei Wochen
343 vorher mit dem Lernen zu beginnen. Ja. Man muss eigentlich immer das, was man
344 gemacht hat, so ein bisschen noch mal festigen. Von, von (...), ich will nicht sagen
345 von Woche zu Woche, aber ich würde schon von Monat zu Monat würde ich schon
346 sagen. Ja. Das man das noch mal festigt. Und was wir jetzt heute auch gemacht
347 haben. Ich habe mich gerade gestern jetzt noch mit anderen verständigt und heute,
348 dass wir jetzt eine Lerngruppe bilden wollen, ja. Aus unserem Eck. Hier aus Südhes-
349 sen. Und uns da auch so ein bisschen unterstützen wollen, was das Lernen angeht.
350 Und auch motivieren wollen wir natürlich gegenseitig.
351
352 I: Haben Sie noch was zu ergänzen, AWM-14-4?
353
354 AWM-14-4: Ja, eigentlich nein. (...) ((Lachen der Gruppe))
355
356 I: Ja gut, okay. Haben Sie noch was zu ergänzen?
357
358 AWM-14-2: Nein. ((Lachen der Gruppe))
359
360 AWM-14-4: Ich muss viel lernen.
361
362 I: Wie viel Zeit haben Sie denn außerhalb des Unterrichts momentan für die Weiterbil-
363 dung in der Woche geplant?
364
365 AWM-14-5: Geplant?
366

367 AWM-14-3: Außerhalb vom Unterricht?
368
369 I: Außerhalb vom Unterricht.
370
371 AWM-14-1: Null. ((Lachen der Gruppe))
372
373 AWM-14-2: Ich hatte mal mehr eingeplant. Aber es ist aktuell. Also, ich sage ja, zum
374 Glück kommen jetzt – zwei Wochen haben wir ja Pause – Herbstferien, glaube ich,
375 ja. Da werde ich jetzt die beiden Samstage nutzen, um alles noch mal zu wiederholen.
376 Das eine halbe Jahr mal zu schauen: Was habe ich alles? Mal alles durchzugehen,
377 weil ja, also mir bleibt sonst eigentlich keine Zeit. Ich bin froh, dass ich freitags hier-
378 herkommen kann.
379
380 I: Okay.
381
382 AWM-14-5: Geplant. Jetzt ohne irgendwie als Streber überführt oder hingestellt zu wer-
383 den, geplant habe ich, dass ich halt immer freitags die Zwischenzeit zwischen der
384 Arbeit und dem Unterrichtsbeginn – das sind auch immer drei Stunden – da immer
385 lerne und halt so – Was weiß ich? – einmal die Woche noch eine Stunde länger auf
386 der Arbeit bleibe und da dann in Ruhe am Schreibtisch lerne, und das will ich auch
387 machen, also.
388
389 I: Klappt es auch?
390
391 AWM-14-5: Ja. Klappt. Also, wenn ich das will, klappt das auch. Das liegt nur an mir.
392 Nein, das mache ich auch. Das ziehe ich durch. Muss.
393
394 AWM-14-3: Also ich habe mir eigentlich auch mehr vorgenommen. Also eigentlich zeit-
395 lich würde ich mich eigentlich – Wie soll ich das sagen? –, würde ich mich eigentlich
396 irgendwie nicht festlegen, sondern wenn, spontan. Wenn ich jetzt abends heim-
397 komme oder wenn ich von irgendwo zu Hause bin, beispielsweise nach Hause
398 komme, so rum, dass ich einfach mal, wenn mir das einfällt: „Ach, guckst du noch mal
399 in den Unterricht vom letzten Mal, guckst mal vielleicht.“ Wir kriegen ja auch die vielen
400 Skripte schon vorab, ja. Da guckst du mal rein – Was steht als Nächstes an? – und
401 versuchst das dann zu wiederholen, was man das letzte Mal gemacht hat. Viele Do-
402 zenten fragen ja: „Was haben wir das letzte Mal gemacht? Haben Sie noch Fragen
403 zu dem Unterricht vom letzten Mal?“ Und einfach, um da noch mal zu gucken: Fällt
404 mir da noch was auf, was ich nicht verstanden habe, oder was man vielleicht noch
405 mal erklären könnte? Ja, und jetzt ist halt, wie ich eben schon gesagt habe, mit den
406 Lerngruppen, da will man halt die Zeit investieren und, wie AWM-14-5 schon gesagt
407 hat. Ich habe ja auch Teilzeit. Also teilweise arbeite ich auch Büro und da versuche
408 ich halt auch im Büro dann nach meiner eigentlichen Arbeit oder nach Feierabend,
409 dann da noch mal ein Stündchen oder zwei zu investieren ins Lernen. Wir haben auch
410 einen Besprechungsraum, wo man sich in Ruhe hinsetzen kann und so weiter. Da
411 bin ich dann auch mal weg von zu Hause und kann dort in Ruhe lernen.
412
413 AWM-14-4: Also geplant ist immer so eine halbe bis Stunde pro Tag. Leider wird es dann
414 immer mal zwei Stunden oder drei Stunden an einem Tag, je nachdem wie es von
415 der Zeit herausgeht, aber Minimum zwei Stunden in der Woche bis drei Stunden soll-
416 ten eigentlich schon immer gehen. Also, das wird schon knallhart durchgezogen.
417
418 I: Also zusätzlich zum Unterricht?
419
420 AWM-14-4: Ja.

421
422 I: Cool. Ja, wie lernen Sie denn aktuell? (.....)
423
424 AWM-14-4: Viel über die App versuche ich zu machen. Nebenbei aber auch noch mit
425 den Unterlagen sowie im Buch zu lesen. Immer mal so ein bisschen abwechselnd,
426 dass es nicht eintönig wird. Oder auf die alten Prüfungen mal Prüfungsthemen durch-
427 zugehen. Dass da ein bisschen noch was an Erkenntnissen rausgewinnt, was man
428 noch brauchen kann oder nicht.
429
430 AWM-14-3: Tatsächlich, wie ich es schon gesagt habe auch über die Skripte, weil man
431 da Heim kommt. Jeder von uns arbeitet ja auch viel mit dem PC oder mit dem Tablet
432 oder so was und dann, wenn man mal keine Ahnung, beispielsweise jetzt für mich
433 gesprochen, mal eine Serie guckt, und dann hat man die Serie, also die Folge, fertig
434 geguckt und dann springt man rüber und guckt mal bei *martin weiterbildung* rein, was
435 war denn da Thema oder was kommt als Nächstes und so weiter. Und manchmal
436 mache ich mir auch, wenn ich Skripte durchlese, mache mir dann auch so Notizen
437 und versuche mir dann so wichtige Sachen einzuprägen, was vielleicht später mal in
438 der Prüfung oder jetzt im Test vielleicht wichtig sein könnte. Und ja, so läuft das im
439 Moment aktuell. Es ist eigentlich weniger so das Handschriftliche – wobei, da gucke
440 ich auch ab und zu mal rein –, aber hauptsächlich halt arbeite ich im Moment mit den
441 Skripten und noch so nebenbei, also neben dem Unterricht gemachten Notizen.
442
443 AWM-14-5: Also auch mit der App. Also so langsam so ein bisschen. Es ist mit der App
444 im Moment noch etwas schwierig, weil vieles im Moment noch gar nicht dran war.
445 Das ist halt dann schwierig und denkst dabei: ‚Was ist das jetzt? Das habe ich noch
446 nie gehört.‘ Und ich war jetzt gerade dabei, mir so ein Karteikartenlernsystem aufzu-
447 bauen. Und damit habe ich noch nie gearbeitet. Das will ich jetzt mal machen. Und
448 ich denke, das ist ganz gut. Da kann ich das dann so ein bisschen sortieren, was weiß
449 man, wo hat man Probleme. Das kann man dann so ein bisschen rausholen. Und ja,
450 da bin ich gerade dabei.
451
452 AWM-14-1: Ja auch mit den Skripten, die wir bekommen und die vorangegangenen Prü-
453 fungen.
454
455 I: 2, haben Sie noch etwas zu ergänzen?
456
457 AWM-14-2: Nein, es wurde eigentlich alles gesagt. Wie AWM-14-3, so mache ich es
458 auch so ungefähr. Mit den Skripten. Wenn ich denn dann mal Zeit habe, dann versu-
459 che ich, das umzusetzen. Ja.
460
461 I: Welche Schwierigkeiten können denn auftreten? Oder welche Schwierigkeiten haben
462 Sie denn momentan beim Lernen?
463
464 AWM-14-4: Einen vollen Kopf. Also dass man halt lernt und dass man das immer wieder
465 durchkaut. Aber irgendwie geht nicht mehr so viel da oben rein, woran das auch im-
466 mer liegen mag. Jetzt schon zu diesem Zeitpunkt.
467
468 AWM-14-1: Die Zeit halt. Wie AWM-14-4 auch schon gesagt hat, man versucht halt, sich
469 Zeug reinzuknallen, und ob es hängen bleibt, das ist halt die andere Frage. So ein
470 paar Fächer gehen. Ein paar Fächer sind noch für mich böhmische Dörfer.
471
472 AWM-14-2: Bei mir hängt es sehr viel mit meinem Interesse zusammen. Also wo ich
473 Interesse zeige oder was mich interessiert, da geht das. Da brauche ich nicht zu ler-

474 nen. Also. Und was halt mich halt weniger interessiert, da muss ich mich halt hinset-
475 zen und das Ganze dann halt mal angucken. Das ist halt das. Größere Probleme
476 habe ich nicht, weil ich habe mir die Fachrichtung ja ausgesucht und das sollte mir
477 schon liegen. Wenn nicht, dann muss ich hier abrechnen.
478

479 I: Wer unterstützt Sie denn?
480

481 AWM-14-2: Mich unterstützt, ja, ich unterstütze mich selbst. Mein Vater unterstützt mich.
482 Weil mein Arbeitgeber niemals das tun würde, freiwillig.
483

484 AWM-14-5: Inwiefern?
485

486 AWM-14-2: Inwiefern? Ja, die haben einfach keine Lust darauf, dass jemand Meister
487 macht. „Machst Meister, gehst ja weg. Brauchen wir nicht.“ Okay. Und dann kommen
488 andere Firmen in der freien Wirtschaft und sagen: „Ja komm her, bitte, du darfst bei
489 mir auch lernen.“
490

491 AWM-14-5: Ich meine, wie dein Vater dich da unterstützt. Inwiefern? Das meine ich jetzt.
492

493 AWM-14-2: Also mit seinem Wissen. Er hat eine gehobene Position und das kommt den
494 Themen sehr nahe, weißt du? Da kann man halt viel fragen.
495

496 AWM-14-5: Als seelische Unterstützung oder allgemein? Was ist genau gemeint?
497

498 I: Sowohl als auch.
499

500 AWM-14-5: Seelisch, das wäre ja auch eine Motivation.
501

502 I: Und wie werden Sie motiviert?
503

504 AWM-14-5: Also schon so von der Familie. So ein bisschen. Also die Kinder sagen: „Ah,
505 du gehst auch in die Schule.“ Und haben erst mal gelacht, als sie das gehört haben,
506 und aber ja ein bisschen Feedback halt. Manche bewundern es auch so, dass ich mir
507 das jetzt noch mal antue, so in der Art und ja.
508

509 AWM-14-3: Ja, es ist schwierig zu sagen. Also auf der Arbeit ist es sehr wenig Zeit. Wir
510 sind halt sehr gebunden alle. Auch mein Chef. Es fällt eigentlich immer mal so ne-
511 benbei eine Unterstützung, wenn man zum Beispiel gefragt wird: ‚Ja, was hast du
512 denn so Schönes gemacht? Was für Themen habt ihr denn gerade? Was bearbeitet
513 ihr denn gerade?‘ Dann erzähle ich das und dann spricht man drüber und ja, das
514 haben wir früher so gemacht und das gab es so und dann erzählt er mir, wie ihm das
515 beigebracht wurde, und man ergänzt sich dann so ein bisschen und lernt damit ja
516 dann auch. Man holt das ja dann aus dem Kopf wieder hervor, ja, was man gemacht
517 hat, und spricht halt noch mit jemandem drüber. Das ist ja auch eine Form des Ler-
518 nens und so von daheim aus, ja. Man gibt einem halt die Zeit. Ja. Ich arbeite ja auch
519 daheim an meinem Eigenheim und ja. Dann kommt man da schon oder wird einem
520 da schon entgegengekommen. Man muss halt auch die Zeit, die man hat, auch sinn-
521 voll nutzen zum Lernen. Und muss dann halt andere Sachen zurückschrauben. Was
522 man vielleicht vorher die ganzen Jahre neben der Arbeit gemacht hat. Dem Lernen
523 und der Weiterbildung halt Raum gibt. Das ist halt immer so ein bisschen.
524

525 I: Das ist halt wichtig.
526

527 AWM-14-3: Ja, natürlich.
528
529 AWM-14-4: Also natürlich auch wieder von der Familie wie bei den anderen auch. Aber
530 auch vom Arbeitgeber in dem Sinn, dass man zum Unterricht kommen kann, auch
531 wenn jetzt, sagen wir mal, durch eine geringe Personaldecke immer wieder mal ein
532 anderer Kollege einspringen muss. Aber es wird einem versucht, so gut und so oft,
533 wie es geht, die Gelegenheit zu geben, hierherzukommen, was ich schon mal sehr
534 gut finde, und auch mit der vorhin genannten kurzfristigen Entscheidung, dass sie das
535 in der Art überhaupt so mitgemacht haben und auch die Kollegen, finde ich schon mal
536 super. Man muss es halt mehr zeigen den Kollegen gegenüber. Aber ja. Das sind halt
537 so Sachen, dass man halt so ein paar Freiheiten kriegt, die jetzt nicht jeder in jedem
538 Betrieb bekommt.
539
540 I: Wie werden Sie denn unterstützt? Also Sie haben eben gesagt, durch die Familie viel
541 oder durch den Arbeitgeber, aber gibt es noch etwas, wo diese Menschen Sie auch
542 im Lernen unterstützen? Sie haben eben gesagt, Sie sprechen mit Ihrem Vorgesetz-
543 ten drüber. Ist das bei anderen ähnlich?
544
545 AWM-14-1: Ich spreche auch mit meinem Vorgesetzten drüber. Aber das kann man jetzt
546 nicht wirklich als Lernen bezeichnen.
547
548 AWM-14-3: Das ist bei mir auch so. Man kann es auch wirklich nicht als Lernen bezeich-
549 nen. Ich kann mich jetzt nicht mit meinen Unterlagen mit meinem Vorgesetzten oder
550 Abteilungsleiter was lernen. Also das geht nicht.
551
552 AWM-14-1: Gerade letztens hatten wir auch so das Gespräch: ‚Was hattet ihr denn in
553 der Schule?‘ Und ich sage so: ‚Ach, Recht.‘ ‚Recht, das ist so ein schwieriges Thema.‘
554 Das war es dann auch schon wieder. Das war dann so das Ganze. Nein, also es
555 bleibt bei mir hängen, also das Lernen.
556
557 AWM-14-5: Also ich möchte das auch gar nicht haben.
558
559 I: Ja, okay.
560
561 AWM-14-5: Ich möchte für mich lernen, weil ich was wissen will. Und wenn ich dann mal
562 nicht weiterkomme, dann könnte ich ja fragen und dann ist es natürlich toll, wenn
563 jemand mir helfen kann oder was weiß darüber. Aber ansonsten. Nein. Ich mache
564 das für mich. Ich brauche das nicht.
565
566 AWM-14-2: Ja, also ich finde immer ganz wichtig so den Austausch. Also, ich rede halt
567 immer abends mit dem Vater darüber. Er fragt vielleicht mal: ‚Was hast du so ge-
568 macht?‘ Ich meine, wenn wir darüber reden. Der ist Mediator und da kann man dann
569 schon viele Dinge verknüpfen. Das finde ich immer ganz, also ich finde es cool, dass
570 er so viel Wissen hat, und dann ist das wie so eine Wiederholung nach dem Unter-
571 richt. Das ist immer ganz praktisch. Also. Das ist auch ganz cool, wenn wir hier in der
572 Runde so erzählen. So draußen oder so. Das ist wie eine Wiederholung für alle. Das
573 Problem ist, dass ich das im Betrieb gar nicht machen kann. Und dann, ja, das ist
574 schwierig.
575
576 I: Was kann Ihnen denn helfen, dass Sie in der Weiterbildung noch besser werden?
577 (.....)
578
579 AWM-14-3: Viel Urlaub. ((Lachen der Gruppe))
580

581 I: Also Zeit?
582
583 AWM-14-3: Ja, Zeit.
584
585 AWM-14-1: Ja, und auch das mit der Lerngruppe Gründen, das finde ich auch eine sehr
586 gute Idee. Wenn man geschlossen aber auch die Motivation der anderen nutzen
587 kann. Jetzt hocken so fünf, sechs Leute zusammen und gehen dann noch mal alles
588 durch, das motiviert ja gegenseitig.
589
590 AWM-14-5: Also ich habe jetzt gerade mit der Lerngruppe so ein bisschen Bedenken,
591 dass das halt wirklich mit jedem geht. Also, ich will jetzt keine Namen nennen. Aber
592 ich kann mir nicht vorstellen, dass bestimmte Personen da in aller Ruhe bereit sind,
593 das ernst zu nehmen und dann auch richtig ernst zu lernen, ohne da jetzt irgendwie
594 Quatsch zu machen. Da habe ich ein bisschen Angst vor. Dass ist da dann doch
595 alleine stehe am Ende. So irgendwie. Mal gucken.
596
597 AWM-14-3: Man muss sich schon wohlfühlen. Das ist klar. Und es muss ganz gut klap-
598 pen. Man muss sich dann auch gegenseitig unterstützen. Man kann jetzt nicht vor-
599 weggehen und sagen: ‚Ich weiß vielleicht mehr wie der andere und profitiere eigent-
600 lich nur von den anderen, aber gebe nichts zurück.‘ Ja, man muss sich schon gegen-
601 seitig so ein bisschen helfen. Wir haben heute ja mit diesem Umstellen von Formeln
602 gearbeitet und so weiter und mir fällt das ein bisschen schwerer, anderen in meiner
603 Gruppe fällt es vielleicht leichter, anderen fällt vielleicht was anderes schwerer und
604 so tut man sich gegenseitig versuchen, da zu unterstützen. Und dann die Motivation,
605 dadurch, dass wir auch so eine WhatsApp-Gruppe bilden wollen, ja, dass man sich
606 da auch noch mal austauscht und das am Leben erhält und immer wieder auch drauf
607 aufmerksam gemacht wird, ja, dass man halt auch was tun muss. Einer kommt immer
608 von denen und sagt und fixt die anderen an und sagt: ‚Jetzt kommt. Lasst uns doch
609 mal zusammensetzen und Punkt, Punkt, Punkt.‘ Ja, und da versucht man sich dann
610 schon irgendwie Zeit zu nehmen. Es gibt ja verschiedenste Methoden: Jetzt heutz-
611 tage kann man doodeln, dass man einen schnellst möglichen Termin findet. Bevor
612 man tausendmal diskutieren muss, und dann hat einer wieder keinen Bock, weil zu
613 lange diskutiert wurde. Ja, und so denke ich. Also diese Lerngruppe innerhalb von
614 dem Kurs ist, glaube ich, jetzt eigentlich so das Beste, was man machen kann. So
615 von meiner Ansicht aus.
616
617 I: Gibt es noch etwas?
618
619 AWM-14-5: Was noch ist, was super klappt, wenn jetzt einer mal nicht da ist. Als du
620 (AWM-14-2) letztens mal nicht da warst, habe ich dir gleich die Unterlagen geschickt
621 und das klappt schon untereinander ganz gut. So auch Fragen, es werden auch Fra-
622 gen in die Gruppe gestellt und dann kommen gleich zehn Antworten. Ob die jetzt
623 richtig sind, das weiß man nicht, aber wahrscheinlich schon. Aber das klappt eigent-
624 lich schon ganz gut. Der Zusammenhalt ist schon ganz groß. Da bin ich froh über die
625 Unterstützung.
626
627 I: Das ist auch wichtig. AWM-14-4, haben Sie noch etwas zu ergänzen?
628
629 AWM-14-4: Nein, ich möchte nichts hinzufügen. ((Lachen der Gruppe))
630
631 I: Gut. Gibt es denn von Ihrer Seite jetzt noch etwas, dass Sie zum Thema Lernen gerne
632 noch loswerden möchten? Hier in dieser Runde? (....)
633
634 AWM-14-1: Ich finde das mit den Skripten, die vorweggeschickt werden, besser.

635
636 I: Okay.
637
638 AWM-14-1: Das war es schon.
639
640 I: Danke.
641
642 AWM-14-1: Diese Skripte, die man jetzt, wie bei Ihnen, Sie schicken die Skripte vorher
643 schon raus und man kann schon mal drübergucken, bisschen vorbereiten. Andere
644 Lehrer, die schreiben dann halt vier Stunden an die Tafel ganz schnell und die Skripte
645 kommen eine Woche später. Das ist dann schwierig.
646
647 AWM-14-5: Also ich finde das eh gut, dass es die Skripte überhaupt gibt. Dass ich die
648 runterladen kann, weil ich mag das nicht, wenn ich da als sitze und nur schreibe und
649 schreibe und nur die Hälfte mitbekomme, und so kann ich mich entspannt hinsetzen
650 und zuhören und mir ein paar Notizen machen. Aber das Ganze kriege ich dann noch
651 zugeschickt oder kann es mir runterladen halt. Das finde ich schon besser. Weil ich
652 mich dann auf den Unterricht konzentrieren kann, als irgendwas mitzuschreiben.
653
654 AWM-14-3: Die Mischung ist gut, ja. Dieses Thema Skripte und Notizenmachen im Un-
655 terricht, also nicht die ganze Zeit abgelenkt sein vom Schreiben, weil man irgendwas
656 abschreiben muss, sondern sich auf das Hören und Sehen beim Unterricht konzent-
657 rieren kann und sich halt wirklich was Prägnantes halt noch mal notieren, aber nicht
658 die ganze Zeit nur abschreiben. Gut, wir haben heute Formelumstellen, Rechnen
659 und so weiter. Da muss man halt viel schreiben, ja. Aber das dient ja auch dazu, das
660 zu erlernen. Das ist nicht so, wie wenn man zum Beispiel jetzt Texte abschreibt, wo
661 man jetzt gar nichts mitnimmt und dann auch nicht richtig zuhören kann, weil man
662 sich auf das Schreiben konzentriert. Also da ist es schon gut, dass wir das so machen.
663 Aber wenn halt viel mit Text und so weitergearbeitet wird, dann eher über das Skript
664 und dann halt Prägnantes halt notieren. Nicht alles mitschreiben.
665
666 I: Ja, ich würde es ganz kurz noch mal zusammenfassen. Ja? Also wir haben darüber
667 gesprochen, wieso Sie die Weiterbildung überhaupt angefangen haben oder machen.
668 Wir haben darüber gesprochen, wieso Sie sich für diese Unterrichtszeiten hier ent-
669 schieden haben. Wie Ihre Erfahrungen im Lernen waren. Wir haben darüber gespro-
670 chen, wie viel Zeit Sie außerhalb des Unterrichts für das Lernen verwenden. Wir ha-
671 ben über Ihr aktuelles Lernen gesprochen. Wir haben über Ihre Unterstützung ge-
672 sprochen und darüber, was Sie sonst noch so anwenden können. Wenn es von Ihrer
673 Seite aus keine Fragen mehr gibt, wäre ich mit meinem Leitfaden durch. Nein?
674
675 AWM-14-5: Nein. ((Lachen der Gruppe))
676
677 I: Ja gut. Dann möchte ich mich ganz, ganz herzlich bei Ihnen bedanken, dass Sie dabei
678 waren. Vielen lieben Dank. Ganz, ganz toll. Ich merke auch schon an der Diskussion,
679 dass mir das sehr weitergeholfen hat und dass teilweise Sie natürlich Antworten ge-
680 geben haben, die ich so ähnlich auch erwartet habe. Von daher vielen lieben Dank.
681 Dann wünsche ich Ihnen jetzt alles Gute.
682
683 AWM-14-1: Danke.

Gruppendiskussion IMM 03

Die Gruppendiskussion mit dem Lehrgang Industriemeister Metall IHK 03 fand am 06.10.2018 in den Räumen von *martin weiterbildung* statt. Die Gruppendiskussion hatte eine Länge von 00:54:31 Stunden. Die Transkription wurde von der Verfasserin eigenständig durchgeführt.

1 I: Aufnahme läuft. Herzlich Willkommen zu unserer Gruppendiskussion. Ich darf zu-
2 nächst einmal meinen Dank aussprechen, dass Sie daran teilnehmen. Sie, vor allem
3 Sie (IMM-03-1), sind ganz spontan heute noch eingesprungen, wirklich sehr lieb. Vie-
4 len lieben Dank, dass Sie dabei sind. Ja. Ich erzähle Ihnen kurz ein bisschen etwas,
5 warum wir das hier eigentlich machen. Und zwar entwickle ich ein Konzept zur Lern-
6 beratung und möchte damit halt weiteren Lernenden helfen, vielleicht ihren Kurs bes-
7 ser zu strukturieren und durch die Weiterbildung schlussendlich besser durchzukom-
8 men. Das ist so das Ziel. Die Untersuchung wird ungefähr 40 Minuten in Anspruch
9 nehmen, und dass Sie aufgezeichnet werden, wissen Sie ja bereits. Die läuft ja auch
10 schon. Genau. (...) So eine Diskussion zeichnet sich immer dadurch aus, dass man
11 diskutiert, ja? Also ich möchte Sie bitten, dass Sie wirklich über die Fragen, die ich
12 Ihnen stelle, auch diskutieren. Sie haben alle Namensschilder. Sie haben Namens-
13 schilder nicht deshalb, weil Sie nicht wissen, wie Sie heißen, sondern es soll Sie da-
14 ran erinnern, bitte vor jedem Redebeitrag Ihren eigenen Namen zu nennen. Also für
15 mich ist es ganz wichtig, dass ich später zuordnen kann (...), von wem die Aussage
16 kam, ja? Also, dazu möchte ich Sie wirklich bitten, bevor Sie starten, dass Sie Ihren
17 Namen sagen. Auch wenn Sie jemand anderen ansprechen, dass Sie auch dem sei-
18 nen Namen sagen. Ja? In der letzten Gruppe war es ganz lustig, da hat das zu dem
19 ein oder anderen Spaß geführt, ja? Das ist völlig in Ordnung. (...) Gibt es bis hierher
20 denn noch Fragen von Ihrer Seite?

21
22 IMM 03 – Gruppe: Nee, alles gut.

23
24 I: IMM-03-1, nein, alles gut?

25
26 IMM-03-1: Alles gut. ((Lachen der Gruppe))

27
28 IMM-03-4: Du musst sagen: ‚IMM-03-1 spricht.‘ Alles gut.

29
30 IMM-03-3: IMM-03-5, deine Meinung bitte?

31
32 IMM-03-5: Wir können starten. ((Lachen))

33
34 I: Genau. Ja, also, dass Sie sich das für diese 40 Minuten ungefähr auch so angewöh-
35 nen, ja. Weil ansonsten ist es echt – wenn Sie die Tonaufnahme hören – super-
36 schwer, dann später noch zu sagen: ‚Das kam von dem oder das kam von dem.‘ Gut.
37 Wenn es sonst keine Fragen mehr gibt, würde ich einfach mit meiner ersten Frage
38 starten. Weshalb machen Sie eine Weiterbildung? (4 Sek. Pause)

39
40 IMM-03-2: Ich habe einen Posten als Meistervertreter und muss dazu die Qualifikation
41 machen. Das ist der Hauptgrund.

42
43 I: Nicht nach der Reihe. Wie Sie möchten.

44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97

IMM-03-3: Das ist eine normale Frage.

IMM-03-1: Ich mache dann weiter. Also bei mir ist es so: Ich bin gelernter KFZ-Mechatroniker, bin dann 2011 zu einer großen Firma gekommen und habe dort nur eine interne Weiterbildung gemacht und für mich ist das erst Mal eine Wissenserweiterung für mich selbst, aber auch um generell das Standbein, sag ich mal, jetzt in einem Pharma-Unternehmen zu festigen, dass ich halt da auch dann einen Beruf habe, den ich dann mit dem Unternehmen verbinden kann und nicht als gelernter KFZ-Mechatroniker dastehe.

IMM-03-4: Ich mache das im Prinzip deswegen, also ich bin gelernter Zerspaner und stehe an der Maschine. Habe auch schon zwischendrin Schicht gearbeitet an verschiedenen Maschinen, geschlossene wie offene. Und ich mache das einmal aus dem Grund, um mehr in den administrativen Bereich reinzukommen und von den ganzen Schmierstoffen und Flüssigkeiten, von den direkten Berührungen wegzukommen und zum anderen auch, wenn ich auf die lange Sicht schaue, irgendwann will man ja mal ein Häuschen abbezahlen und will Familie, dass man einen anderen oder höheren Posten hat, wo vielleicht auch ein bisschen mehr Geld am Ende des Monats übrig bleibt, damit das spätere Leben einfacher zu gestalten ist, unter anderem. (..)

IMM-03-5: Ja, natürlich auch zum einen, um mehr Geld zu verdienen dann. Zum anderen natürlich auch, vor allem im höheren Alter, dass man da nicht mehr so viel körperlich arbeiten muss und ja. Und natürlich auch, um seinen Arbeitsplatz auch zu sichern, wenn irgendwas ist mit der Firma oder so, dass man leichter auch einen anderen Arbeitsplatz bekommt. Ja, das sind eigentlich so die drei Punkte, die mir am wichtigsten waren.

IMM-03-3: Mir war es oder in erster Linie geht es natürlich um das Geld. Geld regiert die Welt, so ist es halt nun mal. Beweggrund für mich, zu sagen, dass Geld für mich sehr wichtig ist, ist einfach, weil ich Ziele habe, die mit meinem aktuellen Gehalt so nicht möglich sind. Ja. Ich fahre halt sehr gerne auch etwas teurere Autos, die ich mir so noch nicht leisten kann. Dazu kommt halt, dass ich irgendwann Familie möchte mit ein, zwei, drei Kindern, will halt auch irgendwann mal ein Häuschen haben, mit Garten, schöner Terrasse, bisschen was Größeres. Da muss halt ein bisschen Geld her. Dann kommt für mich wirklich hinzu, dass ich einfach keine Lust mehr habe, da, wo ich jetzt arbeite, in diesem Dreck immer rumzumachen. Es ist halt nicht sauber, sondern ich habe zwar auch Arbeitskleidung an, aber ich sehe trotzdem aus wie ein Hund und ganz wichtig ist mir halt einfach, dass mein Vater halt auch schon den Industriemeister gemacht hat in der Fachrichtung Chemie. Das kann ich halt nicht auf mir sitzen lassen, ja. Das geht einfach nicht. Da muss ich nachlegen. Das sind so meine Gründe.

I: Sehr schön, danke. Weshalb haben Sie sich denn für diese Unterrichtszeit entschieden? Also Sie machen hier ja einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang. Sie kommen zweimal die Woche abends hier her. Wieso haben Sie sich dafür entschieden?

IMM-03-4: Ich mache das. Also ich habe mir das vorher überlegt und habe mir gesagt. Also ich habe, als ich den Meister angefangen habe, da war ich schon zehn Jahre im Betrieb, also sieben Jahre ausgelernt oder sechs Jahre ausgelernt und wollte im Prinzip jetzt nicht aufhören in die Rentenkasse einzuzahlen, um das Vollzeit zu machen. Deswegen, sonst muss du im Endeffekt die Zeit hinten dranhängen. Deswegen habe ich mich dazu entschieden, das berufsbegleitend zu machen.

98 IMM-03-3: (...) Ich – das ist eigentlich eine gute Frage. Das war eigentlich so das Erste,
99 was ich gesehen habe. Ich wusste natürlich, dass es auch Vollzeit gibt. Ich habe,
100 bevor ich nach Metall geguckt habe, weil ich gelernte Mechatroniker bin, habe ich
101 nach Mechatroniker-Meister geguckt. Da war aber, glaube ich, das Angebot damals
102 noch nicht so hoch oder sowas und habe mich dann doch für Metall entschieden, von
103 den Zeiten her einfach, weil ich wollte das nicht in Vollzeit machen. Ich habe es nicht
104 eingesehen – einerseits zur Arbeitsplatzsicherung. Ja, nicht, dass ich da kündige oder
105 irgendwelche Pausenzeiten in Anspruch nehme oder sonst irgendwas, sondern ich
106 wollte halt ganz normal weiterarbeiten, weil es halt doch schon Spaß macht. Das ge-
107 hört dazu. Und ich hatte auch keine Lust jetzt, denn ich wohne schon alleine, also ich
108 wohne nicht mehr zu Hause, ich muss die Miete tragen, ich will auch noch essen und
109 will auch was machen. Ja, man will mal in Urlaub und das ist mit den Meisterkosten,
110 die in Vollzeit auch noch zu tragen wären, das wäre nicht machbar, auch, wenn es
111 jetzt halt schneller gehen würde. Aber wir haben es ja jetzt nicht so eilig, dass man
112 jetzt auf das eine oder eineinhalb Jahre nicht noch warten kann, bis es soweit ist. Und
113 der Zeitraum bis zur Prüfung ist halt ein bisschen länger zum Lernen.
114

115 IMM-03-1: Ich mache weiter. Bei mir ist es eigentlich auch so, dass ich das in Teilzeit
116 mache, weil so das tägliche Leben es gar nicht zulässt, dass ich sage: ‚Ich könnte
117 das in Vollzeit machen.‘ Ich habe noch eine kleine Tochter von drei Jahren, das
118 kommt noch hinzu, dass ich die dann noch weniger sehen könnte und ja, auch einfach
119 das finanzielle, zusätzlich Miete zu tragen und da muss ein festes Standbein noch da
120 sein, dass man das, ich sag mal, weiterbilden kann. Also ich könnte jetzt nicht aus
121 alleinigen Kräften sagen, ich kann das Ganze in Vollzeit stemmen. Das wäre jetzt
122 auch schon das Angebot jetzt schon durch die Abendschule mit BaföG und so. Das
123 nutze ich ja auch schon dazu. Deswegen kommt das dann eigentlich so zum Tragen
124 bei mir. (...)
125

126 IMM-03-2: Von der Firma weggehen ist nicht, denn man kommt nicht mehr rein und dann
127 die privaten Unkosten, die man so hat. Darauf zu verzichten, geht nicht. Also da bleibt
128 nichts anderes übrig. (...)
129

130 I: Sie (IMM-03-5) fehlen noch.
131

132 IMM-03-5: Für mich kam Vollzeit auch nicht infrage, weil einfach, wenn man mal Geld
133 verdient hat, dann ist es natürlich schwer, sich daran zu gewöhnen, wieder weniger
134 zu haben und deshalb kam bei mir nur die Teilzeit infrage, beziehungsweise berufs-
135 begleitend.
136

137 I: Haben Sie überhaupt über ein Fernstudium nachgedacht? Das wäre ja auch noch eine
138 Möglichkeit gewesen? Haben Sie das in Erwägung gezogen?
139

140 IMM-03-3: Ja. Ich habe tatsächlich mal geguckt, was es für Methoden gibt. Ich hatte das
141 mit diesen Fernzeidings halt auch schon gesehen, aber (...). Bei mir ist es mit der
142 Motivation so eine Sache. Wenn ich jetzt nicht, wie hier, eine Schule habe oder sowas
143 und dann weiß: Okay, nächsten Monat kommt die Prüfung. Drei Wochen davor setzen
144 wir uns mal hin. So wäre es zu 100 Prozent ausgegangen. Ja, ich sage nicht, dass
145 es jetzt anders läuft. Aber man merkt schon auf jeden Fall, dass der Unterricht, den
146 man hier begleitet, dass der einen schon, ich will nicht sagen, alles abnimmt, aber
147 wenn man aktiv dabei ist, doch schon mal mindestens die Hälfte bis Dreiviertel ab-
148 nehmen kann. Ja? Natürlich je nachdem, wie man auch mitarbeitet, oder Fragen
149 stellt, wenn man etwas nicht weiß und nicht einfach nur runterschluckt, oder weil man
150 sich schämt oder sonst etwas, ja. Deswegen war halt diese Abendschule dann halt

151 ja, weshalb ich dann halt auch gesagt habe: ‚Nee, ich mache das mit dem Fernstu-
152 dium nicht.‘

153

154 IMM-03-4: Also für mich kam es auch nicht in Frage. Im Endeffekt ist es so: Ich bin da
155 einfach nicht konsequent genug dafür, für ein Fernstudium, und in der Gegenüber-
156 stellung zu der Abendschule. Also hier komme ich ja schon regelmäßig her, aber hier
157 kannst du dich halt in die Vorlesung setzen, hörst dem Dozenten zu, lässt dich berie-
158 seln (in Anführungsstrichen) und kannst halt. Du hast halt nochmal direkt jemanden,
159 den du fragen kannst, falls du was nicht verstehst und dadurch, dass wir hier halt
160 auch praktisch was machen, im Sinne von Rechenaufgaben machen oder irgendwel-
161 chen anderen Aufgabenstellungen, bringt es meiner Meinung nach schon mehr, als
162 wenn du dich in einem Fernstudium anmeldest und dich selbst ins kalte Wasser
163 schmeißt und dir die Quellen und Ressourcen selbst raussuchen musst.

164

165 IMM-03-1: Da würde ich auch noch was dazu sagen. Ja, das ist eigentlich bei mir genau
166 das Gleiche. Also erstmal diesen Schritt mir selbst zu geben, auf gut Deutsch, halt
167 in meiner privaten Freizeit zu lernen. Also ich merke es jetzt schon mit der Abend-
168 schule, dass es dann recht schwer ist. Also sobald da mal jemand zu Hause ist bei
169 mir oder die Tochter dann da ist, dann ist halt nicht mehr viel Zeit zu lernen. Also
170 sobald da irgendwo eine Zwischenstörung ist, das ist auch genauso mit diesem Grup-
171 penlernen – also ich merke, dass die Personenanzahl von zwei bis drei Leuten, die
172 ist eigentlich perfekt für mich zum Lernen und dass man da dann seine Ruhe hat,
173 also, dass man durch Einflüsse von außen nicht gestört wird. Von daher habe ich
174 auch schon zu mir gesagt, das Fernstudium spricht eigentlich gar nicht für mich. Wo
175 ich dann auch gesagt habe, was hier gut ist durch diesen Unterricht, dass man auch
176 mal Beispiele zeigt, die dann praxisnah dann auch im Alltag passieren in der Firma.
177 Wenn man hier ist, dass man es dann theoretisch nicht versteht und den Dozenten
178 dann fragen kann: ‚Wie sind die Beispiele? Wo könnte man so etwas anwenden?
179 Oder nennen Sie mal ein Beispiel, wo es vielleicht im Alltag aus dem Beruf aufkom-
180 men könnte.‘ Von daher ist das für mich die beste Variante, um das zu lernen.

181

182 IMM-03-5: Bei mir war es schon ziemlich früh klar, dass ich das mit der Abendschule
183 mache und dadurch habe ich mich eigentlich, ehrlich gesagt, nicht wirklich informiert,
184 was bei einem Fernstudium so zu machen ist und wie das abläuft.

185

186 I: Ja, das ist ja völlig in Ordnung. Haben Sie noch etwas zu ergänzen?

187

188 IMM-03-2: Es verläuft ohne Zwang und ohne Ansprechpartner. Den Stoff, also die Masse
189 an Stoff selbst zu bewerkstelligen, oder ohne Hinweis. Das gibt nichts, also nichts
190 Gescheites. Es ist einfach zu viel und zu umfangreich.

191

192 I: Da kommen wir doch zu Ihnen, wie Sie so in der Schule gelernt haben und wie Sie so
193 jetzt lernen. Welche Erfahrungen haben Sie denn in der Schule früher gemacht?

194

195 IMM-03-3: Schule war eigentlich immer cool. Ich war, warum auch immer, bisschen mit
196 dem Glück gesegnet, wenn man es so nennen möchte, ich habe eigentlich nie ge-
197 lernt. Ja. Die Fächer, die mir Spaß gemacht haben, da kam ich entweder mit einer
198 Eins oder mit einer Zwei durch, ja, weil das einfach wie Mathe damals oder Ge-
199 schichte war, ja. Das hat mir voll Spaß gemacht. Ich war da fast der Aktivste in der
200 Klasse. Ja. Oder auch Präsentieren, vor der Klasse sprechen oder so etwas, da kam
201 ich echt immer richtig gut durch, ohne Lernen, ohne alles. (..) Gut, die Fächer, die mir
202 jetzt nicht so gelegen haben, oder wo ich einfach kein Interesse hatte, die gingen
203 auch, außer Englisch. Da musste ich tatsächlich lernen, weil es mir überhaupt keinen
204 Spaß gemacht hat. Ich kann auch heute noch nicht richtig Englisch, weil es mich nicht

205 interessiert. Ja, und das war einfach echt stupides Auswendiglernen. Diese scheiß
206 Vokabeln und das alles hin und her, irgendwie durchschlängelnd. So war es, ja tat-
207 sächlich.
208

209 IMM-03-4: Also bei mir war es im Endeffekt genau andersrum. Ich musste eigentlich für
210 alle Fächer immer pauken. Lag aber wohl auch daran, weil es anders war als hier.
211 Und zwar habe ich in der Schule nie groß nachgefragt, also, wenn ich etwas nicht
212 verstanden habe. Ich habe das dann irgendwie versucht, daheim selbst aufzuarbeiten
213 und entweder hat es dann geklappt oder auch nicht, je nach Fach oder je nach
214 Thema. Und das habe ich, das versuche ich jetzt hier anders umzusetzen. Nicht, dass
215 ich dann wie damals in der Mittleren Reife dann daheim vorm Schreibtisch hocke und
216 überlegen muss: 'Wie war denn das nochmal?' (...)
217

218 IMM-03-3: Außer bei einem Lehrer, da musstest du es machen. Das war teilweise sehr
219 kritisch in einem Fach. Das war nicht so toll. (...)
220

221 I: IMM-03-5, wie sieht es bei Ihnen aus?
222

223 IMM-03-5: Ich habe eigentlich früher nicht so viel gelernt, muss ich wirklich sagen. Dem-
224 entsprechend waren auch teilweise meine Noten, also waren noch einigermaßen in
225 Ordnung, aber, ja. Ein paar Ausreißer nach unten oder noch oben halt. Wo ich halt
226 auch, wenn ich gelernt habe, mich leicht habe ablenken lassen. Heute ist es ein biss-
227 chen anders, weil ich doch irgendwie mehr weiß, worauf es auch ankommt. Was dann
228 auch durch die Aufgaben geschieht, was die dann auch von einem wollen. Ja.
229 Dadurch fällt mir das heute eigentlich einfacher. Vielleicht auch, weil ich jetzt reifer
230 bin. Ja. (...)
231

232 IMM-03-1: Mir fällt es, ehrlich gesagt, heute leichter als damals in der Schule zu lernen.
233 Also, früher in der Schule, wie schon IMM-03-3 gesagt hat, war es für mich auch viel
234 mehr auswendig lernen, damit man da halt rumkommt und das auch immer nur so
235 kurz vor knapp. Jetzt merke ich, jetzt so durch die Schule, äh, die Weiterbildung, dass
236 ich mich auch viel öfters zu Hause mit den Thematiken komplett beschaffe und be-
237 schäftige und da auch ganz anders vom Lernen her drangehe. Also, ehrlich gesagt,
238 früher in der Schule war echt nur konsequent auswendig lernen und das dann irgend-
239 wie auch nur kurz vor knapp vor irgendwelchen Klassenarbeiten oder so. Und hier ist
240 es halt echt so, dass ich jetzt sage, okay, wir wissen, die Woche ist jetzt BWL, dass
241 ich jetzt nicht nur für BWL lerne, sondern ich gucke mir trotzdem weiterhin NTG, gu-
242 cke mir ZIB an und lerne halt in allen Bereichen und das halt immer wieder zur Auf-
243 frischung. (...)
244

245 IMM-03-2: Früher war das eigentlich alles sinnbefreit für mich, weil ich habe keinen Sinn
246 dahinter gesehen, unsere Lehrer waren damals kurz vor der Rente. Unlust hat sich
247 dann auch auf mich niedergeschlagen. Das ist halt heutzutage anders, besser zumin-
248 dest.
249

250 I: Wie sind denn Ihre Erfahrungen heute?
251

252 IMM-03-3: In Bezug worauf?
253

254 I: Auf das Lernen. Können Sie mir das vielleicht noch etwas präziser beschreiben?
255

256 IMM-03-4: Heute ist die Motivation eine ganz andere, also früher hat sie entweder gefehlt
257 oder man wusste halt nicht so ganz, wie, wo, wann, was. Vielleicht auch, weil man
258 nicht so reif war wie heute. Und heute ist es ja so, im Endeffekt mache ich ja die

259 Weiterbildung für mich und das ist ja auch mein Geld, welches ich bezahle und des-
260 wegen ist es halt, ja. (...) Schwierig zu sagen.
261

262 IMM-03-1: Also ich würde da direkt bei IMM-03-4 miteinspringen, weil ich denke einfach,
263 früher war es einfach nur so in der Schulzeit, dass man halt eine Note erreicht hat.
264 Die stand halt einfach nur da als Note und das Ziel war halt einfach, das Klassenjahr
265 zu schaffen, sodass man nicht nochmal eine Ehrenrunde drehen muss oder sonst
266 etwas. Heute ist es halt echt so, ja. Wir bestreiten mit dem, was wir mit unserem
267 Wissen erlernen, müssen wir unseren Lebensunterhalt bestreiten und das ist das
268 Geld, was wir tagtäglich verdienen. Ja. Und deswegen macht das auch, glaube ich,
269 jeder. Das ist eigentlich fast der einzige Grund in der Richtung, den ich sehe. Die
270 Schulzeit war halt einfach so ein Zwang, wo ich sage: 'Okay, das musst Du halt ma-
271 chen, damit du deine Grundbildung hast.' Aber jetzt machen wir das für unser Leben,
272 damit wir das haben, was wir jetzt haben.
273

274 IMM-03-3: Kann ich so einfach nur echt unterstreichen. Das ist halt, früher hat halt ein-
275 fach der Sinn hinter dem Ganzen gefehlt. Ja, wenn ich heute hier sitze und dann
276 kriege ich hier teilweise Dinge mit, mit denen man auch auf der Arbeit vielleicht schön
277 irgendwo mal angeschnitten hat, oder man hat es irgendwo mal mitgekriegt bei ir-
278 gendeinem. Und jetzt weiß man: 'Ach, so funktioniert das und so hast Du das ge-
279 macht.' Man macht schon die ganze Zeit etwas und hat eigentlich gar nicht gewusst,
280 warum es so ist und jetzt erfährt man die Sinnhaftigkeit dahinter. Ja. Und man hat
281 den Bezug und das ist alles ganz anders als früher. Das war früher für mich einfach.
282 Man hatte auch keinen Bezug zum Geld. Ja, also klar, ein bisschen mit dem Taschen-
283 geld, okay, gut, mit den fünfzig Euro da. Ja, aber jetzt, man muss alles selber bezah-
284 len. Ja, ich muss mir die Wäsche selbst kaufen, ich zahle den Strom selbst, das Was-
285 ser. Es ist egal, was es ist und ich muss dafür wirklich arbeiten gehen. So. Und es ist
286 ja nicht so, dass mein Geld mehr wert wird, sondern es wird ja eher weniger wert.
287 Gut, mit dem bisschen Erhöhung, was man da kriegt, ja. Aber ich sage mal, man wird
288 älter, ja. Und bei manchen, wie bei mir zum Beispiel, da verändern sich die Ziele und
289 die will man auch irgendwie erreichen. Und ich glaube nicht, dass keiner von uns
290 immer irgendwie auf der selben Stelle treten will. Das ist. Also ich bin, dass weiß ich
291 jetzt schon, definitiv nicht zufrieden, wenn ich den Job mein Leben lang machen
292 muss. So lernt man dann.
293

294 IMM-03-4: Vielleicht (...), jetzt habe ich es vergessen. ((Lachen der Gruppe)) Ja, doch.
295 Im Endeffekt ist es ja so: Wir haben, man hat zwar früher realisiert, dass man es –
296 genau wie heute – für einen selbst macht, aber man hat es vielleicht trotzdem nicht
297 ganz verstanden, dass es so ist. (...) Ja, schwierig. Mir fehlen die Worte ein bisschen,
298 Entschuldigung.
299

300 IMM-03-3: Das ist schon richtig. Als ich früher, ich sag mal, wenn ich jetzt so und das
301 hat mir mein Vater damals schon gesagt. Und ich finde es halt lustig, weil ich mittler-
302 weile selber auch so denke oder sage, früher die Schulzeit. Ich wünschte, ich wäre
303 noch mal da. (...) Teilweise. Das ist einfach so entspannt. Du weißt genau, du hast
304 deine Ferien. Du hast einfach keine Sorgen habt. Du hast – entweder musstest du
305 lernen, weil du es so nicht mitgekriegt hast, oder dir ist es in die Hände gefallen und
306 hast es einfach so durchgekriegt, oder wie auch immer. Aber im Prinzip: Es war ein-
307 fach eine gehillte Zeit. Du bist morgens da hin und abends wieder nach Hause und
308 gut war. Ja, das bisschen Hausaufgaben und die Prüfungen schreiben. Fertig. Ja.
309 Und heute ist es halt einfach alles komplett anders. Das ist ein Rattenschwanz ohne
310 Ende.
311

312 IMM-03-5: Da wusste man ja auch noch nicht, wie es jetzt ist. Von daher hatte man ja
313 keinen Vergleich gehabt.
314
315 IMM-03-4: Die Erfahrungen haben gefehlt.
316
317 IMM-03-5: So etwas weiß man dann halt immer nur, wenn es zu spät ist, meistens, wenn
318 es zu spät ist.
319
320 I: Stimmt. Wieviel Zeit haben Sie denn außerhalb des Unterrichts für die Weiterbildung
321 in der Woche eingeplant?
322
323 IMM-03-3: Geplant ist Null.
324
325 I: Geplant ist Null?
326
327 IMM-03-3: Geplant ist wirklich Null. Das funktioniert aktuell nicht so, sag ich mal. Also,
328 ich bin so der Meinung. Selbst wenn ich jetzt, selbst wenn ich mich zwingen, zu Hause
329 zu lernen, bringt mir das nichts, weil mein Kopf ist voller anderer Dinge, was ich ma-
330 chen könnte, was ich tun muss, obwohl ich keine Lust habe. Da brauche ich mich
331 auch nicht hinzusetzen und irgendwas lernen, weil das lese ich und dann geht es da
332 rein und da wieder raus. Das hat keinen Mehrwert. (.) Was halt, wie vorhin schon
333 gesagt, halt immer so der Knackpunkt ist, wenn ich weiß, es geht mit den Prüfungen
334 los. Das bin einfach ich und dann bin ich die vier Wochen vor der Prüfung und dann
335 rappelt es auch bei mir. Das war bei der Abschlussprüfung nicht anders mit der Aus-
336 bildung. Ich habe da nicht das ganze Jahr zwischendurch geplant: 'Ach, da setze ich
337 mich mal hin oder da mache ich etwas.' Das war einfach nicht. Das waren zwei Mo-
338 nate vor der Prüfung und dann habe ich die ganzen Prüfungen durchgehauen. Anders
339 läuft es jetzt – ehrlich gesagt – auch nicht. Außer, dass ich halt, wie immer, das Be-
340 streben habe, so gut wie möglich zu bestehen. Das ist halt meine intrinsische Motiva-
341 tion.
342
343 IMM-03-2: Eigentlich jede freie Minute, die zur Verfügung ist.
344
345 I: Können Sie abschätzen, wie viel das ist?
346
347 IMM-03-2: Tja, wenn es irgendwo nicht rollt, meinerwegen vom Feierabend bis zum
348 nächsten Morgen, da habe ich jetzt relativ wenig Probleme mit, solange, bis es halt
349 geht.
350
351 I: Das heißt, da setzen Sie sich dann auch wirklich hin? Das ziehen Sie auch durch?
352
353 IMM-03-2: Ja.
354
355 IMM-03-1: Also bei mir ist es halt echt so, ja, es ist jetzt noch am Anfang des Jahres. Da
356 haben wir noch locker drüber gesprochen. Im November ist jetzt Prüfung, ja. Also, da
357 sage ich ganz ehrlich, da war mir meine Freizeit, die ich dann gehabt habe, nach der
358 Arbeit, vor der Arbeit, die ist mir dann halt echt wichtiger, als mich dann da hinzuset-
359 zen und zu lernen. Bei mir ist das so ähnlich wie bei IMM-03-3. Bei mir wird es dann
360 so in ein, zwei Monaten, bevor dann wirklich der Ernst dann ansteht. Wenn wir wis-
361 sen: 'Hey, wir schreiben jetzt in zwei Monaten die Prüfung.' Da geht es dann halt
362 richtig los, wo ich mir dann auch die Zeit rausnehme, Urlaube einplane. Aber ja, es
363 ist halt eigentlich schwer, die Zeit dafür zu finden, weil der Beruf, der Alltag, lässt es
364 gar nicht mehr zu, zu sagen, man lernt noch mehr. Da ist vielleicht auch der gesetzli-
365 che Bildungsurlaub, wo ich sage, der ist viel zu wenig, für so Leute, die eigentlich das

366 Ganze in Abendschule machen, viel zu gering. Dass die da unterstützen. Was sind
367 fünf Tage? Fünf Tage vor einer Prüfung, besser gesagt, tja und die restlichen Ur-
368 laubstage. Also, die, an denen man arbeitstätig ist, ja, gehen dann halt drauf für Som-
369 merferien, für andere Tage. Meistens lässt es die Firma vielleicht auch gar nicht zu,
370 dass die sagen: 'Hier du kannst mal drei Wochen frei nehmen, dass du wirklich Zeit
371 hast zum Lernen.' Und ja, jetzt ist halt echt so. Jede freie Minute, die man eigentlich
372 hat, werden die Bücher aufgeschlagen. Also, bei mir zu Hause ist es schon so. Der
373 Esstisch, da liegt überall komplett Schulmaterial drauf, sodass ich sagen kann, wäh-
374 rend des Frühstücks geht es schon los, dass du dir dann irgendwas in den Kopf
375 schießt, nachgucken kannst, zur Not auch mal am Laptop nachgucken kannst. Also,
376 der Haushalt zu Hause, der wird gerade so ein bisschen dezent vernachlässigt. ((La-
377 chen der Gruppe)). Also, ich würde keinen bei mir gerade reinlassen.

378
379 IMM-03-4: Streber.

380
381 IMM-03-1: Ja, das ist echt schon so. Aber das war auch schon immer so bei mir. Also,
382 immer erst so kurz vorher. Aber dann immer noch mit genügend Zeit zum Lernen.
383 Manchmal, klar, da war es auch schon zu wenig, wo man dann erst im Nachhinein
384 erst gemerkt hat, dass es zu wenig war.

385
386 IMM-03-3: Also, bei mir ist es halt jetzt aktuell so mit meiner Freundin, ja, wenn die zu
387 Hause ist, läuft halt der Fernseher, der ist halt ein bisschen laut. Nee, da kann man
388 sich einfach nicht konzentrieren. Das geht nicht. Ich merke das, wenn ich jetzt mit
389 zwei anderen Lernenden aus dem Lehrgang, wenn die da sind, wenn wir dann lernen
390 zu Hause, dann ist keiner da und dann ist wirklich Ruhe. Ja. Da hört man sogar vom
391 zwanzigsten Stock gefühlt irgendeine Klarinette spielen. So ruhig ist es dann. Und da
392 hat man dann auch wirklich die Leistung aus dem Kopf, wo man lernen kann. Ja. Das
393 merkt man auch wirklich, dass da was hängen bleibt. Aber wenn dann da irgendwas
394 dabei läuft – ich habe noch eine Katze, die da rummacht. Das sind halt alles Geräu-
395 sche, die einen schon ein bisschen irritieren. Und mit der Arbeitszeit mit meiner Freun-
396 din teilweise geht es halt einfach nicht, weil wir sind dann beide morgens arbeiten, ja.
397 Und dann kommen wir heim. Die will auch duschen, die will auch essen machen. Die
398 will auch ein bisschen einfach nur auf der Couch hocken und Fernsehen gucken und
399 sich nicht ins Bett verkriechen, weil ich am Lernen bin. Ja, da muss man halt immer
400 schon irgendwie ein bisschen gucken. Ich bin schon froh, so blöd es sich anhört. Wir
401 streiten auch ab und an mal echt deswegen, wenn ich sage: 'Ich bin froh, wenn Du
402 Spätschicht hast und einfach mal weg bist', sodass ich Ruhe habe zum Lernen. So
403 typisch Frau, das versteht sie zwar nicht, aber es ist halt echt so. Das ist halt echt
404 momentan so. Gerade so in dieser Situation, die sich so mit den Jahren ergeben hat,
405 ist das so schwer, das nebenberuflich zu machen. Ja, und vor allem, das Ganze ein-
406 zuplanen, ist halt heutzutage, das geht ja gar nicht. Wir hatten jetzt schon zwei Frei-
407 tage geplant mit den beiden anderen Lernenden, an denen wir lernen wollten. Ja. Die
408 sind dann bei mir zum Beispiel einfach ausgefallen, weil ich zum Tierarzt musste oder
409 sonst was. Das geht halt manchmal nicht.

410
411 IMM-03-4: Also, das kenne ich mit den geplanten Terminen, die man nicht wahrnehmen
412 kann. Soviel dazu. Nee, bei mir ist es so. Ich habe auch das Jahr über, also das erste
413 dreiviertel Jahr, relativ nichts gemacht eigentlich – was heißt, nichts gemacht. Ich
414 habe mir aus den Skripten, die ich habe, Karteikarten geschrieben für auf der Arbeit,
415 weil ich da an der geschlossenen Maschine immer so ein bisschen Karteikarten lesen
416 kann. Das war es aber auch so vom ersten dreiviertel Jahr, was ich gemacht habe
417 und habe aber auch parallel am Anfang des Jahres mit meinem Vorgesetzten abge-
418 sprochen, dass ich die vier Wochen vor den Prüfungen Urlaub mache, dementspre-
419 chend den Sommerurlaub ausfallen lasse, um halt vier Wochen für die Prüfungen zu

420 haben und habe effektiv angefangen zu lernen zwischen Sommerferien und kurz vor
421 den Herbstferien. Also, so sieben Wochen, acht Wochen vorher habe ich angefangen,
422 die Prüfungen zu machen. Habe theoretisch feste Zeiten, montags und mittwochs, an
423 denen ein anderer Klassenkamerad von uns bei mir ist oder ich bei ihm. Das sind
424 immer so anderthalb bis zwei Stunden, je nachdem, wann der auf der Arbeit erscheint
425 und Feierabend macht, und halt Wochenende. Freitags, samstags sind dann immer
426 so zwei, drei Stunden geplant oder Freitag, Sonntag oder Samstag, Sonntag, immer
427 abhängig davon, was halt an Terminen ansteht, was geplant ist, wie auch beim IMM-
428 03-3. Manchmal ist das mehr, oder manchmal etwas weniger. Manchmal fällt es ganz
429 aus. Aber so ist der grobe Plan unter der Woche und am Wochenende gewesen. Aber
430 wenn ich jetzt ab Montag vier Wochen frei habe bis zu den Prüfungen, ist der Plan,
431 jetzt richtig reinzuklotzen.

432
433 IMM-03-3: Da raucht es, ja.

434
435 I: Wie sieht es bei Ihnen aus?

436
437 IMM-03-5: Klar wurde einem am Anfang immer gesagt: 'Vorarbeiten und Nacharbeiten
438 vom Unterricht.' Aber wer hat es gemacht? Ich denke, ich kann für alle sprechen:
439 niemand. Und ja, erst wenn es ernst wird. Dann wird sich natürlich rangesetzt – und
440 was war die Frage eigentlich, wie lange?

441
442 I: Wie viel Zeit?

443
444 IMM-03-5: Wie viel Zeit in der Woche. Ja, ich versuche mich eigentlich montags, mitt-
445 wochs, freitags und sonntags, wenn es geht, mal so ein, zwei Stunden hinzusetzen
446 und dann etwas zu machen.

447
448 I: Aber sehe ich das richtig, dass Sie alle jetzt nicht hingegangen sind und haben gesagt:
449 'Okay. Das und das und das sind meine Lernzeiten.'

450
451 IMM-03-4: Naja, so montags, mittwochs nach der Arbeit, so 15 bis 19 Uhr. Je nachdem,
452 wie mein Kollege dann halt auch kommt. Und nagut, ich habe halt den Vorteil, dass
453 meine Freundin ihre Bachelor-Thesis schreibt, die ist halt auch viel auf der Arbeit oder
454 in der Bibliothek oder bei ihren Professoren. Das heißt, ich habe halt nachmittags
455 relativ viel Ruhe in der Wohnung. Das ist ganz praktisch.

456
457 I: Wie lernen Sie dann aktuell?

458
459 IMM-03-3: Also, ich habe angefangen bei MIKP. Das war (...). Das fand ich hier vom
460 Unterricht her sehr kritisch. Das war mein erstes Fach, bei dem ich gesagt habe, da
461 gehe ich in die Nachprüfung. Habe mich dann auch mit einem bei uns auf der Arbeit
462 unterhalten. Der hat halt auch schon die Prüfung zum Meister gemacht. Hat halt auch
463 einen Industriemeister, aber sprich Fachrichtung Elektronik. Der hat halt zum Beispiel
464 gesagt: 'Einen Tipp, was MIKP zum Beispiel angeht', weil die anscheinend auch kei-
465 nen besonders guten Lehrer hatten. Das Buch, das haben wir stur einfach die Kapitel
466 einmal durchgelesen. Und das habe ich dann auch gemacht und muss echt sagen,
467 das hat mir richtig gut geholfen, weil das Buch, oder alles was da drinnen steht, um
468 Gottes Willen, ich kann mir nicht alles merken, was da drinnen steht.

469
470 I: Dieses dicke?

471

472 IMM-03-3: Ja. Ich habe bestimmt auch die Hälfte wieder vergessen, aber ich wusste
473 wenigstens mal, worum sich das Thema dreht. Ich wusste, ich hatte was zum Anfas-
474 sen. Ich weiß, das geht von A bis Z. Ja. Ich weiß, das geht von Dokumentation bis zu
475 Diagrammen, egal was. Ich wusste aber, worum es geht. So, und dann hat sich mein
476 Kopf schon viel einfacher damit getan, sich auch irgendwie spontan in irgendwelche
477 Aufgabensituationen reinzudenken. Ja. Auch, wenn da dann die Hälfte später nicht
478 stimmt, ist ja egal. Es steht auf jeden Fall mal etwas. Ich hatte mal einen Ansatz.
479 Okay. Das geht in die Richtung. Ja, das habe ich jetzt bei ZIB auch gemacht. Ja. Da
480 fehlt es noch ein bisschen, da muss ich jetzt nochmal nachlesen. Aber so habe ich
481 das da auch gemacht. Ja. Und dann bin ich hingegangen und habe angefangen, ein-
482 fach die Prüfungen zu machen, einfach stur durchzumachen und halt in den Lösun-
483 gen nachzugucken: Was habe ich und was nicht oder was habe ich überhaupt nicht?
484 Und habe mir dann nebenbei ein separates Blatt gemacht, auf dem ich einfach nur
485 die Toppings drauf geschrieben habe. Okay. Das Thema habe ich gar nicht verstan-
486 den, wie das mit der Ablauf- und Aufbauorganisation zum Beispiel. Das habe ich
487 überhaupt nicht verstanden, also aufschreiben. So. Und dann gucke ich das aber
488 nicht direkt nach, sondern mache einfach weiter Prüfungen, einfach weiter machen.
489 Und dann sehe ich ja, ob sich das summiert oder ob das nur die eine war. Und
490 schreibe halt mir, weil ich mich selbst bewerten will, nebenbei auf einem anderen Blatt
491 noch auf, wieviel Prozent ich so ungefähr habe. Ja. Und dann sehe ich, okay, die
492 waren sehr kritisch. Die mache ich dann halt jetzt im Urlaub nochmal, ja, um zu gu-
493 cken, ob ich das irgendwie besser gemacht habe, oder ist was hängen geblieben,
494 oder was auch immer. Und so lerne ich halt aktuell und halt mit den beiden anderen,
495 wenn die noch da sind, beziehungsweise, der eine hat mit mir Urlaub, ja. Und dann
496 hauen wir halt richtig rein, zusammen. Da kann man sich ergänzen.

497

498 I: Wollen Sie (IMM-03-5) da gerade weitermachen?

499

500 IMM-03-5: Bei mir ist es halt auch so momentan, dass ich hauptsächlich die Prüfungen
501 halt durchmache; gucke, was ich davon kann und was ich nicht kann. Das, was ich
502 nicht kann, schreibe ich mir dann nochmal raus und mache die Aufgabe dann gege-
503 benenfalls nochmal. Und bei manchen Fächern muss man natürlich auch andere Sa-
504 chen noch wissen. Und die man so jetzt durch Rechnen nicht hat, wie zum Beispiel
505 bei BWL jetzt die Organisationsformen und so was, versuche ich dann auch, ab und
506 zu dann mal zu lernen und keine Prüfungen zu machen.

507

508 I: Okay. Gut, danke.

509

510 IMM-03-4: Also, bei mir ist es so: Ich mache auch zum einen Prüfungen. Aber ich mache
511 nicht die Prüfungen von Jahr zu Jahr, sondern ich entscheide mich dann für ein
512 Thema, sagen wir jetzt BWL. Dann mache ich die BWL- oder eine BWL-Prüfung oder
513 eine zweite aus einem anderen Jahr oder eine dritte von mir aus noch und dann sehe
514 ich ja, wo meine Stärken und Schwächen sind und kann somit besser einplanen, was
515 ich öfters wiederholen sollte und was nicht. Und so mache ich das halt Tag für Tag,
516 je nach Lerntag, was ich halt lernen will, oder was ich lerne, oder wie viel Zeit ich halt
517 auch habe. Und zum anderen halt mit den Karteikarten. Also die Fremdbegriffe, die
518 wir in unseren Texten da drinnen haben in unseren (was ist das Wort dafür) Skripten
519 (Entschuldigung), wie gesagt, die stehen auf Karteikarten und die halt einfach stumpf
520 im besten Fall auf der Arbeit, wenn die Maschine läuft, überlegen, was es war, rum-
521 drehen und ah, das war es oder das war es nicht. Und dementsprechend dann zwei
522 Stapel machen, mit 'das muss ich nochmal machen und kann ich'. Und wenn man
523 dann die ganzen Fachbegriffe verinnerlicht hat, dann sind ja teilweise die Aufgaben-
524 stellungen auch leichter zu verstehen, um leichter dann die Lösungsansätze zu fin-
525 den. Das finde ich, war am Anfang, als ich angefangen habe, die IHK-Prüfungen zu

526 machen, war das für mich ein Problem gewesen. Da habe ich mir dann die Aufgabe
527 schon durchgelesen und dann erst überlegt, okay, das wollen die von mir. Aber der
528 Lösungsansatz war einfach nicht da.

529

530 I: Klar, weil der Rest gefehlt hat. Logisch.

531

532 IMM-03-1: Also, bei mir ist es halt echt so. Ich bin halt so ein bisschen der Lernfaule,
533 was so Texte angeht. Also, klar, ich hole mir auch Informationen oder lerne dann viel
534 mit Texten, aber ich komme zum Beispiel eher mit so Tutorials dann aus dem Internet.
535 Da ist echt ein Tutorial bei YouTube, dieser eine Sprecher, der hat irgendwie in alle
536 Richtungen was und das ist dann zum Unterricht dann manchmal gut, weil der erklärt
537 dann echt so in zehn bis fünfzehn Minuten einem BAB, sodass es dann verständnis-
538 voll ist. Wo ich mir das dann vorher in diesem dicken Buch, ich glaube, fünf Mal durch-
539 gelesen habe und ja, immer noch nicht verstanden habe. Also, da ist es eigentlich
540 echt so, damit lernt man am besten. Klar, dann auch viel mit Prüfungen machen, die
541 wir da bekommen haben und ja, immer wieder durchgehen und gucken, wo sind die
542 Fehler, dann ankreuzen, was hat man verkehrt gemacht. Sich die Begriffe dann noch-
543 mal rauszusuchen, in Wikipedia nachzuschlagen, in welcher Bedeutung sie noch sein
544 könnten, wo kann man sie vielleicht auch mit der Arbeit kombinieren. Dass man sagt,
545 okay, das hat man auf der Arbeit vielleicht schon mal gehört. Ja. Ansonsten auch viel
546 Auswendiglernen.

547

548 I: Gibt es dazu noch etwas zu ergänzen?

549

550 IMM-03-3: YouTube finde ich wirklich interessant. Da habe ich tatsächlich auch das erste
551 Mal geguckt, als wir den BAB gemacht haben oder auch die Gemeinkostenzuschläge,
552 weil da hatte ich einfach auch die Probleme, ich wusste nicht genau, was sagen diese
553 Gemeinkostenzuschlagssätze eigentlich aus? Für was sind die da? Ja, mittlerweile
554 weiß ich, dass die für diese allgemeine Verteilung da sind. Ja. Aber das wusste ich
555 zu dem Zeitpunkt nicht. Da gab es dann, das habe ich auf Youtube eingegeben, und
556 da gab es dann auch so einen Drei- oder Vierzeiler zu Kostenstellen, Kostenträger
557 und was war das dritte? Ich weiß es gerade nicht. Auf jeden Fall für diese drei Rech-
558 nungsarten, über diese drei Stück, und haben das so geil erklärt und ich saß dann da
559 und habe da mitgemacht und dann hat es 'klick' gemacht und dann war es drinnen.

560

561 I: Also YouTube?

562

563 IMM-03-3: Definitiv. Das ist saugeil.

564

565 IMM-03-1: Also, generell so Tutorials. Das bieten sie ja nicht nur auf YouTube an, es
566 gibt ja auch viele Lernseiten, die das dann anbieten. Klar, das ist dann meistens in
567 Verbindung mit irgendwelchen Kosten, als wenn es ein freier Dozent oder irgendwer,
568 der es halt gerne macht, dann über YouTube verbreitet. Klar, gegen Geld kann man
569 die Sachen auch kaufen. Jeder greift darauf zurück, wo es am günstigsten ist.

570

571 IMM-03-2: Also, ich mache das tagsüber in der Frühstück- und Mittagspause mit Kar-
572 teikarten. Dann habe ich mir, da, wo es Probleme gibt, oder wo ich halt nicht mit
573 zurecht komme, das habe ich mir halt nochmal zusammengefasst zum Auswendig-
574 lernen und halt die alten Prüfungen und ja, YouTube momentan auch noch.

575

576 IMM-03-3: Was ich tatsächlich auch gemacht habe, ist, mit der App gelernt. Oder ich bin
577 auch mit der App dabei, weil das ist halt einfach. Man sitzt abends auf der Couch und
578 hat das Handy so oder so in der Hand und ob ich jetzt bei Facebook reingucke oder
579 in die App gucke, macht halt im ersten Moment keinen Unterschied. Von der Freundin

580 gibt es eh Ärger. Nee, ich meine diese zehn Fragen, die hat man halt immer mal
581 schnell durchgemacht. Gerade, was ich gemerkt habe, ist zum Beispiel ZIB. Das ist
582 jetzt kein schwereres Fach. Aber es sind viele Fachbegriffe, wo es einfach nur auf diese
583 scheinbar Fachbegriffe drauf ankommt. Und wenn man die jetzt so oft macht, da bleibt
584 schon was hängen oder wenn man sich gegenseitig battled oder so was. Da ist ja
585 dieser Konkurrenzkampf. Der stachelt einen ja schon irgendwie an. Wo man sagt, da
586 muss ich jetzt unbedingt drei abräumen, sonst habe ich doch noch verloren, oder was
587 auch immer, ist ja egal. Ja. Aber ich muss tatsächlich sagen, die App finde ich recht
588 gut gelungen. Außer, dass sie ab und zu mal blöd hängt oder so. Aber sonst hilft sie
589 mir. Gerade auf der Arbeit, wenn man mal (...) Frühstückspause, Mittagspause hat,
590 da kann man immer mal reingucken. Oder wenn man unterwegs ist und irgendwo
591 warten muss oder Schuhe gekauft werden. Da kann man immer mal reingucken.

592
593 IMM-03-5: Aber (ich wollte noch was dazu sagen) das Problem ist auch, finde ich, her-
594 auszufinden, also nicht nur das Lernen an sich, sondern herauszufinden, was man
595 wie lange macht, also, da das ja fünf Fächer sind und dadurch sehr viel Stoff, dadurch
596 halt auch herauszufinden, wie lange man für das einzelne Fach, wie viel Zeit man
597 dafür in Anspruch nimmt und dadurch auch, was man am liebsten macht, ist auch das
598 meistens, was man am besten kann. Und ja, so auch den Zeitplan irgendwie zu fin-
599 den, alles zu machen und vorallem das zu machen, was man nicht kann.

600
601 IMM-03-3: Oder will.

602
603 IMM-03-5: Das ist halt auch für mich ein großes Problem.

604
605 I: Das ist, glaube ich, eine ganz gute Überleitung, weil die nächste Frage ist: Welche
606 Schwierigkeiten können denn auftreten? Vielleicht dazu etwas. Also, Sie (IMM-03-3)
607 haben schon gesagt, wenn die Freundin auf der Couch Fernsehen guckt, ist das doof.
608

609 IMM-03-3: Wenn die Freundin halt zu Hause liegt und Fernsehen gucken will oder so.
610 Oder wenn Allgemein einfach mal Geräuschkulissen sind, ja. Oder Schwierigkeiten
611 sind bei mir halt auch ganz einfach, dass man sich zu leicht ablenken lässt. Oder
612 wenn man irgendwas im Kopf drinnen hat und was weiß ich, man will halt lieber in die
613 Kneipe gehen und das rauszukriegen und zu sagen: 'Nee, ich bleibe jetzt zu Hause
614 und lerne lieber.' Oder was auch immer, einfach immer diese Schwierigkeit zu sagen:
615 'Ich will jetzt lernen, ich muss lernen!' Das ist bei mir die größte Schwierigkeit, wie
616 man auch schon gerade eben davor gesagt hat. Bei mir zu Hause sind die Listen für
617 die Fächer unterschiedlich. Also, da sieht man ganz klar, was ich am liebsten mache.
618 Da ist die Schwierigkeit, dann auch echt so zu sagen: 'Nee, ich muss jetzt, auch wenn
619 es gar keinen Bock macht. Ich muss jetzt mal Recht oder ZIB machen.' Weil, anson-
620 sten komme ich da nicht bei. Okay.

621
622 IMM-03-4: Also, ich finde, man muss halt gucken, dass wenn man lernt. Also, einmal
623 klar, die Selbstmotivation, dass man es tut. Aber man sollte halt auch schauen, dass
624 man alle möglichen Störenfriede, wie Handy und Fernsehen, auch das Radio, was
625 Musik macht im Nebenraum, einfach alles ausschaltet, auch wenn man weiß, dass
626 die Freunde irgendwo an den See gehen, wenn wir jetzt Sommer hätten oder sonst
627 etwas machen, weil im Endeffekt macht man es halt doch für sich, wie wir vorhin
628 schon besprochen haben und nicht für die Freunde oder weiß der Kuckuck wen. Des-
629 wegen.

630
631 IMM-03-1: Bei mir ist es genau das Gegenteil, was die Ruhe angeht. Also, ich sag mal,
632 ich lerne lieber noch mit ein bisschen Umgebungsgeräusche dazu. Also, bei mir läuft
633 immer entweder der Fernseher dabei oder das Radio. Da habe ich jetzt eigentlich

634 nicht so die Störungen. Bei mir ist es eher so, wie IMM-03-3 auch schon gesagt hat:
635 dass ich so für mich die Fächer selbst kategorisiert habe, habe dann gesagt, hier
636 NTG, BWL und Recht, das werden so die drei schwersten Fächer für mich werden
637 und vernachlässige da auch dieses MIKP und ZIB halt stark. Oder jetzt auch gerade,
638 wenn man mit der App gearbeitet hat, wo dann da auch ein paar Fachbegriffe kamen,
639 bei den ZIB-Fragen. Wo man dann gemerkt hat, die hatte man im Unterricht noch gar
640 nicht. Hat mir jetzt auch nichts gesagt. Man fängt halt einfach nur an, zu raten und da
641 ist halt so die größte Schwierigkeit, einfach die Prioritäten zu setzen, was für einen
642 dann am wichtigsten ist, zu lernen, und wie man es dann auch lernt. Das ist jetzt zum
643 Beispiel auch schwer bei ZIB zu sagen, was guckt man sich denn an? Okay, wir ha-
644 ben jetzt die Prüfungen von 2013 bis 2016 ja, aber was kann man Allgemein noch für
645 ZIB tun?

646
647 IMM-03-2: Also, bei mir ist es halt so, wenn einmal die große Unlust zuschlägt, dann,
648 wenn man müde von der Arbeit heimkommt, sich dann nochmal aufraffen.

649
650 IMM-03-3: Ganz schwer.

651
652 IMM-03-2: Ja. Aber das muss halt dann sein.

653
654 I: Klar, ja.

655
656 IMM-03-5: Ich wohne halt mitten in der Stadt und deswegen laufen halt auch viele Leute
657 und so ein bisschen Störung ist dann halt immer. Am Fenster vorbei und da kann man
658 sich, oder da lasse ich mich manchmal halt auch etwas ablenken und deswegen ist
659 es auch ganz gut, wenn man so eine Prüfung macht, weil dann ist man voll drin im
660 Fokus dann halt auch und dann hört man um sich herum einfach auch nichts mehr,
661 wenn man voll in der Aufgabe dann drin ist und deswegen ist es mit den Prüfungen,
662 die zu machen, für mich ziemlich gut.

663
664 I: Okay. Wer unterstützt Sie den so beim Lernen?

665
666 IMM-03-4: Also, was NTG angeht, tatsächlich viel mein Vater. Gerade Elektrotechnik
667 und den ganzen Kram, wenn ich da Fragen habe. Ansonsten meine Freundin, weil
668 die ist Wirtschaftsingenieurin. Die ist jetzt fast fertig. Die hat halt den ganzen Käse
669 gemacht mit NTG, BWL und Co. Gut, sie kommt halt mit meinen doofen Fragen nicht
670 so ganz klar. Man sagt ja, es gibt keine doofen Fragen, aber anscheinend schon. Da
671 ist dann so ein bisschen Diskussionsbedarf manchmal. Aber im Prinzip sind die bei-
672 den so meine Quellen daheim. Also, abgesehen von den Dozenten oder halt mein
673 Arbeitskollege, der mit in der Klasse sitzt, sind das die Quellen, die ich daheim habe.

674
675 IMM-03-3: Was Elektrotechnik angeht, tatsächlich die Kollegen aus der Elektroabteilung,
676 ab und an mal, wenn ich da Fragen habe. Ansonsten so unterstützen hier tatsächlich
677 nur die Dozenten und zu Hause eigentlich gar keiner. Meine Eltern sagen ganz im
678 Gegenteil: 'Da machen wir uns keine Sorgen, das packst du locker.'

679
680 I: Ist ja aber auch schön.

681
682 IMM-03-3: Ja, logisch ist das schön, aber es ist halt, ja, ein bisschen Druck ist dann halt
683 schon dahinter. Ja. Wo man sagt, okay, die bauen definitiv so auf einem. Das sind ja
684 nicht nur meine Eltern. Das ist meine ganze Familie, die sagt das. Meine Cousins sind
685 alle locker. Ja. Man merkt doch schon, dass man ein bisschen Druck auf der Schulter
686 hat. Ja. Ansonsten, meine Freundin nervt es. Ach, die Arme, ich hacke nur auf der

687 rum. Nee. Ich bin da fast echt auf mich alleine gestellt.
688
689 IMM-03-1: Ich nutze halt, ehrlich gesagt, voll das breite Spektrum, was mir zur Verfügung
690 steht. Also, bei mir ist es auch so, dass, wenn ich mich jetzt zu Hause hinhocke und
691 lerne und mich ruft jemand an und sagt: 'Hier, ich wollte mal vorbei kommen auf einen
692 Kaffee.' Dann sage ich: 'Ja, komme vorbei. Du kannst dich gerne dazuhocken.' Und
693 da habe ich in der Vergangenheit immer wieder gemerkt, dass ich die dadurch auch
694 immer wieder was fragen kann. Zum Beispiel gestern Abend war eine Freundin ein-
695 fach da und ich habe dagehockt und die ist eine Shopleiterin von Telekom und ich
696 kam einfach nicht mehr darauf, wie man das Skonto und so alles ausrechnet. Ja, und
697 habe einfach davorgehockt und habe mir stundenlang den Kopf zergrübelt und dann
698 kam die abends noch vorbei und die konnte es mir dann einfach schnell noch erklä-
699 ren. Von Vorteil habe ich halt auch meinen Bruder, der macht auch gerade seinen
700 Pharmameister. Wir lernen halt viel zusammen, wo wir uns auch gegenseitig motivie-
701 ren. Aber ich habe halt auch den Vorteil durch die Arbeit. Dass viele durch die Arbeit
702 halt ihren Meister schon gemacht haben und wo man dann auch auf der Arbeit mal
703 sagen kann: 'Hier, das hattest Du doch auch schon, weißt Du noch, wie, wo, was?'
704 Also, ich nehme da echt alles, was geht. Also, ich frage da auch jeden. Für mich ist
705 das dann auch nicht jetzt nur, weil ich in einer Lernphase bin, sage: 'Du brauchst nicht
706 vorbeizukommen oder ruft mich nicht an.' Oder sonst etwas, weil ich nutze das dann
707 auch meistens immer, um irgendwelche Fragen zu stellen.
708
709 IMM-03-2: Bei mir sind es halt viel die Kollegen, die man fragen kann.
710
711 IMM-03-5: Bei mir ist es hauptsächlich meine Freundin, die auch ihren Bachelor jetzt in
712 BWL gemacht hat und jetzt ihren Master macht. Auch bei NTG kann die mir zum
713 Beispiel beim Formelumstellen helfen. Und sonst halt die Kollegen, die auch hier sind,
714 wenn ich da irgendwelche Fragen habe, zu irgendeiner Aufgabe und ja.
715
716 I: Schön. Was kann Ihnen denn helfen, in Ihrer Weiterbildung noch besser zu werden?
717 (.....)
718
719 IMM-03-4: Sehr schwierige Frage.
720
721 IMM-03-3: Das müssen wir erstmal Revue passieren lassen. Moment. Nochmal bitte die
722 Frage.
723
724 I: Was kann Ihnen helfen, in der Weiterbildung noch besser zu werden? Also, wie könnte
725 man Sie noch unterstützen? Oder was, wenn Sie jetzt träumen dürften, was könnte
726 Ihnen helfen, sich wirklich noch zu verbessern?
727
728 IMM-03-5: Also, jetzt hier vom Unternehmen oder generell?
729
730 I: Generell.
731
732 IMM-03-4: Ja, generell. Dumme Fragen stellen. Dumme Fragen, die einem jemand be-
733 antworten kann, um weiterzukommen. Also, egal jetzt in welchem Bereich, ob es jetzt
734 NTG oder BWL ist. Man hat ja immer irgendwie Fragen.
735
736 I: Also, dass Sie die Fragen stellen?
737
738 IMM-03-4: Genau. Einfach durch die Selbstmotivation zu den Leuten hingehen. Halt jetzt
739 nicht unbedingt in der Schule, sondern auch, wenn ich irgendwo anders bin. Einfach
740 mal sagen: 'Hey, du bist es.'

741

742 I: So wie IMM-03-1 das macht?

743

744 IMM-03-4: Genau. 'Du bist doch da in dem und dem Bereich. Weißt du, wie das geht?'
745 So Sachen könnte ich mir noch vorstellen.

746

747 IMM-03-3: Einfach, dass diese fünf Prüfungen an zwei geballten Tagen auf einen zu-
748 kommen. Das ist das, was mich am meisten eigentlich stört. Ich fände es viel ange-
749 nehmer, wenn man sagt: 'Okay, Ihr macht jetzt mal ein oder zwei Fächer. Prüfen wir
750 euch da und ein halbes Jahr später machen wir die anderen zwei.' Oder wie auch
751 immer. Der Zeitrahmen muss ja jetzt einfach mal. Aber dass diese fünf Prüfungen mit
752 diesem riesigen Wissen, ja, ich meine, bei mir ist es jetzt nicht so lange her, dass ich
753 aus der Schule draussen bin, aber bei jemandem, bei dem das zum Beispiel länger
754 her ist. Ich meine, ein Jahr ist schon viel Zeit. Aber man muss auch dazu betrachten,
755 in dem einem Jahr lernt man ja stetig etwas Neues. Oder es ist ja auch nicht nur eine
756 Sache, die man lernt und ein Jahr übt, sondern es sind immer neue Sachen. Und das
757 sind fünf Fächer und das kommt alles geballt an zwei Tagen. Das ist, finde ich, ist
758 massiv. Das ist schon unangenehm, teilweise, wenn man daran denkt. Ich sage auch
759 ganz ehrlich, ich habe jetzt schon, ich werde da am fünften zitternd da sitzen. Definitiv.

760

761 IMM-03-2: Aber da muss ich dazu sagen, dass das Handwerk am Ende der zwei Jahre
762 zwei Tage Prüfung von allem hat. Da ist das hier weitaus angenehmer.

763

764 I: Ja, gut. Schlimmer geht immer. Also. Aber ich gebe Ihnen recht. Es ist nicht einfach.

765

766 IMM-03-4: Dazu muss ich auch noch etwas sagen. Also, ich kann es zwar verstehen,
767 was IMM-03-3 sagt, ich meine, früher war es ja so gewesen in der Schule oder in der
768 Ausbildung. Man hat ein Thema gehabt und hat dann ein viertel Jahr später oder zwei
769 Monate später die Klausur dazu geschrieben und dann war das Thema durch. Und
770 am Ende vom Jahr hat man die Klausuren zusammen gerechnet und dann gab es
771 eine Gesamtnote. Im Studium ist es im Endeffekt auch so. Du hast ein Semester, ein
772 halbes Jahr und kein ganzes Jahr. Da schreibt man innerhalb von dem halben Jahr
773 seine fünf, sechs Dinger da, wo man halt für lernt. Aber, wenn man halt ein Jahr lang
774 Stoff lernt und immer mehr Stoff und Stoff und Stoff dazu kommt und das eben so ist
775 wie bei uns, wie bei den meisten, dass man halt erstmal nichts macht. Was natürlich
776 auch die Folge hat, dass der Stoff am Ende halt auch sehr viel ist. Das will ich ja gar
777 nicht bestreiten. Ist es halt schon eine Umstellung, weil früher war es halt anders
778 gewesen. Früher hat man halt ein Thema gehabt, hat eine Prüfung dazu geschrieben
779 und dann konnte man es mehr oder weniger vergessen, weil das Thema ein anderes
780 war. Und jetzt ist halt Stoff ein Jahr lang, ein Jahr lang lernen oder behalten und dann
781 kommt die fünffache Klatsche.

782

783 I: Gibt es sonst noch etwas, was Ihnen in der Weiterbildung helfen würde?

784

785 IMM-03-1: Wie ich vorhin schon gesagt habe, bei mir würde generell diese Mehrzeit
786 fehlen. Dass da vielleicht die Förderung vom Staat her mehr gegeben ist, dass man
787 viel mehr Zeit einräumen kann, für die Leute, die es halt gerade in der Abendschule
788 machen. Sagen wir mal, das würde wieder dafür sprechen, das Ganze in Vollzeit zu
789 machen. Ja. Aber da ist halt dann der Faktor, sage ich mal, das Geld auch weiterhin
790 zu verdienen. Ja. Ansonsten habe ich eigentlich auch nur wie 3, ich finde halt diese
791 fünf Fächer auf zwei Tage verteilt, das ist schon ein Haufen Holz. Aber ich muss auch
792 ehrlich sagen, für mich ist schon fast dieser Zeitraum von einem Jahr Basisqualifika-
793 tion schon fast zu wenig. Also, ich hätte da lieber gesagt, man schneidet da noch ein
794 Stück vom AdA-Schein weg und nimmt dafür noch ein bisschen mehr in die Basisquali

795 rein, dass man da halt noch mehr Zeit hat. Das ist jetzt (...). Wenn ich bedenke, wie
796 lange bei uns Rechtbewusstes Handeln her ist, ja, und jetzt, wo man die Prüfungen
797 mal macht, man sieht, was wird eigentlich gefragt, da fängt man wieder an, sich die
798 ganzen Gesetzesvorlagen neu zu sortieren. Ja. Weil das, was da gefragt wird in die-
799 sem Zeitraum, ist eigentlich fast unmachbar. Das ist dann schon verdammt schwer.
800

801 IMM-03-3: Ja, jetzt wo du es sagst. Was ich ein bisschen schade finde, ist tatsächlich,
802 wie du schon sagst. Das wäre eine supergeile Idee, wenn man vom AdA-Schein ein
803 bisschen was weg nimmt, also, meine persönliche Meinung. Ich hätte auch letztes
804 Jahr ruhig einen Monat früher anfangen können. Das wäre mir ja egal gewesen. Was
805 ich elementar wichtig finde, ist wirklich das, was ich Sie auch schon gefragt habe,
806 wenn wir uns am Ende, einen Monat oder anderthalb, bevor wir in die Prüfung gehen,
807 dass wir da wirklich mit dem Stoff fertig sind und dass wir uns dann aber auch mehr
808 sehen, als nur noch drei Mal oder vier Mal und dass man da wirklich den Stoff noch-
809 mal durcharbeiten kann. Ja, man sieht ja, wie oft jetzt Fragen kommen, die wir voll
810 falsch verstehen, oder der Ansatz irgendwie falsch ist, egal was. Dass, wenn man
811 darüber diskutieren kann. Dass man sagen kann: 'Wieso ist das denn so? Ich will das
812 verstehen.' Ja. Und diese Zeit, finde ich, die fehlt ein bisschen und ich muss jetzt auch
813 ganz ehrlich sagen, ich fand das hier mit ZIB zum Beispiel, das mag vielleicht kein
814 schweres Thema sein, keine Ahnung, vielleicht sehe ich nur das alleine so, dass es
815 schon umfangreich ist. Aber ich finde es sehr schade, dass wir in diesem einen Jahr
816 so wenig ZIB hatten. Definitiv. Und ich bin auch, ich weiß, ich habe das hier letztes
817 ja auch schon hier im Unterricht gesagt, die Leute die hier sind und sagen andauernd:
818 'Wir wollen nach Hause, wir wollen nach Hause.' So etwas regt mich auf. Da vorne
819 ist die scheiß Tür, die sollen da raus gehen. Die bezahlen selbst ihr Geld dafür. Wenn
820 ich hier bin, dann möchte ich auch etwas lernen. Ich muss auch nicht jeden Tag früher
821 gehen. Ich bin hier, um in der Zeit was zu lernen. Ja. Und dann finde ich es auch
822 schade. Klar freut man sich irgendwie ein bisschen und denkt: 'Ich muss nicht in die
823 Schule.' Aber ich finde es auch schade, wenn Tage ausfallen. Das sind drei Stunden,
824 in denen uns vielleicht jetzt vier oder fünf ZIB-Einheiten einfach fehlen und das sind
825 Unterrichtseinheiten, in denen man irgendwas lernen kann und wenn es diese Fach-
826 begriffe sind, oder wenn man diskutieren kann. Egal, was. Das finde ich, hat mir de-
827 finitiv gefehlt. Finde ich auch schade, dass es so war.
828

829 I: Gibt es von Ihrer Seite aus zu diesem Thema jetzt zu dieser Diskussion noch etwas
830 zu ergänzen? Weil mein Leitfaden ist durch.
831

832 IMM-03-1: Also, von meiner Seite aus nicht. ((Lachen der Gruppe))
833

834 I: Nein?
835

836 IMM-03-4: Alles gut.
837

838 I: Okay. Wir haben darüber gesprochen, was der Grund ist für Ihre Weiterbildung, wieso
839 Sie sich für diese Unterrichtszeit entschieden haben, was Sie für Erfahrungen früher
840 gemacht haben und heute. Wir haben uns darüber unterhalten, wieviel Zeit Sie au-
841 ßerhalb eingeplant haben, wie Sie lernen, was für Schwierigkeiten auftreten können
842 und wer Sie unterstützt und was Ihre Weiterbildung vielleicht noch besser machen
843 kann. Ja. Wenn es von Ihrer Seite aus nichts mehr gibt, bedanke ich mich ganz herz-
844 lich, dass Sie dabei waren. Schön auch, dass Sie so lange durchgehalten haben. Tut
845 mir leid, dass es etwas länger gedauert hat, aber es war einfach auch sehr interes-
846 sant, mit Ihnen zu diskutieren. Tja. Vielen Dank!
847

848 IMM-03-3: Gerne.

Gruppendiskussion IMM 04

Die Gruppendiskussion mit dem Lehrgang Industriemeister Metall IHK 04 fand am 15.10.2018 in den Räumen von *martin weiterbildung* statt. Die Gruppendiskussion hatte eine Länge von 00:34:28 Stunden. Die Transkription wurde von der Verfasserin eigenständig durchgeführt.

- 1 I: Ja, hallo zusammen. Schön, dass Sie da sind. Ganz toll, dass Sie sich bereit erklärt
2 haben, vielen Dank. Ich erzähle Ihnen ganz kurz, was ich mache, ja? Ich entwickle
3 hier ein Konzept zur Lernberatung, damit ich Ihnen und nachfolgenden Kursen helfe,
4 Ihre Lern... Ihr eigenes Lernen besser zu strukturieren. Das ist so der Sinn der gan-
5 zen Geschichte. Ja. Ich gehe mal davon aus, dass die Gruppendiskussion ungefähr
6 40 Minuten dauert. Je nachdem, wie natürlich auch so Ihre Antworten ausfallen. Ja.
7 Sie haben alle Namensschilder. Nicht deswegen, weil Sie nicht wissen, wie Sie hei-
8 ßen. Passt das bei euch?
9
- 10 IMM 04 – Gruppe: Ja.
11
- 12 I: Sondern, dass Sie bitte vor jedem Redebeitrag Ihren Vornamen nennen. Ja. Am An-
13 fang ist das ein bisschen ungewohnt. Das ist dann auch öfters mal zum Lachen. Das
14 ist auch okay. Auch wenn Sie jemand anderen ansprechen, dass Sie auch dem sei-
15 nen Namen dann sagen. Ja, also: „Daniel, genau, ich sehe das genau wie du.“ Oder
16 so. Dass ich später zuordnen kann, von dem der einzelne Beitrag kam. Deshalb ha-
17 ben Sie Namensschilder. Okay. So eine Diskussion zeichnet sich immer dadurch aus,
18 dass Sie tatsächlich über die Fragen schon auch diskutieren. Ja. Ich möchte Sie bit-
19 ten, sich also häufig daran zu beteiligen. Okay. Gibt es noch Fragen von Ihrer Seite?
20
- 21 IMM 04 – Gruppe: Nein.
22
- 23 I: Gut. Weshalb machen Sie denn Weiterbildung? (...)
24
- 25 IMM-04-5: Um den Meister zu bekommen. Meister, damit man sich weiterbilden kann,
26 dass man aufsteigen kann in der Firma, mehr Verantwortung übernehmen kann. Na-
27 türlich auch, damit man mehr Geld und auch einfach die zusätzlichen Qualifikationen
28 erhält.
29
- 30 IMM-04-2: Mittel zum Zweck. Mein ehemaliger Ausbildungsleiter hat mir einen Weg auf-
31 gezeigt, wie ich zu meinem Bachelor nebenberuflich komme, und da die Hochschule
32 oder Fachhochschule in Rüsselsheim nur Meister oder Techniker für den Bachelor
33 nebenberuflich annehmen, hat er mir dazu geraten. Er meinte: „Du hast fünf Jahre.
34 Hast dann zwei Abschlüsse, wenn du keine Lust mehr hast nach dem Meister, dann
35 kannst du auch nur den Meister behalten.“ Ist in meinem Beruf, was ich gerade aus-
36 übe, jetzt nicht ... Der Meister ist jetzt nicht, ja, nicht so effektiv, sage ich mal. Aber
37 ja. Als Sprungbrett, sage ich mal.
38
- 39 IMM-04-3: Ich mache die Tätigkeiten, die ein Meister machen sollte, jetzt schon und
40 werde aber noch nicht dafür bezahlt. Eigentlich mache ich es nur aus geldlichen Grün-
41 den.
42
- 43 I: Aber Sie haben die Stelle schon?

44
45 IMM-04-3: Nein. Ich führe die Tätigkeiten dazu jetzt schon aus und werde aber noch auf
46 meinem alten oder auf meinem jetzigen Ausbildungsstand bezahlt. Und eine Stelle
47 wird für mich geschaffen, sobald ich ausgebildet, ausgelernt bin.
48
49 I: Also sobald Sie den Meister dann haben?
50
51 IMM-04-3: Genau. Und zukunftsorientiert ist es halt auch leichter. Also den Job Indust-
52 riemechaniker ... Wenn ich meine Kollegen da so anschau, die jetzt im Alter von
53 sechzig sind. Ich weiß nicht, ob ich das im Alter von sechzig noch machen möchte.
54 (...)
55
56 IMM-04-4: Ich mache es aus persönlichen Gründen, um einfach mich weiterzubilden.
57 Also mein Arbeitgeber fördert mich bedingt nur, indem er mich freistellt, und ich ma-
58 che es in erster Linie für mich, um weiterzukommen. Auch beruflich dann.
59
60 IMM-04-1: Ich mache es auch aus persönlichen Gründen. Erstens, um den Meisterbrief
61 in der Tasche zu haben, falls ich mal nicht bei mir in der Firma als Meister arbeiten
62 sollte. Vielleicht, um mich dann irgendwo anders bewerben zu können. Sieht halt im-
63 mer besser aus, und auch später dann weniger zu arbeiten, natürlich. Körperlich.
64
65 I: Guter Zusatz. Weshalb haben Sie sich denn für diese Unterrichtszeiten entschieden?
66 Sie machen hier ja einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang, zweimal die Woche.
67 Wieso?
68
69 IMM-04-4: Das passt für mich am besten zur Arbeit. Da ich ja Schichtarbeiter bin, war
70 es auch ein Abkommen mit meinem Arbeitgeber, dass ich hierhergehe. Und natürlich
71 auch durch das Feedback, zum Beispiel durch meine Schwester oder Freunde, die
72 hier ihren Meister gemacht haben. Das war so das.
73
74 IMM-04-5: Bei mir haben halt eben die Zeiten am Besten in den wöchentlichen Ablauf
75 reingepasst. Hätte ich jetzt das in Frankfurt gemacht, wäre es dienstags und donners-
76 tags gewesen, wo ich wesentlich mehr andere Sachen hätte aufopfern müssen als
77 jetzt montags, mittwochs, wo ich eh eigentlich frei hatte.
78
79 IMM-04-2: Erstmal eine Frage: Meinen Sie, warum wir das nebenberuflich machen oder
80 nicht Vollzeit? Oder meinen Sie jetzt, warum wir es montags und mittwochs machen?
81
82 I: Nein, warum Sie es nebenberuflich machen?
83
84 IMM-04-2: Man braucht ja seinen Verdienst, man braucht das Geld. Man hat sich ja
85 schon ein Leben aufgebaut und ich kann gar nicht jetzt darauf verzichten – auch wenn
86 es ein Jahr lang ist – auf das Geld und das ist jetzt nicht so schlimm, dass man das
87 nebenberuflich macht. Man wird nur, sag ich mal, dadurch härter.
88
89 IMM-04-3: In etwa wie bei IMM-04-2. Aus finanziellen Gründen. Man hat sein regelmä-
90 ßiges Einkommen und kann zusätzlich dann noch einen Abschluss erwerben. Und
91 von den Zeiten her war es halt mit Absprache von meinem Betrieb. Der hat halt ge-
92 sagt: „Es geht nur nebenberuflich. Vollzeit stellen wir dich dafür nicht frei.“ Gibt es ja
93 auch Betriebe, die das machen? Und von dem Selbststudium – oder wie sagt man?
94 – ...
95
96 I: Fernstudium?
97

98 IMM-04-3: (...) haben sie mir abgeraten. Und deswegen nebenberuflich.
99

100 IMM-04-1: Ich bin auch der ... Also ich bin auch wegen dem Finanziellen bei dem Ne-
101 benberuflichen hier. Weil ich habe auch Familie zu Hause, ein Kind. Und dann da ein
102 Jahr nicht arbeiten und kein Geld verdienen, das ist halt ein bisschen mager, sagen
103 wir so, vom Finanziellen her. Ja. Ansonsten, ich arbeite auch natürlich Schicht. Ei-
104 gentlich sollte ich nur Gleitzeit arbeiten, aber irgendwie ist bei mir doch die Schicht
105 reingeklatscht und ja. Wird anstrengend auf jeden Fall.
106

107 I: Ja, wie jede Weiterbildung. Im Fernstudium ist es wahrscheinlich nicht weniger an-
108 strengend, nur weil Sie nicht irgendwo hinfahren müssen. Aber gut. Wie waren denn
109 Ihre Erfahrungen früher in der Schule? Also bezogen auf das Lernen?
110

111 IMM-04-3: Da gibt es nicht so viel Erfahrung. Ich war schon immer der faule Typ. Also
112 ich habe da relativ selten gelernt und das ist jetzt meine zweite Ausbildung und in
113 meiner ersten Ausbildung habe ich auch dementsprechend abgeschlossen. Weil ich
114 nicht gelernt habe, waren die Noten nicht so entsprechend und dann später in der
115 Arbeitssuche hat sich das ganz schwer gelebt in dem Moment und da habe ich mir
116 dann gesagt: „Okay. Ich fange jetzt was Neues an, wo ich mehr Geld verdiene, und
117 diesmal hänge ich mich da auch rein. Lerne dafür.“ Das habe ich jetzt für meine Aus-
118 bildung zum Industriemechaniker auch gemacht. Habe sehr gute Zeugnisse bekom-
119 men und aufgrund dieser Zeugnisse war das Bewerben ganz einfach. Also ich hatte
120 sehr, sehr gute Zusagen bekommen und konnte mir dann quasi aussuchen, wo ich
121 arbeite.
122

123 IMM-04-1: Also für mich fiel das Lernen in der Schule ... Also, gelernt habe ich nur direkt
124 im Unterricht. Ich konnte nur dann lernen, weil ich da gut aufgepasst habe. So im
125 Privaten zu Hause, da wurde dann alles beiseitegelegt und auch nur dann auch wie-
126 der rausgeholt, wenn ich morgens zur Schule musste. Ja, ich habe auch mein Fach-
127 abitur gemacht. War nicht so grandios. Also dann habe ich auch dadurch sechs Jahre
128 nichts gefunden. Dadurch bin ich jetzt durch eine Zeitarbeit in die Firma gekommen
129 und da habe ich dann gesagt: „Okay, jetzt musst du lernen.“ Da habe ich dann auch
130 jetzt gelernt und auch mit sehr guten Noten bestanden. Also ich kann es schon. Aber
131 in der Schule war es halt ... Da hat man Besseres zu tun gehabt.
132

133 I: Schön gesagt.
134

135 IMM-04-4: Mir ist in der Schule nur die Sprache schwergefallen. So etwas wie Physik
136 und Mathe, das lag mir eher. Also da hatte ich überhaupt keine Probleme und halt für
137 Deutsch und Englisch habe ich dann auch nicht gelernt. Also dementsprechend wa-
138 ren auch die Noten so verteilt, dass ich halt naturwissenschaftlich eher gut abge-
139 schnitten habe und ... Ich wollte so oder so etwas Handwerkliches lernen und des-
140 wegen habe ich auch die Ausbildung zum Industriemechaniker gemacht.
141

142 IMM-04-5: In der Schule habe ich jetzt auch nicht so viel gelernt. Je nach ... Danach
143 waren auch die Noten da ... Aber in der Ausbildung habe ich ein bisschen was ge-
144 lernt, dadurch wurden die Noten ein bisschen besser. Und jetzt denkt man sich halt
145 eben: „Für den Meister kann man sich auch noch mal anstrengen.“ Deswegen ist jetzt
146 zumindest erstmal die Motivation da zu lernen.
147

148 IMM-04-2: Also ich schließe mich hier meiner Gruppe nur an. Gehöre auch zu dem fau-
149 len Typ. Habe sehr viel im Unterricht aufgefasst und das hat meistens auch gereicht.
150 Schließe mich auch IMM-04-4 an. Ich bin in den Naturwissenschaften da ziemlich gut
151 gewesen. Da hatte ich immer das Verständnis für gehabt und nie Probleme. Klar.

152 Man hat mal Englischvokabeln gelernt. Aber ich bin nie der Typ gewesen, der gepaukt
153 hat oder stundenlang sich da hinter Bücher gesetzt hat und was richtig intensiv sich
154 reingezogen hat. Also ich kenne Leute, die da im Studium sind, die sind ganz anders.
155 Die sperren sich acht Stunden lang ein. Das kann ich gar nicht. Das hat mich auch
156 nach meinem Abitur in meinem Studium gespürt, dass mir das Lernen oder wie man
157 lernt gefehlt hat. Diese Disziplin. Und deswegen mache ich jetzt ja auch bei dieser
158 Gruppendiskussion mit, damit man da etwas beigebracht bekommt, wie man lernt.

159

160 I: Gut. Wie sind denn Ihre Erfahrungen jetzt? Sie haben den ersten Teil, also die berufs-
161 und arbeitspädagogische Qualifikation, ja bereits hinter sich gebracht. Wie sind die
162 Erfahrungen mit dem Lernen jetzt?

163

164 IMM-04-4: Ja. Ich fand diesen AdA-Teil. Ich sage jetzt mal nicht anspruchsvoll. Ich habe
165 mich öfters mal abends hingesetzt und gerade Beispielprüfungen gemacht. Aber da
166 jetzt exzessiv gelernt auch nicht. Ich habe mir wieder die Materialien angeguckt, also
167 den Stoff. Aber jetzt nicht so, dass ich sagen würde: ‚Ich habe jetzt stunden- oder
168 wochenlang nur davorgehockt.‘

169

170 IMM-04-5: Jetzt beim AdA-Teil habe ich auch nur eine Probeprüfung gemacht. Die sehr
171 gut abgeschlossen. Für meine Verhältnisse. Und dann hat mir auch wieder die Moti-
172 vation gefehlt, weiter daran zu lernen. Aber ich denke mal, wenn wir dann jetzt die
173 schwierigeren Themen haben, die man nicht sofort versteht, muss man sich halt eben
174 noch mal hinsetzen und noch mal die Zähne zusammenbeißen.

175

176 IMM-04-3: Bezogen auf meine Aussage – das mit der zweiten Ausbildung – habe ich
177 dann das Lernen lernen müssen und (..) ... Ja, da habe ich mir dann eigentlich selbst-
178 ständig so Methoden angeeignet, wo ich mitbekommen habe: „Okay, damit kann ich
179 ganz gut lernen.“ Und das lag mir dann auch ganz gut und habe auch dementspre-
180 chend dann die zweite Ausbildung abgeschlossen. Soll ich jetzt noch weiter auf die
181 Methoden eingehen oder kommen die später?

182

183 I: Das wäre schön.

184

185 IMM-04-3: Ich mache das so: Ich notiere mir alles während des Unterrichts mit und dann
186 setze ich mich zu Hause hin und schreibe mir das Ganze noch mal auf Computer ab
187 und dann minimiere ich mir das Ganze. Dass ich halt viel Stoff auf einem Blatt habe
188 und den Stoff dann auch wieder nur in kurze Stichpunkte zusammenfasse. So, dass
189 ich viel Informationen auf kleinem Blatt habe. So sieht diese Menge des Lernstoffs
190 einfach geringer aus und man motiviert sich so schon dafür: „Okay, jetzt sind es gar
191 keine fünf Seiten mehr zu einem Thema, sondern jetzt ist es nur noch eine DIN-A4-
192 Seite zu dem Thema.“ Und diese dann auswendig zu lernen oder ja ... fällt halt leicht-
193 er. Und wenn ich das zu Hause mir noch mal aufschreibe, hinterfrage ich auch viel
194 und belese mich dazu. Recherchiere noch mal selbstständig nach, und wenn ich das
195 selbstständig tue, also mir das keiner vorsagt, sondern ich das selbstständig tue, ver-
196 stehe ich das besser, als wenn ich das sozusagen vorgekaut bekomme.

197

198 IMM-04-2: Tja. Beim AdA-Schein hat man sich mehr Gedanken gemacht, als man ei-
199 gentlich braucht. Das muss ich ganz ehrlich sagen. Zu dem theoretischen Teil, wenn
200 man da – Wie soll ich das sagen? – den Trick oder die ... was die IHK von einem
201 verlangt, welche Antwort, wenn man da den Dreh raus hat, dann weiß man das. Also
202 ich habe auch circa zwei Probeprüfungen gemacht, und das immer so ein bisschen
203 nebenbei. Beim ersten Mal habe ich mir gedacht: „Okay, da ist die Fehlerquote noch
204 zu hoch. Machst du jetzt noch eine.“ Und dann war die Fehlerquote gering. Dann
205 habe ich mir gedacht: „Okay, das reicht.“ Ziel erreicht. Man setzt sich ja Ziele, man

206 investiert genau für diese Ziele. Für mich war das Bestehen wichtig, weil ich brauche
207 das ja nur für den Meister, und deshalb war das jetzt nicht der richtige Versuch, um
208 zum Beispiel ... wie man lernt. Ja.

209

210 IMM-04-1: Also ich habe mich auch einen Tag vorher in die Uni gesetzt, mit einem an-
211 deren Kollegen, und da haben wir von um zwölf bis um acht Uhr gelernt und da habe
212 ich schon gesagt: ‚Okay, über fünfzig Prozent kommen ist eigentlich nicht so schwer,
213 weil man weiß halt, was die von einem hören wollen.‘ Wenn man dann mehrere Fra-
214 gen gemacht hat, sieht man halt, auf was die hinauswollen. Da haben wir den Trick
215 auch rausgehakt. IMM-04-2 gehörte auch dazu, natürlich. Wir haben so ein bisschen
216 den Trick rausgehakt und dann habe ich auch bestanden. Aber ich hatte auch nicht
217 so viel Zeit gehabt und deswegen. Sonst hätte ich mich auch zu Hause hingesezt
218 natürlich, aber... Mir haben schon viele gesagt, dass der etwas locker ist.

219

220 I: Zeit ist ein ganz gutes Stichwort: Wie viel Zeit haben Sie denn außerhalb des Unter-
221 richts für die Weiterbildung in der Woche eingeplant?

222

223 IMM-04-2: Ich – ganz ehrlich – ich habe noch gar nichts eingeplant und das ist bei mir
224 sehr schwierig. Sage ich mal so. Meine Arbeit besteht aus geistiger Arbeit, ich muss
225 viel nachdenken und dann ist man wirklich, wenn man zu Hause ankommt, richtig
226 ausgelaugt und das ist halt dieser Punkt: Wie kriege ich das jetzt hin? Wann? Am
227 Wochenende will man auch komplett abschalten. (..) Manchmal ist mein Chef ... Mein
228 Chef war so kulant, dass er mir zwei Stunden an drei bis vier Tagen gegeben hat,
229 und hat gemeint: „Schreibe dir die Stunden auf, die schuldest du mir sozusagen. Dass
230 du da ein bisschen auf der Arbeit in der Arbeitszeit lernen kannst.“ Wird bei dem
231 Meister jetzt nicht reichen. Das wird absolut nicht reichen. (..) Ja.

232

233 IMM-04-1: Ich habe mir jetzt auch nicht so Gedanken gemacht über die Zeit. Ich sage
234 halt: „Die Zeit wird es zeigen, wie viel Zeit wir brauchen.“ Das hört man auch von
235 anderen natürlich, dass da Themen sind, die so ein bisschen komplizierter sind, wie
236 die BWL und die NTG, wo man immer sagt, die zwei. Wir sind ja auch eine große
237 Gruppe. Da kann man sich auch zusammensetzen. Ich bin so ein Typ. Ich kann mit
238 mehreren besser lernen als alleine. Weil ich da schnell aufhöre. Da muss man dann
239 die Zeit da zusammenfinden, wo man sich dann halt hinsetzen kann.

240

241 IMM-04-4: Ich habe nach dem Unterricht, wenn ich arbeiten gehen musste, also Nacht-
242 schicht, hatte ich dann auch mal zwei, drei Stunden gefunden, wo ich dann den Stoff
243 Revue passieren lassen konnte. Das hat eigentlich ganz gut funktioniert. Also so, je
244 nachdem wie müde oder wie erschöpft man war, aber im Durchschnitt war es eigent-
245 lich ganz gut und am Wochenende, je nachdem, zum Ende hin, also zur Prüfung hin,
246 hatte ich dann am Wochenende immer mal so eine Prüfung gemacht. Aber das war
247 dann jetzt auch der größere Lernaufwand für den AdA-Teil.

248

249 IMM-04-5: Eingeplant habe ich, dass ich zwei-, dreimal die Woche noch mal den Stoff
250 durchgehe. Beim AdA-Teil war das jetzt so zweimal, auf die komplette Zeit gesehen,
251 wo ich mir den Stoff noch mal angeschaut habe. Ich denke aber auch, wenn dann
252 hier die BWL und so Themen kommen, dass man dann auch öfters mal reinschauen
253 muss. Ansonsten blickt man da irgendwann nicht mehr durch.

254

255 IMM-04-3: Ich versuche, mir in der Woche am Abend ein bisschen Zeit zu nehmen. Also
256 wenn dann das Berufliche und das Private so alles erledigt ist und man dann Zeit für
257 sich hat, da versuche ich dann, ein bisschen zu investieren, und am Wochenende ist
258 der Sonntag fest eingeplant. Nicht der ganze Sonntag, aber so drei bis vier Stunden
259 ungefähr.

260

261 I: Wie lernen Sie denn aktuell? Sie haben es eben schon erzählt, IMM-04-3. Von daher,
262 wie machen das denn die anderen?

263

264 IMM-04-5: Wenn wir Probeprüfungen haben, arbeite ich die Probeprüfungen durch. An-
265 sonsten schaue ich mir meine Notizen an oder schaue noch mal in die Unterlagen,
266 die wir bekommen haben oder die online gestellt wurden, und lasse das noch mal
267 Revue passieren, was wir im Unterricht darüber gesprochen haben, was wir da (..)
268 beigebracht bekommen haben. Versuche, Fragestellungen daraus für mich zu ma-
269 chen und diese Fragestellungen dann zu beantworten.

270

271 IMM-04-4: Ich habe mir viel vom Unterricht auch selbst abgeschrieben und habe dann
272 beim Unterricht quasi schon etwas gelernt. Dadurch, dass ich es halt motorisch auf-
273 geschrieben habe, war dann halt im Endeffekt, wenn man dann zu viel Stoff hat, wird
274 es dann zu kompliziert, weil man dann den Anschluss verliert und dann gegebenen-
275 falls vom Dozenten nicht alles mitbekommt. Und ja, das war halt so die Hauptlernak-
276 tion. Und natürlich halt die Probeprüfungen, die haben wir auch viel gemacht.

277

278 IMM-04-1: Also ich habe damals schon so einen Selbsttest gemacht. Da gibt es ja so
279 diese verschiedenen Lerntypen, auch von den Gedächtnisarten. Ich glaube, ich habe
280 so ein fotografisches Gedächtnis, habe ich. Also, ich mache es meistens so, dass ich
281 mir Sachen, die ich mir angucke, auch wirklich merken kann, aber ich muss die na-
282 türlich ein paar Mal angucken. Meistens im Unterricht haben wir die Gesetze mehr-
283 mals angeguckt und auch wirklich darüber erzählt und gelesen und geguckt und so
284 konnte ich mir vieles merken. Auch bei den Probeprüfungen habe ich es dann so
285 gemacht, dass ich mir nur die richtigen Antworten angeguckt habe. Nicht mehr die
286 falschen. Dass ich mir die so merke. Und so hat es bisher immer geklappt und ich
287 hoffe, es geht weiter so natürlich.

288

289 IMM-04-2: Ja, die Methodik, hier alte Prüfungen durcharbeiten, so habe ich das auch
290 in der Ausbildung gehabt. Das hat gut funktioniert. Ja, das Gedächtnis spielt auch gut
291 mit. Unklare Dinge gucke ich dann in dem Buch nach, lese das schnell durch, abge-
292 hakt, gemerkt. Auch viel durch den Unterricht. Viel Nachfragen im Unterricht. Ich be-
293 teilige mich da gerne mit so. Da bleibt auch immer was haften. Ja. Das Klassische,
294 wie schon gesagt, das Pauken, das ist noch nicht ... Da habe ich noch nicht die Ner-
295 ven oder die Geduld dafür.

296

297 I: Welche Schwierigkeiten können denn auftreten?

298

299 IMM-04-5: Sowohl Langeweile als auch einfach Überforderung. Wenn man jetzt versucht
300 zu viel von dem schweren Stoff auf einmal in den Kopf reinzubekommen. So, wie man
301 das jetzt bei manchen Studenten immer mal wieder mitbekommt, dass die zwei Wo-
302 chen vor der Prüfung dann anfangen und in der Zeit insgesamt pro Woche dann sech-
303 zig Stunden lernen oder so. Kann ich mir für mich einfach nicht vorstellen, weil ich da
304 nach einem Zehntel der Zeit wahrscheinlich einfach tot umfallen würde und einfach
305 schlafen würde. So überfordert wäre ich dann mit so viel auf einmal Lernen. Von da-
306 her.

307

308 IMM-04-4: Ich habe jetzt gerade in diesem Block gelernt, wo wir diesen AdA-Teil hatten,
309 dass man, wenn man ein bisschen immer dranbleibt, auch irgendwie ein bisschen
310 Spaß dran hat. Also, wenn man sich immer irgendwie ein bisschen mit dem Thema
311 beschäftigt, fand ich es nicht so schwer, wie nach diesen zwei Wochen jetzt habe ich
312 jetzt heute ... Na ja, da musste ich mich jetzt erst mal motivieren, mich hierherzuset-
313 zen und zuzuhören. Ich habe zwar Lust, weil mir auch das Ziel vor Augen steht, dass

314 ich meinen Meister haben will, aber sich dann wieder hinzusetzen und zu lernen, das
315 muss ich jetzt mal gucken, dass ich da wieder die Motivation finde. Das war halt in
316 diesen zwei Monaten, da war das eher so ein stetiger Fluss. Man hat sich immer
317 hingesetzt und dann hat es funktioniert und dann war man für zwei, drei Tage mal
318 wieder aus dem Thema draußen und dann hat es eigentlich doch wieder ganz gut
319 funktioniert.

320

321 IMM-04-3: Ich denke, die Schwierigkeit liegt darin, dass man jetzt gerade am Anfang
322 nicht den Druck hat zur Prüfung hin und das Ganze schleifen lässt, und je weiter man
323 dann zur Prüfung hinkommt, denke ich mir mal, da wird es dann, wie IMM-04-5 schon
324 gesagt hat, einfach dann zu viel auf einmal. So, das heißt, man müsste jetzt von vorn-
325 herein schon anfangen und immer wieder am Ball bleiben. Ich denke mal, da wird
326 eher meine große Schwierigkeit sein, dass von Anfang an auch so durchzuziehen.
327 Gehe ich jetzt mal davon aus, dass es so kommen wird.

328

329 IMM-04-2: Ja, die Konzentration hoch zu halten, sich wirklich die Zeit da zu nehmen. Ich
330 lasse mich auch gerne ablenken. Es gibt andere interessante Dinge im Leben. Ja. Ich
331 ... Wenn ich zu Hause bin, dann schalte ich meistens komplett ab. Ich sage immer:
332 „Ich laufe auf Stand-by.“ Nur die Bewegungen und so, will nicht viel reden, auch zum
333 Beispiel, wenn ich den Fernseher anhabe. Aber ich gucke gar nicht dahin, da bin ich
334 einfach nur im Abschaltmodus, und das dann da so Stoff noch mal kommt. Die Kon-
335 zentration hoch zu halten, das wird die Schwierigkeit sein, noch mal diese Zeit dann
336 hinzukriegen.

337

338 IMM-04-1: Ich sehe es auch so wie IMM-04-3. Also ich sehe es schon kommen. Dass
339 ich kurz vor der Prüfung sage: „Oh, Scheiße, jetzt musst du dich hinsetzen und auch
340 wirklich lernen.“ Weil das war schon immer so. Jetzt in der Ausbildung wurden wir
341 zwei Monate vorher von der Arbeit freigestellt. Wurden extra darauf vorbereitet wei-
342 terzulernen. Siebeneinhalb Stunden am Tag, und da hast du auch die Zeit nicht mehr
343 zu Hause gebraucht. Aber jetzt brauchst du die Zeit zu Hause. Und ob ich die dann
344 auch dafür nutzen werde? Das ist das Problem und auch die Schwierigkeit. Da ist
345 noch meine Tochter zu Hause, ja. Die hat schon die meisten Prüfungen durch die
346 Gegend geschmissen und die Ecke abgebissen. Ja, da (...) muss ich gucken, dass
347 ich mir meinen eigenen privaten Raum mache. Ihr Kinderzimmer natürlich. Ja. Das
348 sind so die Schwierigkeiten.

349

350 I: Wer unterstützt Sie denn? (...)

351

352 IMM-04-2: Niemand. (...)

353

354 I: Das höre ich öfters in letzter Zeit.

355

356 IMM-04-2: Ich muss jetzt doch mal ein bisschen korrigieren. Da wir jetzt drei Leute aus
357 einer Firma sind, dann puscht man sich schon ein bisschen gegenseitig. Da sagt der
358 eine: „Kommt, Jungs, wir lernen.“ Dann sagen die andern: „Ja, okay.“ Das ist halt
359 schon mal so ein kleiner Vorteil. Deswegen haben wir es auch gleichzeitig angefan-
360 gen, weil wir waren eigentlich zu zweit. Wir haben dann auch dem dritten dann Be-
361 scheid gesagt. Wir haben ja zusammen gelernt und haben gesagt: „Ey, mach mit uns
362 mit. Da können wir uns gegenseitig hochziehen und das hat auch in der Ausbildung
363 funktioniert.“ Warum soll es beim Meister nicht funktionieren, dass man sich gegen-
364 seitig so ein bisschen ...? Das ist die Unterstützung, sag ich mal. Aber das jemand
365 mir was beibringt oder so? Das war schon in den jungen Jahren nicht. Das habe ich
366 nicht gebraucht. Und. Ja. Das ist auch nicht meins.

367

368 IMM-04-5: Mir wurde sowohl auf Arbeit angeboten, dass man ... wenn ich Fragen habe,
369 ich da Fragen kann, als auch zu Hause von den Eltern. Aber ... (Störung, jemand
370 kommt in den Raum) zum Lernen motivieren muss ich mich selbst und das dann ler-
371 nen. Nur, wenn ich halt eben Fragen habe, dann habe ich eben ein paar Leute, die
372 ich dann fragen kann.
373

374 IMM-04-1: Ich bin auch einer, wie IMM-04-2, der hier von derselben Firma kommt. Un-
375 sere Chefs helfen uns da auch sehr. Also meine Chefs. (Störung: Kurzes Nebenge-
376 räusch durch eine Rückfrage des Weiterbildungsinstituts) Also meine Chefs helfen
377 mir auch. Die haben auch zu mir gesagt... Also, die haben mich zunächst gefragt,
378 warum ich das überhaupt mache, warum ich mir den Stress gebe, später, wenn ich
379 Meister bei uns wäre. Um beruflich weiterzukommen.
380

381 IMM-04-3: Ich werde von niemandem unterstützt. Ganz im Gegenteil noch. Also den
382 Meister bezahle ich aus eigener Tasche. Die Zeit dafür fragt auch keiner großartig
383 nach. Also das bleibt alles in Eigenregie. Eigenmotivation. Da bekomme ich sonst
384 keine Hilfe von meinem Betrieb.
385

386 IMM-04-4: Bei mir ist es so ähnlich, wie beim IMM-04-3. Ich nehme mir halt die Zeit und
387 durch die Schichtarbeit ist dann auch mehr Platz, wo ich dann auch lernen kann, wo
388 andere dann arbeiten müssen. Also mir gefällt das halt, dass ich auch mal einen Tag
389 frei habe und dann nur abends in die Schule muss, weil dann habe ich halt auch noch
390 Energie für die Schule. Aber sonst unterstützt mich auch keiner.
391

392 IMM-04-2: Wie groß ist dein (IMM-04-3) Betrieb, dass da ...? Die suchen anscheinend
393 einen Meister, dass die dich da jetzt null zeitlich unterstützen. Zumindest mal die Zeit.
394 Okay, beim Finanziellen ist es ja manchmal ... Nicht jede Firma zieht da mit. Aber
395 dass die wenigstens einen jungen Mann, der Potenzial hat, dann auch später eine
396 Meisterstelle bekommt und dann auch eine für ihn gemacht wird. Dann würde ich
397 zumindest dich doch da zeitlich da unterstützen. Das ist für mich jetzt gerade ziemlich
398 komisch.
399

400 IMM-04-3: Meine Arbeitskraft ist denen eher wichtiger als das, was kommen wird. Mo-
401 mentan.
402

403 IMM-04-2: Wie groß ist deine Firma?
404

405 IMM-04-3: Ich glaube, so um die achtzig Mitarbeiter.
406

407 I: Was kann Ihnen denn helfen, in Ihrer Weiterbildung noch besser zu werden?
408

409 IMM-04-1: Also bei mir ist es so eine persönliche Hilfe: meine Frau. Ich habe heute zum
410 Beispiel keine Lust gehabt zu kommen und sie sagte: „Ich verschle dir den Hintern,
411 wenn du nicht hingehst.“ Und natürlich auch die Firma, weil die unterstützt uns zu
412 fünfzig Prozent und das macht halt viel aus und da willst du dann auch zeigen, dass
413 du es kannst und schaffst. Ja. Das ist so die Unterstützung.
414

415 IMM-04-2: Ja, also. Firma. Also das ist jetzt in meiner Abteilung bekannt, dass ich den
416 Meister mache. Man will ja jetzt nicht irgendwie... Das ist einfach, umgangssprachlich
417 gesagt, als Depp dastehen. Man will sich schon beweisen. Ich will mir es selbst be-
418 weisen. Ja. Das. Ich frage mich jetzt auch manchmal. Ehrlich gesagt, es gibt Leute,
419 die haben den Meister, und da denke ich mir: „Warum hat der den Meister? Warum
420 kriege ich jetzt nicht den höheren Abschluss hin?“ Und das motiviert mich halt auch
421 total.

422
423 I: Gerade, wenn Sie sagen, es ist nur Mittel zum Zweck.
424
425 IMM-04-2: Genau. Es ist Mittel zum Zweck. Also ich will ja dann schon weitermachen.
426
427 IMM-04-5: Ich muss mich da IMM-04-2 ein bisschen anschließen. Man sieht, was für,
428 sagen wir mal, Idioten manchmal den Meister haben. Da denkt man eigentlich auch
429 so: ‚Na ja, wenn die es hinkriegen, kriegt man es wahrscheinlich auch selbst hin.‘ Und
430 das motiviert ja dann schon ein bisschen. Zumindest so weit, dass man sich hier jeden
431 Abend einfindet. Das zu Hause Motivieren ist halt ein bisschen schwierig, wo man
432 dran arbeiten muss. Aber.
433
434 IMM-04-3: Wie war die Fragestellung noch mal?
435
436 I: Was kann Ihnen helfen, in der Weiterbildung noch besser zu werden? (....)
437
438 IMM-04-3: Das ist eine gute Frage. Also wenn die Unterstützung vom Betrieb kommen
439 würde, dass man sich auch mit seinem jetzigen Meister vielleicht mal hinsetzt, mal
440 drüber redet, gibt das, glaube ich, noch mal ein bisschen mehr Motivation. (..) Also
441 doch. Was mir weiterhelfen würde, wäre mehr Motivation für das Ganze. Bis jetzt ist
442 meine Eigenmotivation sehr hoch. Das läuft alles über mich. Aber wenn von außen
443 noch ein bisschen was kommen würde, würde ich mich drüber freuen.
444
445 IMM-04-4: Bei mir ist es, glaube ich, dass, wenn ich schnell Erfolge sehen kann, dass
446 ich mich dann selbst ganz gut motivieren kann und eigentlich auch ganz gut durch
447 den Kurs komme. Aber wenn man jetzt den Basisteil nimmt, der dauert ja circa ein
448 Jahr und man muss sich ja das Jahr über immer wieder hinsetzen und lernen, um
449 theoretisch nur eine Prüfung oder drei Prüfungen – ich weiß nicht ganz genau – zu
450 bestehen, und das ist dann all or nothing. Ja. Da habe ich dann so ein bisschen das
451 Problem. Also wenn das eher gestückelt wäre und man sieht dann ... Jetzt kann man
452 drei Meter hoch springen statt nur noch zwei. Man sieht immer wieder die Erfolge.
453 Das fehlt halt da. Ich glaube, das würde mich ganz gut motivieren.
454
455 I: Also, wir haben darüber gesprochen, warum Sie eigentlich eine Weiterbildung machen,
456 wieso Sie sich für diese Unterrichtsform entschieden haben. Wie Ihre Erfahrungen
457 sind, wie viel Zeit Sie sich eingeplant haben und wie Sie momentan lernen. Wer Sie
458 unterstützt oder auch nicht und was Ihnen helfen kann, noch besser zu werden. Gibt
459 es noch etwas, dass Sie in diesem Zusammenhang jetzt hier gerne loswerden wür-
460 den? (....)
461
462 IMM-04-2: Ja, also jetzt der Meister ist für mich ... Der Meister ist für mich, sage ich mal,
463 ein Sprungbrett für die nächste Stufe. Und die nächste Stufe wird dann noch mal
464 schwieriger. Die bin ich schon mal in meinem Leben eingegangen. Da war ich auch
465 sehr, sehr skeptisch, ob ich das überhaupt noch mal mache, weil es war jetzt einfach,
466 was bei mir der Genickbruch war. Das war Physik. War einfach ein Siebfach in meiner
467 Uni. Aber da habe ich dann auch die Lust verloren, weil ich nicht dafür so wirklich das
468 Interesse investiert habe. Und jetzt ist für mich der Meister um zu sehen, wie kriege
469 ich es hin, die Disziplin anzuschrauben, besser hinzukriegen. Es ist wirklich die Dis-
470 ziplin bei mir. Disziplin und diese Zeitnahme und wie ich lerne. Ja. (..) Ja, wie IMM-
471 04-4 schon gesagt hat: Es gibt manche Fächer, da muss man nicht viel sich hinset-
472 zen. Man hat, sage ich mal, Talent, jetzt in Anführungszeichen. Aber es wird Fächer
473 geben, da muss man dann schon ... Und bei mir war jetzt Physik. Da habe ich halt
474 auch gelernt, aber es hat nicht gereicht. Ja. Weil man dann doch mal privat irgendwas
475 machen muss und das ist jetzt ... Der Meister ist jetzt für mich zu sehen, ob ich mich

476 jetzt doch weiterentwickeln kann und an mir arbeiten kann. Das ist auch für das Leben
477 wichtig. Ja.
478
479 I: Gut. Ja, wenn es von Ihrer Seite aus jetzt nichts mehr gibt, möchte ich mich ganz
480 herzlich bei Ihnen bedanken, dass Sie dabei waren. Vielen lieben Dank. Ich mache
481 mich jetzt ans Abtippen und wünsche Ihnen heute noch viel Spaß bei Ihrer Einführung
482 in die Basisquali.

Auswertung der Gruppendiskussionen

Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Um den Meister zu bekommen. Meister, damit man sich weiterbilden kann, dass man aufsteigen kann in der Firma, mehr Verantwortung übernehmen kann. Natürlich auch, damit man mehr Geld und auch einfach die zusätzlichen Qualifikationen erhält“ (IMM-04-5 2018: 25-28).
„Mittel zum Zweck. Mein ehemaliger Ausbildungsleiter hat mir einen Weg aufgezeigt, wie ich zu meinem Bachelor nebenberuflich komme, und da die Hochschule oder Fachhochschule in Rüsselsheim nur Meister oder Techniker für den Bachelor nebenberuflich annehmen, hat er mir dazu geraten“ (IMM-04-2 2018: 30-33).
„Ich mache die Tätigkeiten, die ein Meister machen sollte, jetzt schon und werde aber noch nicht dafür bezahlt. Eigentlich mache ich es nur aus geldlichen Gründen“ (IMM-04-3 2018: 39-41).
„Und zukunftsorientiert ist es halt auch leichter“ (IMM-04-3 2018: 51).
„Ich mache es aus persönlichen Gründen, um einfach mich weiterzubilden“ (IMM-04-4 2018: 56).
„Ich mache es auch aus persönlichen Gründen. Erstens, um den Meisterbrief in der Tasche zu haben, falls ich mal nicht bei mir in der Firma als Meister arbeiten sollte. Vielleicht, um mich dann irgendwo anders bewerben zu können. Sieht halt immer besser aus, und auch später dann weniger zu arbeiten, natürlich. Körperlich“ (IMM-04-1 2018: 60-63).

Tab. 1: Auswertung im Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Um beruflich weiterzukommen. In erster Linie. Und mehr Verantwortung übernehmen zu können und natürlich auch, (...) vom finanziellen Aspekt ausgesehen, um mal mehr zu verdienen“ (AWM-14-1 2018: 65-67).
„Weniger um den beruflichen Aufstieg. Mir geht es mehr so um mein eigenes Wissen einfach auszubauen“ (AWM-14-2 2018: 69-70).
„Finanziell auch ein Stück weiterkommen, aber auch akut, weil halt die Stelle von meinem Vorgesetzten, meinem jetzigen Vorgesetzten, frei ist oder frei wird und ich da halt der Nachfolger werden soll und da dann angehalten worden bin, hier teilzunehmen“ (AWM-14-5 2018: 79-82).
„Also hauptsächlich geht es darum, natürlich von meiner Seite, um die Weiterbildung an sich. Mal wieder was Neues aufzunehmen, weil man sagt ja immer, man lernt nie aus im Leben, und natürlich spielt auch eine Rolle, irgendwie Verantwortung zu übernehmen im Betrieb oder eine Führungsaufgabe im Betrieb zu übernehmen. Leuten dann auch aus dieser Weiterbildung etwas weiterzugeben, ja“ (AWM-14-3 2018: 116-121).
„Natürlich will man am Ende auch ein bisschen mehr Geld haben, ist ja klar. Wenn man mehr Verantwortung hat und für jemanden oder für was dasteht, dann will man dafür auch entsprechend vergütet werden“ (AWM-14-3 2018: 123-126).
„Ja, einerseits für die Zukunft halt relativ gut aufgestellt sein von dem Wissen als auch wiederum gegenüber den Kollegen so eine gewisse Überlegenheit, das Wissen von denen, was die einem weitergegeben haben und was man auch hier in der Schule gelernt hat, dass man das ein bisschen vermischt, damit man halt mehr Wissen hat und auch für die Zukunft, wenn man irgendwo ins Ausland hingehen will, kriegt man es,

kriegt man leichter einen Job durch den entsprechenden Titel, als wenn man jetzt nur die normale Ausbildung gemacht hat“ (AWM-14-4 2018: 136-142).

Tab. 2: Auswertung im Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Ich habe einen Posten als Meistervertreter und muss dazu die Qualifikation machen“ (IMM-03-2 2018: 40-41).
„Ich bin gelernter KFZ-Mechatroniker, bin dann 2011 zu einer großen Firma gekommen und habe dort nur eine interne Weiterbildung gemacht und für mich ist das erst Mal eine Wissenserweiterung für mich selbst, aber auch um generell das Standbein, sag ich mal, jetzt in einem Pharma-Unternehmen zu festigen, dass ich halt da auch dann einen Beruf habe, den ich dann mit dem Unternehmen verbinden kann und nicht als gelernter KFZ-Mechatroniker dastehe“ (IMM-03-1 2018: 47-53).
„Und ich mache das einmal aus dem Grund, um mehr in den administrativen Bereich reinkommen und von den ganzen Schmierstoffen und Flüssigkeiten, von den direkten Berührungen wegzukommen und zum anderen auch, wenn ich auf die lange Sicht schaue, irgendwann will man ja mal ein Häuschen abbezahlen und will Familie, dass man einen anderen oder höheren Posten hat, wo vielleicht auch ein bisschen mehr Geld am Ende des Monats übrig bleibt, damit das spätere Leben einfacher zu gestalten ist, unter anderem“ (IMM-03-4 2018: 57-63).
„Ja, natürlich auch zum einen, um mehr Geld zu verdienen dann. Zum anderen natürlich auch, vor allem im höheren Alter, dass man da nicht mehr so viel körperlich arbeiten muss und ja. Und natürlich auch, um seinen Arbeitsplatz auch zu sichern, wenn irgendwas ist mit der Firma oder so, dass man leichter auch einen anderen Arbeitsplatz bekommt“ (IMM-03-5 2018: 65-69).
„Mir war es oder in erster Linie geht es natürlich um das Geld“ (IMM-03-3 2018: 72).
„Dann kommt für mich wirklich hinzu, dass ich einfach keine Lust mehr habe, da, wo ich jetzt arbeite, in diesem Dreck immer rumzumachen“ (IMM-03-3 2018: 79-80).

Tab. 3: Auswertung im Untercode ‚Grund für die Weiterbildung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Das passt für mich am besten zur Arbeit. Da ich ja Schichtarbeiter bin, war es auch ein Abkommen mit meinem Arbeitgeber, dass ich hierhergehe“ (IMM-04-4 2018: 69-70).
„Bei mir haben halt eben die Zeiten am Besten in den wöchentlichen Ablauf reingepasst“ (IMM-04-5 2018: 74-75).
„Man braucht ja seinen Verdienst, man braucht das Geld“ (IMM-04-2 2018: 84).
„Aus finanziellen Gründen. Man hat sein regelmäßiges Einkommen und kann zusätzlich dann noch einen Abschluss erwerben. Und von den Zeiten her war es halt mit Absprache von meinem Betrieb“ (IMM-04-3 2018: 89-91).
„Also ich bin auch wegen dem Finanziellen bei dem Nebenberuflichen hier. Weil ich habe auch Familie zu Hause, ein Kind. Und dann da ein Jahr nicht arbeiten und kein Geld verdienen, das ist halt ein bisschen mager, sagen wir so, vom Finanziellen her. Ja. Ansonsten, ich arbeite auch natürlich Schicht“ (IMM-04-1 2018: 100-103).

Tab. 4: Auswertung im Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Also, weil mir das so vorgegeben wurde von meinem Betrieb“ (AWM-14-5 2018: 148).
„Also laufend in die Schule zu gehen oder etwas länger über einen längeren Zeitraum irgendwo hinzusetzen – das kann ich nicht machen. Ich brauche das, und das finde ich auch ganz gut, in der Schule, am Wochenende kann man dann ein bisschen in die Schule gehen und Wissen wird vermittelt“ (AWM 14-2 2018: 155-159).
„Und natürlich auch familiär halt mit zwei Kindern. Das ist halt schwierig, da Ganzzeit irgendwo mal für ein Jahr abzuhaufen, das ist halt schlecht“ (AWM-14-5 2018: 167-169).
„Ich soll es einfach mal probieren und dann, nachdem ich dann hier den ersten Abend war, ja, wurden dann die ganzen Papiere unterschrieben“ (AWM-14-4 2018: 232-234).

Tab. 5: Auswertung im Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Wollte im Prinzip jetzt nicht aufhören in die Rentenkasse einzuzahlen“ (IMM-03-4 2018: 93-94).
„Das war eigentlich so das erste, was ich gesehen habe“ (IMM-03-3 2018: 98-99).
„Von den Zeiten her einfach, weil ich wollte das nicht in Vollzeit machen. Ich habe es nicht eingesehen – einerseits zur Arbeitsplatzsicherung. Ja, nicht, dass ich da kündige oder irgendwelche Pausenzeiten in Anspruch nehme oder sonst irgendwas, sondern ich wollte halt ganz normal weiterarbeiten, weil es halt doch schon Spaß macht“ (IMM-03-3 2018: 103-106).
„Ja, man will mal in Urlaub und das ist mit den Meisterkosten, die in Vollzeit auch noch zu tragen wären, das wäre nicht machbar, auch, wenn es jetzt halt schneller gehen würde“ (IMM-03-3 2018: 109-111).
„Bei mir ist es eigentlich auch so, dass ich das in Teilzeit mache, weil so das tägliche Leben es gar nicht zulässt, dass ich sage: ‚Ich könnte das in Vollzeit machen.‘ Ich habe noch eine kleine Tochter von drei Jahren, das kommt noch hinzu, dass ich die dann noch weniger sehen könnte und ja, auch einfach das finanzielle“ (IMM-03-1 2018: 115-119).
„Von der Firma weggehen ist nicht, denn man kommt nicht mehr rein und dann die privaten Unkosten, die man so hat. Darauf zu verzichten, geht nicht“ (IMM-03-2 2018: 126-128).
„Für mich kam Vollzeit auch nicht in Frage, weil einfach, wenn man mal Geld verdient hat, dann ist es natürlich schwer, sich daran zu gewöhnen, wieder weniger zu haben und deshalb kam bei mir nur die Teilzeit in Frage, beziehungsweise berufsbegleitend“ (IMM-03-5 2018: 132-135).

Tab. 6: Auswertung im Untercode ‚Entscheidung für die Unterrichtszeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Da gibt es nicht so viel Erfahrung. Ich war schon immer der faule Typ. Also ich habe da relativ selten gelernt und das ist jetzt meine zweite Ausbildung und in meiner ersten Ausbildung habe ich auch dementsprechend abgeschlossen“ (IMM-04-3 2018: 111-113).
„Also, gelernt habe ich nur direkt im Unterricht. Ich konnte nur dann lernen, weil ich da gut aufgepasst habe. So im Privaten zu Hause, da wurde dann alles beiseitegelegt und auch nur dann auch wieder rausgeholt, wenn ich morgens zur Schule musste“ (IMM-04-1 2018: 123-126).
„Mir ist in der Schule nur die Sprache schwergefallen. So etwas wie Physik und Mathe, das lag mir eher. Also da hatte ich überhaupt keine Probleme und halt für Deutsch und Englisch habe ich dann auch nicht gelernt. Also dementsprechend waren auch die Noten so verteilt, dass ich halt naturwissenschaftlich eher gut abgeschnitten habe“ (IMM-04-4 2018: 135-139).
„In der Schule habe ich jetzt auch nicht so viel gelernt“ (IMM-04-5 2018: 142).
„Also ich schließe mich hier meiner Gruppe nur an. Gehöre auch zu dem faulen Typ. Habe sehr viel im Unterricht aufgefasst und das hat meistens auch gereicht“ (IMM-04-2 2018: 148-149).

Tab. 7: Auswertung im Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Wir waren ja in Frankenberg in der Berufsschule und da hatten wir ja Blockunterricht zwei oder drei Wochen und da waren wir halt noch ein bisschen grün hinter den Ohren, sag ich mal so, und dann ist halt auch viel Blödsinn gelaufen in der Schule“ (AWM-14-3 2018: 190-193).
„So die älteren Lehrer sind jetzt auch mittlerweile alle in Rente, aber die waren so ziemlich abgenutzt und die Schule war halt auch“ (AWM-14-3 2018: 199-201).
„Berufsschullehrer sind abgebrüht“ (AWM-14-1 2018: 203).
„Ja, und das war einfach kein schönes Lernen und da so eingepfercht und das war einfach nix, was wir uns noch mal antun wollten“ (AWM-14-3 2018: 205-207).
„Aber wir wollten halt weg von diesen staatlichen Schulen, weil wir einfach keinen Bock mehr auf staatliche Schulen hatten, sondern wir wollten was Ordentliches, wo man ein anderes Lernen hat“ (AWM-14-3 2018: 213-215).
„Bescheiden. Also, ja. Ist einfach so. Die Lehrer waren so mit ihrem Schema F durchgehend, jetzt nicht großartig auf andere einzugehen. Ja. Das war halt ein bisschen, wie halt immer so, wie die normalen Schulen halt sind. Also nicht irgendwie mal auf einen personenbezogen. Man konnte zwar was fragen, aber man hat da dann nicht immer so die gescheite Antwort bekommen, die einen dann vielleicht irgendwie weitergebracht hätte“ (AWM-14-4 2018: 239-244).
„Den Lehrern fehlt meiner Meinung nach der Bezug zum Betrieb oder einfach zur Betriebsstätte. Zur Fachspezifik“ (AWM-14-2 2018: 246-247).
„Früher in der Schulzeit hat man halt auch viel Schabernack getrieben“ (AWM-14-1 2018: 253).
„Wie auch schon früher in der Schule einfach dann, wie auch AWM 14-4 schon gesagt hat, Schema F, wo dann Lehrer einfach nur den Stoff runterrattern, nicht genau erklären, warum das so ist, sondern einfach nur sagen: ‚Es ist halt einfach so.‘“ (AWM-14-1 2018: 256-259).

„Also ich, das ist halt schon ein bisschen länger her, und aber ich habe eigentlich gute Erinnerungen. Also so, dass es halt schon allgemein gelernt wird oder vermittelt wird und das Ganze dann damals in der Berufsschule dann fachbezogen war. Ich habe jetzt nicht so Erfahrungen gemacht. Dass das jetzt irgendwie so oberflächlich war oder irgendwas“ (AWM-14-5 2018: 261-265).
„Mir ist es immer leichtgefallen. Kann es nicht sagen, dass es irgendwie Probleme gab oder irgendwas. Also scheint ja irgendwas gestimmt zu haben“ (AWM-14-5 2018: 282-284).
„Früher hat man so gelernt: Nächste Woche ist eine Arbeit und dann hat man gelernt“ (AWM-14-5 2018: 308-309).

Tab. 8: Auswertung im Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Schule war eigentlich immer cool. Ich war, warum auch immer, bisschen mit dem Glück gesegnet, wenn man es so nennen möchte, ich habe eigentlich nie gelernt“ (IMM-03-3 2018: 195-197).
„Ich musste eigentlich für alle Fächer immer pauken“ (IMM-03-4 2018: 209-210).
„Und zwar habe ich in der Schule nie groß nachgefragt, also, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Ich habe das dann irgendwie versucht, daheim selbst aufzuarbeiten und entweder hat es dann geklappt oder auch nicht, je nach Fach oder je nach Thema“ (IMM-03-4 2018: 211-214).
„Ich habe eigentlich früher nicht so viel gelernt, muss ich wirklich sagen. Dementsprechend waren auch teilweise meine Noten, also waren noch einigermaßen in Ordnung, aber, ja. Ein paar Ausreißer nach unten oder noch oben halt. Wo ich halt auch, wenn ich gelernt habe, mich leicht habe ablenken lassen“ (IMM-03-5 2018: 223-226).
„Also, früher in der Schule, wie schon IMM-03-3 gesagt hat, war es für mich auch viel mehr auswendig lernen, damit man da halt rumkommt und das auch immer nur so kurz vor knapp“ (IMM-03-1 2018: 233-235).
„Also, ehrlich gesagt, früher in der Schule war echt nur konsequent auswendig lernen und das dann irgendwie auch nur kurz vor knapp vor irgendwelchen Klassenarbeiten oder so“ (IMM-03-01 2018: 237-239).
„Früher war das eigentlich alles sinnbefreit für mich, weil ich habe keinen Sinn dahinter gesehen, unsere Lehrer waren damals kurz vor der Rente. Unlust hat sich dann auch auf mich niedergeschlagen“ (IMM-03-2 2018: 245-247).
„Weil ich denke einfach, früher war es einfach nur so in der Schulzeit, dass man halt eine Note erreicht hat. Die stand halt einfach nur da als Note und das Ziel war halt einfach, das Klassenjahr zu schaffen, sodass man nicht nochmal eine Ehrenrunde drehen muss oder sonst etwas“ (IMM-03-1 2018: 262-266).
„Die Schulzeit war halt einfach so ein Zwang, wo ich sage: ‘Okay, das musst Du halt machen, damit du deine Grundbildung hast.’“ (IMM-03-1 2018: 269-271).
„Das ist halt, früher hat halt einfach der Sinn hinter dem Ganzen gefehlt“ (IMM-03-3 2018: 274-275).
„Wir haben, man hat zwar früher realisiert, dass man es – genau wie heute – für einen selbst macht, aber man hat es vielleicht trotzdem nicht ganz verstanden“ (IMM-03-4 2018: 295-297).
„Also, immer erst so kurz vorher. Aber dann immer noch mit genügend Zeit zum Lernen. Manchmal, klar, da war es auch schon zu wenig, wo man dann erst im Nachhinein erst gemerkt hat, dass es zu wenig war“ (IMM-03-1 2018: 381-384).
„Ich bin halt so ein bisschen der Lernfaule, was so Texte angeht“ (IMM-03-1 2018: 532-533).

„Ich meine, früher war es ja so gewesen in der Schule oder in der Ausbildung. Man hat ein Thema gehabt und hat dann ein viertel Jahr später oder zwei Monate später die Klausur dazu geschrieben und dann war das Thema durch“ (IMM-03-4 2018: 767-769).

Tab. 9: Auswertung im Untercode ‚Frühere Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Und jetzt denkt man sich halt eben: „Für den Meister kann man sich auch noch mal anstrengen.“ Deswegen ist jetzt zumindest erstmal die Motivation da zu lernen“ (IMM-04-5 2018: 145-146).
„Ich habe mich öfters mal abends hingesezt und gerade Beispielprüfungen gemacht. Aber da jetzt exzessiv gelernt auch nicht. Ich habe mir wieder die Materialien angeguckt, also den Stoff. Aber jetzt nicht so, dass ich sagen würde: ‚Ich habe jetzt stunden- oder wochenlang nur davorgehockt‘“ (IMM-04-4 2018: 164-168).
„Jetzt beim AdA-Teil habe ich auch nur eine Probeprüfung gemacht. Die sehr gut abgeschlossen. Für meine Verhältnisse. Und dann hat mir auch wieder die Motivation gefehlt, weiter daran zu lernen. Aber ich denke mal, wenn wir dann jetzt die schwierigeren Themen haben, die man nicht sofort versteht, muss man sich halt eben noch mal hinsetzen und noch mal die Zähne zusammenbeißen“ (IMM-04-5 2018: 170-174).
„Beim AdA-Schein hat man sich mehr Gedanken gemacht, als man eigentlich braucht. Das muss ich ganz ehrlich sagen. Zu dem theoretischen Teil, wenn man da – Wie soll ich das sagen? – den Trick oder die ... was die IHK von einem verlangt, welche Antwort, wenn man da den Dreh raus hat, dann weiß man das. Also ich habe auch circa zwei Probeprüfungen gemacht, und das immer so ein bisschen nebenbei“ (IMM-04-2 2018: 198-203).

Tab. 10: Auswertung im Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Also, so sind wir bei einer privaten Weiterbildungseinrichtung gelandet. Und da sind wir auch weiterhin überzeugt von. Dass das eine gute Entscheidung war“ (AWM-14-3 2018: 220-221).
„Das merkt man hier sehr stark, dass einfach, ja, die Leute aus dem Berufsleben kommen. Die Dozenten arbeiten alle oder haben gearbeitet und das bringt einen einfach sehr viel weiter und bringt auch denen, die hier sitzen und lernen, einfach die Beispiele näher und das ist einfach alles einfacher“ (AWM-14-2 2018: 247-250).
„Der Bezug von Dozent zum Auszubildenden ist doch sehr nah, was dann für die Auszubildenden doch schon sehr von Vorteil sein kann“ (AWM-14-1 2018: 254-256).
„Ich sehe das schon jetzt anders. Man lernt anders als damals und ja. Also ich finde es hier eigentlich ganz, schon individuell man kann fragen und auch jetzt per E-Mail. Es wird immer gleich die E-Mail-Adresse mit angegeben, oder per WhatsApp oder sonst was“ (AWM-14-5 2018: 289-292).
„Also das Konzept wurde uns ja von Anfang an schon erklärt oder versucht nahezubringen, dass wir irgendwie uns Zeit suchen sollen, in der Woche zu lernen, was für mich persönlich doch momentan noch schwer ist“ (AWM-14-1 2018: 300-302).

<p>„Aber das ist mir schon klar, dass das hier falsch ist, dass man das immer wieder auffrischen muss, weil ja das Thema erst wieder in einem Jahr drankommt. So in der Art, bei der Prüfung. Aber, ich mache es halt so, dass ich halt jetzt immer mehr anfangen. Halt. Jetzt sehe ich es noch nicht als notwendig, so großartig so viel zu lernen, aber wenn es jetzt immer mehr wird, und dann denke halt schon auch: ‚Ich muss jetzt ein bisschen was tun.‘“ (AWM-14-5 2018: 309-314).</p>
<p>„Das ist, glaube ich, jetzt gerade so der Punkt, um alles so zu wiederholen“ (AWM-14-1 2018: 316).</p>
<p>„Und dann, dass das halt irgendwie frisch bleibt. Ich meine, umso mehr es wird, umso schwieriger wird es dann, alles beisammenzuhalten“ (AWM-14-1 2018: 320-321).</p>
<p>„Aber es gut, dass man mal gezeigt bekommen hat, so ein bisschen am Anfang, wie man sich Zeit nimmt, wie man das Lernen angehen kann. Es ist jetzt eigentlich gerade so der Punkt eigentlich, so wir haben jetzt Oktober, wir haben im Mai die Prüfung, wo man jetzt langsam anfängt, das, was man bis jetzt gemacht hat, sagen wir mal von Februar bis Oktober, so ein bisschen wieder ein Review zu machen“ (AWM-14-3 2018: 330-335).</p>
<p>„Wir merken das ja auch zum Beispiel heute –, dass das alles aufeinander aufbaut. Ja. Dass es viele Teilbereiche sind, die dann wieder miteinander verknüpft werden, wo das dann noch verstärkt wird“ (AWM-14-3 2018: 337-339).</p>
<p>„Man darf es dann nicht zu lange schleifen lassen. Also man kann es sich nicht erlauben, irgendwie drei Wochen vorher mit dem Lernen zu beginnen“ (AWM-14-3 2018: 341-344).</p>
<p>„Ich will nicht sagen von Woche zu Woche, aber ich würde schon von Monat zu Monat würde ich schon sagen. Ja. Das man das noch mal festigt“ (AWM-14-3 2018: 344-346).</p>
<p>„Ich habe mich gerade gestern jetzt noch mit anderen verständigt und heute, dass wir jetzt eine Lerngruppe bilden wollen, ja“ (AWM-14-3 2018: 347-348).</p>
<p>„Ich muss viel lernen“ (AWM-14-4 2018: 360).</p>
<p>„Die Mischung ist gut, ja. Dieses Thema Skripte und Notizenmachen im Unterricht, also nicht die ganze Zeit abgelenkt sein vom Schreiben, weil man irgendwas abschreiben muss, sondern sich auf das Hören und Sehen beim Unterricht konzentrieren kann und sich halt wirklich was Prägnantes halt noch mal notieren, aber nicht die ganze Zeit nur abschreiben. Gut, wir haben heute Formelumstellen, Rechnen und so weiter. Da muss man halt viel schreiben, ja. Aber das dient ja auch dazu, das zu erlernen. Das ist nicht so, wie wenn man zum Beispiel jetzt Texte abschreibt, wo man jetzt gar nichts mitnimmt und dann auch nicht richtig zuhören kann, weil man sich auf das Schreiben konzentriert. Also da ist es schon gut, dass wir das so machen“ (AWM-14-3 2018: 654-662).</p>
<p>„Diese Skripte, die man jetzt, wie bei Ihnen, Sie schicken die Skripte vorher schon raus und man kann schon mal drübergucken, bisschen vorbereiten. Andere Lehrer, die schreiben dann halt vier Stunden an die Tafel ganz schnell und die Skripte kommen eine Woche später. Das ist dann schwierig“ (AWM-14-1 2018: 642-645).</p>

Tab. 11: Auswertung im Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

<p>Gruppendiskussion IMM 03</p>
<p>„Heute ist es ein bisschen anders, weil ich doch irgendwie mehr weiß, worauf es auch ankommt. Was dann auch durch die Aufgaben geschieht, was die dann auch von einem wollen. Ja. Dadurch fällt mir das heute eigentlich einfacher. Vielleicht auch, weil ich jetzt reifer bin“ (IMM-03-5 2018: 226-230).</p>
<p>„Mir fällt es, ehrlich gesagt, heute leichter als damals, in der Schule zu lernen“ (IMM-03-1 2018: 232).</p>

„Jetzt merke ich, jetzt so durch die Schule, äh, die Weiterbildung, dass ich mich auch viel öfters zu Hause mit den Thematiken komplett beschaffe und beschäftige und da auch ganz anders vom Lernen her drangehe“ (IMM-03-1 2018: 235-237).
„Und hier ist es halt echt so, dass ich jetzt sage, okay, wir wissen, die Woche ist jetzt BWL, dass ich jetzt nicht nur für BWL lerne, sondern ich gucke mir trotzdem weiterhin NTG, gucke mir ZIB an und lerne halt in allen Bereichen und das halt immer wieder zur Auffrischung“ (IMM-03-1 2018: 239-243).
„Wir bestreiten mit dem, was wir mit unserem Wissen erlernen, müssen wir unseren Lebensunterhalt bestreiten und das ist das Geld, was wir tagtäglich verdienen. Ja. Und deswegen macht das auch, glaube ich, jeder. Das ist eigentlich fast der einzige Grund in der Richtung, den ich sehe“ (IMM-03-1 2018: 266-269).
„Aber jetzt machen wir das für unser Leben, damit wir das haben, was wir jetzt haben“ (IMM-03-1 2018: 271-272).
„Man macht schon die ganze Zeit etwas und hat eigentlich gar nicht gewusst, warum es so ist und jetzt erfährt man die Sinnhaftigkeit dahinter. Ja. Und man hat den Bezug und das ist alles ganz anders als früher“ (IMM-03-3 2018: 279-281).
„Wir haben, man hat zwar früher realisiert, dass man es – genau wie heute – für einen selbst macht, aber man hat es vielleicht trotzdem nicht ganz verstanden, dass es so ist“ (IMM-03-4 2018: 295-297).
„Aber wenn man halt ein Jahr lang Stoff lernt und immer mehr Stoff und Stoff und Stoff dazu kommt und das eben so ist wie bei uns, wie bei den meisten, dass man halt erstmal nichts macht. Was natürlich auch die Folge hat, dass der Stoff am Ende halt auch sehr viel ist. Das will ich ja gar nicht bestreiten“ (IMM-03-4 2018: 773-777).
„Und jetzt ist halt Stoff ein Jahr lang, ein Jahr lang lernen oder behalten und dann kommt die fünffache Klatsche“ (IMM-03-4 2018: 780-781).
„Früher hat man halt ein Thema gehabt, hat eine Prüfung dazu geschrieben und dann konnte man es mehr oder weniger vergessen, weil das Thema ein anderes war“ (IMM-03-4 2018: 778-780).

Tab. 12: Auswertung im Untercode ‚Jetzige Lernerfahrung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Ich habe – ganz ehrlich – noch gar nichts eingeplant und das ist bei mir sehr schwierig“ (IMM-04-2 2018: 223-224).
„Ich habe nach dem Unterricht, wenn ich arbeiten gehen musste, also Nachtschicht, hatte ich dann auch mal zwei, drei Stunden gefunden, wo ich dann den Stoff Revue passieren lassen konnte. Das hat eigentlich ganz gut funktioniert“ (IMM-04-4 2018: 241-243).
„Eingeplant habe ich, dass ich zwei-, dreimal die Woche noch mal den Stoff durchgehe. Beim AdA-Teil war das jetzt so zweimal auf die komplette Zeit gesehen, wo ich mir den Stoff noch mal angeschaut habe“ (IMM-04-5 2018: 249-251).
„Ich versuche, mir in der Woche am Abend ein bisschen Zeit zu nehmen. Also wenn dann das Berufliche und das Private so alles erledigt ist und man dann Zeit für sich hat, da versuche ich dann, ein bisschen zu investieren, und am Wochenende ist der Sonntag fest eingeplant. Nicht der ganze Sonntag, aber so drei bis vier Stunden ungefähr“ (IMM-04-3 2018: 255-259).

Tab. 13: Auswertung im Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Also das Konzept wurde uns ja von Anfang an schon erklärt oder versucht nahezubringen, dass wir irgendwie uns Zeit suchen sollen, in der Woche zu lernen, was für mich persönlich doch momentan noch schwer ist. Das ist halt, wenn man irgendwie acht Stunden alleine schon am Tag am Arbeiten ist, und danach dann noch irgendwie Zeit zu finden, sich aufzuraffen zu lernen, das ist dann doch schon schwierig“ (AWM-14-1 2018: 300-305).
„Ja, für mich ist das auch nicht so einfach. Man hat es sich am Anfang etwas einfacher vorgestellt. Diese Zeit für das Lernen zu finden. Ja. Aber es ist doch, wie AWM-14-1 schon gesagt hat. Man geht acht Stunden arbeiten, hat vielleicht noch andere Themen, ja. Man hat ein Vereinsleben, was mich betrifft, wo man halt jetzt auch Prioritäten setzen muss, natürlich. Wo man zurückstecken muss“ (AWM-14-3 2018: 325-329).
„Es ist jetzt eigentlich gerade so der Punkt eigentlich, so wir haben jetzt Oktober, wir haben im Mai die Prüfung, wo man jetzt langsam anfängt, das, was man bis jetzt gemacht hat, sagen wir mal von Februar bis Oktober, so ein bisschen wieder ein Review zu machen“ (AWM-14-3 2018: 332-335).
„Null“ (AWM-14-1 2018: 371).
„Ich hatte mal mehr eingeplant. Aber es ist aktuell. Also, ich sage ja, zum Glück kommen jetzt – zwei Wochen haben wir ja Pause – Herbstferien, glaube ich, ja. Da werde ich jetzt die beiden Samstage nutzen, um alles noch mal zu wiederholen. Das eine halbe Jahr mal zu schauen: Was habe ich alles? Mal alles durchzugehen, weil ja, also mir bleibt sonst eigentlich keine Zeit. Ich bin froh, dass ich freitags hierherkommen kann“ (AWM-14-2 2018: 373-378).
„Jetzt ohne irgendwie als Streber überführt oder hingestellt zu werden, geplant habe ich, dass ich halt immer freitags die Zwischenzeit zwischen der Arbeit und dem Unterrichtsbeginn – das sind auch immer drei Stunden – da immer lerne“ (AWM-14-5 2018: 382-385).
„Also ich habe mir eigentlich auch mehr vorgenommen. Also eigentlich zeitlich würde ich mich eigentlich – Wie soll ich das sagen? –, würde ich mich eigentlich irgendwie nicht festlegen, sondern wenn, spontan“ (AWM-14-3 2018: 394-396).
„Also geplant ist immer so eine halbe bis Stunde pro Tag. Leider wird es dann immer mal zwei Stunden oder drei Stunden an einem Tag, je nachdem wie es von der Zeit herausgeht, aber Minimum zwei Stunden in der Woche bis drei Stunden sollten eigentlich schon immer gehen. Also, das wird schon knallhart durchgezogen“ (AWM-14-4 2018: 413-416).

Tab. 14: Auswertung im Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Geplant ist wirklich Null. Das funktioniert aktuell nicht so“ (IMM-03-3 2018: 327).
„Was halt, wie vorhin schon gesagt, halt immer so der Knackpunkt ist, wenn ich weiß, es geht mit den Prüfungen los. Das bin einfach ich und dann bin ich die vier Wochen vor der Prüfung und dann rappelt es auch bei mir. Das war bei der Abschlussprüfung nicht anders mit der Ausbildung“ (IMM-03-3 2018: 332-336).
„Eigentlich jede freie Minute, die zur Verfügung ist“ (IMM-03-2 2018: 343).
„Bei mir wird es dann so in ein, zwei Monaten, bevor dann wirklich der Ernst dann ansteht. Wenn wir wissen: ‚Hey, wir schreiben jetzt in zwei Monaten die Prüfung.‘ Da geht es dann halt richtig los, wo ich mir dann auch die Zeit rausnehme, Urlaube einplane“ (IMM-03-1 2018: 359-362).

„Dementsprechend den Sommerurlaub ausfallen lasse, um halt vier Wochen für die Prüfungen zu haben und habe effektiv angefangen zu lernen zwischen Sommerferien und kurz vor den Herbstferien“ (IMM-03-4 2018: 418-421).
„Also, so sieben Wochen, acht Wochen vorher habe ich angefangen, die Prüfungen zu machen. Habe theoretisch feste Zeiten, montags und mittwochs, an denen ein anderer Klassenkamerad von uns bei mir ist oder ich bei ihm. Das sind immer so anderthalb bis zwei Stunden, je nachdem, wann der auf der Arbeit erscheint und Feierabend macht, und halt Wochenende“ (IMM-03-4 2018: 421-425).
„Ja, ich versuche mich eigentlich montags, mittwochs, freitags und sonntags, wenn es geht, mal so ein, zwei Stunden hinzusetzen und dann etwas zu machen“ (IMM-03-5 2018: 444-446).

Tab. 15: Auswertung im Untercode ‚Eingeplante Zeiten für das Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Aktuelles Lernen‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Ich notiere mir alles während des Unterrichts mit und dann setze ich mich zu Hause hin und schreibe mir das Ganze noch mal auf Computer ab und dann minimiere ich mir das Ganze. Dass ich halt viel Stoff auf einem Blatt habe und den Stoff dann auch wieder nur in kurze Stichpunkte zusammenfasse. So, dass ich viel Informationen auf kleinem Blatt habe. So sieht diese Menge des Lernstoffs einfach geringer aus und man motiviert sich so schon dafür: „Okay, jetzt sind es gar keine fünf Seiten mehr zu einem Thema, sondern jetzt ist es nur noch eine DIN-A4-Seite zu dem Thema.“ Und diese dann auswendig zu lernen oder ja ... fällt halt leichter. Und wenn ich das zu Hause mir noch mal aufschreibe, hinterfrage ich auch viel und belese mich dazu. Recherchiere noch mal selbstständig nach, und wenn ich das selbstständig tue, also mir das keiner vorsagt, sondern ich das selbstständig tue, verstehe ich das besser, als wenn ich das sozusagen vorgekaut bekomme“ (IMM-04-3 2018: 185-196).
„Also ich habe mich auch einen Tag vorher in die Uni gesetzt, mit einem anderen Kollegen, und da haben wir von um zwölf bis um acht Uhr gelernt und da habe ich schon gesagt: ‚Okay, über fünfzig Prozent kommen ist eigentlich nicht so schwer, weil man weiß halt, was die von einem hören wollen.‘ Wenn man dann mehrere Fragen gemacht hat, sieht man halt, auf was die hinauswollen. Da haben wir den Trick auch rausgehakt“ (IMM-04-1 2018: 210-215).
„Wenn wir Probepfungen haben, arbeite ich die Probepfungen durch. Ansonsten schaue ich mir meine Notizen an oder schaue noch mal in die Unterlagen, die wir bekommen haben oder die online gestellt wurden, und lasse das noch mal Revue passieren, was wir im Unterricht darüber gesprochen haben, was wir da (..) beigebracht bekommen haben. Versuche, Fragestellungen daraus für mich zu machen und diese Fragestellungen dann zu beantworten“ (IMM-04-5 2018: 264-269).
„Ich habe mir viel vom Unterricht auch selbst abgeschrieben und habe dann beim Unterricht quasi schon etwas gelernt“ (IMM-04-4 2018: 271-272).
„Also, ich mache es meistens so, dass ich mir Sachen, die ich mir angucke, auch wirklich merken kann, aber ich muss die natürlich ein paar Mal angucken. Meistens im Unterricht haben wir die Gesetze mehrmals angeguckt und auch wirklich darüber erzählt

und gelesen und geguckt und so konnte ich mir vieles merken. Auch bei den Probeprüfungen habe ich es dann so gemacht, dass ich mir nur die richtigen Antworten angeguckt habe“ (IMM-04-1 2018: 280-285).

„Ja, die Methodik, hier alte Prüfungen durcharbeiten, so habe ich das auch in der Ausbildung gehabt. Das hat gut funktioniert. Ja, das Gedächtnis spielt auch gut mit. Unklare Dinge gucke ich dann in dem Buch nach, lese das schnell durch, abgehakt, gemerkt. Auch viel durch den Unterricht. Viel Nachfragen im Unterricht. Ich beteilige mich da gerne mit so. Da bleibt auch immer was haften“ (IMM-04-2 2018: 289-293).

Tab. 16: Auswertung im Untercode ‚Aktuelles Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Ja, und jetzt ist halt, wie ich eben schon gesagt habe, mit den Lerngruppen, da will man halt die Zeit investieren“ (AWM-14-3 2018: 405-406).
„Also teilweise arbeite ich auch Büro und da versuche ich halt auch im Büro dann nach meiner eigentlichen Arbeit oder nach Feierabend, dann da noch mal ein Stündchen oder zwei zu investieren ins Lernen“ (AWM-14-3 2018: 407-409).
„Viel über die App versuche ich zu machen. Nebenbei aber auch noch mit den Unterlagen sowie im Buch zu lesen. Immer mal so ein bisschen abwechselnd, dass es nicht eintönig wird. Oder auf die alten Prüfungen mal Prüfungsthemen durchzugehen. Dass da ein bisschen noch was an Erkenntnissen rausgewinnt, was man noch brauchen kann oder nicht“ (AWM-14-4 2018: 424-428).
„Tatsächlich, wie ich es schon gesagt habe auch über die Skripte, weil man da Heim kommt. Jeder von uns arbeitet ja auch viel mit dem PC oder mit dem Tablet oder so was und dann, wenn man mal keine Ahnung, beispielsweise jetzt für mich gesprochen, mal eine Serie guckt, und dann hat man die Serie, also die Folge, fertig geguckt und dann springt man rüber und guckt mal bei <i>martin weiterbildung</i> rein, was war denn da Thema oder was kommt als Nächstes und so weiter. Und manchmal mache ich mir auch, wenn ich Skripte durchlese, mache mir dann auch so Notizen und versuche mir dann so wichtige Sachen einzuprägen, was vielleicht später mal in der Prüfung oder jetzt im Test vielleicht wichtig sein könnte“ (AWM-14-3- 2018: 430-438).
„Also auch mit der App. Also so langsam so ein bisschen. Es ist mit der App im Moment noch etwas schwierig, weil vieles im Moment noch gar nicht dran war. Das ist halt dann schwierig und denkst dann: ‚Was ist das jetzt? Das habe ich noch nie gehört.‘ Und ich war jetzt gerade dabei, mir so ein Karteikartenlernsystem aufzubauen. Und damit habe ich noch nie gearbeitet. Das will ich jetzt mal machen. Und ich denke, das ist ganz gut. Da kann ich das dann so ein bisschen sortieren, was weiß man, wo hat man Probleme. Das kann man dann so ein bisschen rausholen“ (AWM-14-5 2018: 443-449).
„Ja auch mit den Skripten, die wir bekommen und die vorangegangenen Prüfungen“ (AWM-14-1 2018: 452-453).
„Mit den Skripten. Wenn ich denn dann mal Zeit habe, dann versuche ich, das umzusetzen“ (AWM-14-2 2018: 458-459).

Tab. 17: Auswertung im Untercode ‚Aktuelles Lernen‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Was halt, wie vorhin schon gesagt, halt immer so der Knackpunkt ist, wenn ich weiß, es geht mit den Prüfungen los. Das bin einfach ich und dann bin ich die vier Wochen vor der Prüfung und dann rappelt es auch bei mir. Das war bei der Abschlussprüfung nicht anders mit der Ausbildung“ (IMM-03-3 2018: 332-336).

<p>„Bei mir wird es dann so in ein, zwei Monaten, bevor dann wirklich der Ernst dann ansteht“ (IMM-03-1 2018: 359-360).</p>
<p>„Und ja, jetzt ist halt echt so. Jede freie Minute, die man eigentlich hat, werden die Bücher aufgeschlagen. Also, bei mir zu Hause ist es schon so. Der Esstisch, da liegt überall komplett Schulmaterial drauf, sodass ich sagen kann, während des Frühstücks geht es schon los, dass du dir dann irgendwas in den Kopf schießt, nachgucken kannst, zur Not auch mal am Laptop nachgucken kannst“ (IMM-03-1 2018: 371-375).</p>
<p>„Ich habe auch das Jahr über, also das erste dreiviertel Jahr, relativ nichts gemacht eigentlich - was heißt, nichts gemacht. Ich habe mir aus den Skripten, die ich habe, Karteikarten geschrieben für auf der Arbeit, weil ich da an der geschlossenen Maschine immer so ein bisschen Karteikarten lesen kann. Das war es aber auch so vom ersten dreiviertel Jahr, was ich gemacht habe und habe aber auch parallel am Anfang des Jahres mit meinem Vorgesetzten abgesprochen, dass ich die vier Wochen vor den Prüfungen Urlaub mache“ (IMM-03-4 2018: 412-418).</p>
<p>„Aber wenn ich jetzt ab Montag vier Wochen frei habe bis zu den Prüfungen, ist der Plan, jetzt richtig reinzuklotzen“ (IMM-03-4 2018: 429-431).</p>
<p>„Das Buch, das haben wir stur einfach die Kapitel einmal durchgelesen“ (IMM-03-3 2018: 465-466).</p>
<p>„Und dann bin ich hingegangen und habe angefangen, einfach die Prüfungen zu machen, einfach stur durchzumachen und halt in den Lösungen nachzugucken: Was habe ich und was nicht oder was habe ich überhaupt nicht? Und habe mir dann nebenbei ein separates Blatt gemacht, auf dem ich einfach nur die Toppings drauf geschrieben habe. Okay. Das Thema habe ich gar nicht verstanden“ (IMM03-3 2018: 481-486).</p>
<p>„Bei mir ist es halt auch so momentan, dass ich hauptsächlich die Prüfungen halt durchmache; gucke, was ich davon kann und was ich nicht kann. Das, was ich nicht kann, schreibe ich mir dann nochmal raus und mache die Aufgabe dann gegebenenfalls nochmal“ (IMM-03-5 2018: 500-503).</p>
<p>„Ich mache auch zum einen Prüfungen. Aber ich mache nicht die Prüfungen von Jahr zu Jahr, sondern ich entscheide mich dann für ein Thema, sagen wir jetzt BWL. Dann mache ich die BWL- oder eine BWL-Prüfung oder eine zweite aus einem anderen Jahr oder eine dritte von mir aus noch und dann sehe ich ja, wo meine Stärken und Schwächen sind und kann somit besser einplanen, was ich öfters wiederholen sollte und was nicht“ (IMM-03-4 2018: 510-515).</p>
<p>„Und zum anderen halt mit den Karteikarten“ (IMM-03-4 2018: 517).</p>
<p>„Also, klar, ich hole mir auch Informationen oder lerne dann viel mit Texten, aber ich komme zum Beispiel eher mit so Tutorials dann aus dem Internet“ (IMM-03-1 2018: 533-534).</p>
<p>„Klar, dann auch viel mit Prüfungen machen, die wir da bekommen haben und ja, immer wieder durchgehen und gucken, wo sind die Fehler, dann ankreuzen, was hat man verkehrt gemacht. Sich die Begriffe dann nochmal rauszusuchen, in Wikipedia nachzuschlagen, in welcher Bedeutung sie noch sein könnten, wo kann man sie vielleicht auch mit der Arbeit kombinieren. Dass man sagt, okay, das hat man auf der Arbeit vielleicht schon mal gehört. Ja. Ansonsten auch viel Auswendiglernen“ (IMM-03-1 2018: 540-546).</p>
<p>„YouTube finde ich wirklich interessant“ (IMM-03-3 2018: 550).</p>
<p>„Also, generell so Tutorials. Das bieten sie ja nicht nur auf YouTube an, es gibt ja auch viele Lernseiten, die das dann anbieten“ (IMM-03-1 2018: 565-5766).</p>
<p>„Also, ich mache das tagsüber in der Frühstücks- und Mittagspause mit Karteikarten. Dann habe ich mir, da, wo es Probleme gibt, oder wo ich halt nicht mit zurecht komme, das habe ich mir halt nochmal zusammengefasst zum Auswendiglernen und halt die alten Prüfungen und ja, YouTube momentan auch noch“ (IMM-03-2 2018: 571-574).</p>

„Was ich tatsächlich auch gemacht habe, ist, mit der App gelernt“ (IMM-03-3 2018: 576).
„Also, ich sag mal, ich lerne lieber noch mit ein bisschen Umgebungsgeräusche dazu“ (IMM-03-1 2018: 631-632).
„Dass ich so für mich die Fächer selbst kategorisiert habe, habe dann gesagt, hier NTG, BWL und Recht, das werden so die drei schwersten Fächer für mich werden und vernachlässige da auch dieses MIKP und ZIB halt stark. Oder jetzt auch gerade, wenn man mit der App gearbeitet hat, wo dann da auch ein paar Fachbegriffe kamen, bei den ZIB-Fragen. Wo man dann gemerkt hat, die hatte man im Unterricht noch gar nicht. Hat mir jetzt auch nichts gesagt. Man fängt halt einfach nur an, zu raten und da ist halt so die größte Schwierigkeit, einfach die Prioritäten zu setzen, was für einen dann am wichtigsten ist, zu lernen, und wie man es dann auch lernt.“ (IMM-03-1 2018: 635-642).
„Deswegen ist es auch ganz gut, wenn man so eine Prüfung macht, weil dann ist man voll drin im Fokus dann halt auch und dann hört man um sich herum einfach auch nichts mehr, wenn man voll in der Aufgabe dann drin ist und deswegen ist es mit den Prüfungen, die zu machen, für mich ziemlich gut“ (IMM-03-5 2018: 658-662).

Tab. 18: Auswertung im Untercode ‚Aktuelles Lernen‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Lernmotivation‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Ich habe jetzt gerade in diesem Block gelernt, wo wir diesen AdA-Teil hatten, dass man, wenn man ein bisschen immer dranbleibt, auch irgendwie ein bisschen Spaß dran hat. Also, wenn man sich immer irgendwie ein bisschen mit dem Thema beschäftigt, fand ich es nicht so schwer“ (IMM-04-4 2018: 308-311).
„Ich muss jetzt doch mal ein bisschen korrigieren. Da wir jetzt drei Leute aus einer Firma sind, dann puscht man sich schon ein bisschen gegenseitig. Da sagt der eine: „Kommt, Jungs, wir lernen.“ Dann sagen die andern: „Ja, okay.“ Das ist halt schon mal so ein kleiner Vorteil. Deswegen haben wir es auch gleichzeitig angefangen“ (IMM-04-2 2018: 356-360).
„Aber ... (Störung, jemand kommt in den Raum) zum Lernen motivieren muss ich mich selbst und das dann lernen“ (IMM-04-5 2018: 369-371).
„Ich nehme mir halt die Zeit und durch die Schichtarbeit ist dann auch mehr Platz, wo ich dann auch lernen kann, wo andere dann arbeiten müssen“ (IMM-04-4 2018: 386-388).
„Ich will mir es selbst beweisen“ (IMM-04-2 2018: 417-418).
„Da denkt man eigentlich auch so: ‚Na ja, wenn die es hinkriegen, kriegt man es wahrscheinlich auch selbst hin.‘ Und das motiviert ja dann schon ein bisschen“ (IMM-04-5 2018: 428-430).
„Der Meister ist jetzt für mich zu sehen, ob ich mich jetzt doch weiterentwickeln kann und an mir arbeiten kann. Das ist auch für das Leben wichtig“ (IMM-04-2 2018: 475-477).

Tab. 19: Auswertung im Untercode ‚Lernmotivation‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
"Ich meine, dass sollte eigentlich jeden irgendwie mitantreiben. Das eigene Interesse" (AWM-14-1 2018: 85-86).
„Man muss halt auch die Zeit, die man hat, auch sinnvoll nutzen zum Lernen. Und muss dann halt andere Sachen zurückschrauben. Was man vielleicht vorher die ganzen Jahre neben der Arbeit gemacht hat. Dem Lernen und der Weiterbildung halt Raum gibt“ (AWM-14-3 2018: 520-523).
„Gerade letztens hatten wir auch so das Gespräch: ‚Was hattet ihr denn in der Schule?‘ Und ich sage so: ‚Ach, Recht.‘ ‚Recht, das ist so ein schwieriges Thema.‘ Das war es dann auch schon wieder. Das war dann so das Ganze. Nein, also es bleibt bei mir hängen, also das Lernen“ (AWM-14-1 2018: 552-555).
„Ich möchte für mich lernen, weil ich was wissen will. Und wenn ich dann mal nicht weiterkomme, dann könnte ich ja fragen und dann ist es natürlich toll, wenn jemand mir helfen kann oder was weiß darüber. Aber ansonsten. Nein. Ich mache das für mich“ (AWM-14-5 2018: 561-564).

Tab. 20: Auswertung im Untercode ‚Lernmotivation‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Heute ist die Motivation eine ganz andere, also früher hat sie entweder gefehlt oder man wusste halt nicht so ganz, wie, wo, wann, was. Vielleicht auch, weil man nicht so reif war wie heute. Und heute ist es ja so, im Endeffekt mache ich ja die Weiterbildung für mich und das ist ja auch mein Geld, welches ich bezahle“ (IMM-03-4 2018: 256-259).
„Aber jetzt machen wir das für unser Leben, damit wir das haben, was wir jetzt haben“ (IMM-03-1 2018: 271-272).
„Und bei manchen, wie bei mir zum Beispiel, da verändern sich die Ziele und die will man auch irgendwie erreichen“ (IMM-03-3 2018: 288-289).
„Außer, dass ich halt, wie immer, das Bestreben habe, so gut wie möglich zu bestehen. Das ist halt meine intrinsische Motivation“ (IMM-03-3 2018: 339-341).
„Also bei mir ist es halt echt so, ja, es ist jetzt noch am Anfang des Jahres. Da haben wir noch locker drüber gesprochen. Im November ist jetzt Prüfung, ja. Also, da sage ich ganz ehrlich, da war mir meine Freizeit, die ich dann gehabt habe, nach der Arbeit, vor der Arbeit, die ist mir dann halt echt wichtiger, als mich dann da hinzusetzen und zu lernen“ (IMM-03-1 2018: 355-359).

Tab. 21: Auswertung im Untercode ‚Lernmotivation‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Aber ich hatte auch nicht so viel Zeit gehabt und deswegen. Sonst hätte ich mich auch zu Hause hingehetzt natürlich, aber...“ (IMM-04-1 2018: 216-218).
„Meine Arbeit besteht aus geistiger Arbeit, ich muss viel nachdenken und dann ist man wirklich, wenn man zu Hause ankommt, richtig ausgelaugt und das ist halt dieser Punkt: Wie kriege ich das jetzt hin? Wann? Am Wochenende will man auch komplett abschalten“ (IMM-04-2 2018: 224-226).
„Ich kann mit mehreren besser lernen als alleine. Weil ich da schnell aufhöre“ (IMM-04-1 2018: 237-239).

„Dadurch, dass ich es halt motorisch aufgeschrieben habe, war dann halt im Endeffekt, wenn man dann zu viel Stoff hat, wird es dann zu kompliziert, weil man dann den Anschluss verliert und dann gegebenenfalls vom Dozenten nicht alles mitbekommt“ (IMM-04-4 2018: 272-275).
„Das Klassische, wie schon gesagt, das Pauken, das ist noch nicht ... Da habe ich noch nicht die Nerven oder die Geduld dafür“ (IMM-04-2 2018: 293-295).
„Sowohl Langeweile als auch einfach Überforderung. Wenn man jetzt versucht zu viel von dem schweren Stoff auf einmal in den Kopf reinzubekommen“ (IMM-04-5 2018: 299-300).
„Ich habe zwar Lust, weil mir auch das Ziel vor Augen steht, dass ich meinen Meister haben will, aber sich dann wieder hinzusetzen und zu lernen, das muss ich jetzt mal gucken, dass ich da wieder die Motivation finde“ (IMM-04-4 2018: 313-315).
„Ich denke, die Schwierigkeit liegt darin, dass man jetzt gerade am Anfang nicht den Druck hat zur Prüfung hin und das Ganze schleifen lässt, und je weiter man dann zur Prüfung hinkommt, denke ich mir mal, da wird es dann, wie IMM-04-5 schon gesagt hat, einfach dann zu viel auf einmal. So, das heißt, man müsste jetzt von vornherein schon anfangen und immer wieder am Ball bleiben. Ich denke mal, da wird eher meine große Schwierigkeit sein, dass von Anfang an auch so durchzuziehen. Gehe ich jetzt mal davon aus, dass es so kommen wird“ (IMM-04-3 2018: 321-327).
„Ja, die Konzentration hoch zu halten, sich wirklich die Zeit da zu nehmen. Ich lasse mich auch gerne ablenken. Es gibt andere interessante Dinge im Leben“ (IMM-04-2 2018: 329-330).
„Aber jetzt brauchst du die Zeit zu Hause. Und ob ich die dann auch dafür nutzen werde? Das ist das Problem und auch die Schwierigkeit. Da ist noch meine Tochter zu Hause, ja. Die hat schon die meisten Prüfungen durch die Gegend geschmissen und die Ecke abgebissen. Ja, da (...) muss ich gucken, dass ich mir meinen eigenen privaten Raum mache“ (IMM-04-1 2018: 343-347).
„Und jetzt ist für mich der Meister um zu sehen, wie kriege ich es hin, die Disziplin anzuschrauben, besser hinzukriegen. Es ist wirklich die Disziplin bei mir. Disziplin und diese Zeitnahme und wie ich lerne“ IMM-04-2 2018: 469-470).

Tab. 22: Auswertung im Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Einen vollen Kopf. Also dass man halt lernt und dass man das immer wieder durchkaut. Aber irgendwie geht nicht mehr so viel da oben rein, woran das auch immer liegen mag. Jetzt schon zu diesem Zeitpunkt“ (AWM-14-4 2018: 464-466).
„Die Zeit halt. Wie AWM-14-4 auch schon gesagt hat, man versucht halt, sich Zeug reinzuknallen, und ob es hängen bleibt, das ist halt die andere Frage. So ein paar Fächer gehen. Ein paar Fächer sind noch für mich böhmische Dörfer“ (AWM 14-1 2018: 468-470).
„Bei mir hängt es sehr viel mit meinem Interesse zusammen. Also wo ich Interesse zeige oder was mich interessiert, da geht das. Da brauche ich nicht zu lernen. Also. Und was halt mich halt weniger interessiert, da muss ich mich halt hinsetzen und das Ganze dann halt mal angucken. Das ist halt das. Größere Probleme habe ich nicht, weil ich habe mir die Fachrichtung ja ausgesucht und das sollte mir schon liegen“ (AWM-14-2 2018: 472-477).

Tab. 23: Auswertung im Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Selbst wenn ich jetzt, selbst wenn ich mich zwingen, zu Hause zu lernen, bringt mir das nichts, weil mein Kopf ist voller anderer Dinge, was ich machen könnte, was ich tun muss, obwohl ich keine Lust habe“ (IMM-03-3 2018: 328-330).
„Aber ja, es ist halt eigentlich schwer, die Zeit dafür zu finden, weil der Beruf, der Alltag, lässt es gar nicht mehr zu, zu sagen, man lernt noch mehr“ (IMM-03-1 2018: 362-364).
„Also, bei mir ist es halt jetzt aktuell so mit meiner Freundin, ja, wenn die zu Hause ist, läuft halt der Fernseher, der ist halt ein bisschen laut. Nee, da kann man sich einfach nicht konzentrieren“ (IMM-03-3 2018: 386-388).
„Das sind halt alles Geräusche, die einen schon ein bisschen irritieren. Und mit der Arbeitszeit mit meiner Freundin teilweise geht es halt einfach nicht, weil wir sind dann beide morgens arbeiten, ja. Und dann kommen wir heim. Die will auch duschen, die will auch essen machen. Die will auch ein bisschen einfach nur auf der Couch hocken und Fernsehen gucken und sich nicht ins Bett verkriechen, weil ich am Lernen bin“ (IMM-03-3 2018: 394-399).
„Gerade so in dieser Situation, die sich so mit den Jahren ergeben hat, ist das so schwer, das nebenberuflich zu machen. Ja, und vor allem, das Ganze einzuplanen, ist halt heutzutage, das geht ja gar nicht“ (IMM-03-3 2018: 404-406).
„Klar wurde einem am Anfang immer gesagt: ‚Vorarbeiten und Nacharbeiten vom Unterricht.‘ Aber wer hat es gemacht? Ich denke, ich kann für alle sprechen: niemand“ (IMM-03-5 2018: 437-439).
„Also, da das ja fünf Fächer sind und dadurch sehr viel Stoff, dadurch halt auch herauszufinden, wie lange man für das einzelne Fach, wie viel Zeit man dafür in Anspruch nimmt und dadurch auch, was man am liebsten macht, ist auch das meistens, was man am besten kann. Und ja, so auch den Zeitplan irgendwie zu finden, alles zu machen und vorallem das zu machen, was man nicht kann“ (IMM03-5 2018: 595-599).
„Oder wenn man irgendwas im Kopf drinnen hat und was weiß ich, man will halt lieber in die Kneipe gehen und das rauszukriegen und zu sagen: ‚Nee, ich bleibe jetzt zu Hause und lerne lieber.‘ Oder was auch immer, einfach immer diese Schwierigkeit zu sagen: ‚Ich will jetzt lernen, ich muss lernen!‘ Das ist bei mir die größte Schwierigkeit, wie man auch schon gerade eben davor gesagt hat“ (IMM-03-3 2018: 611-616).
„Aber man sollte halt auch schauen, dass man alle möglichen Störenfriede, wie Handy und Fernsehen, auch das Radio, was Musik macht im Nebenraum, einfach alles ausschaltet, auch wenn man weiß, dass die Freunde irgendwo an den See gehen, wenn wir jetzt Sommer hätten oder sonst etwas machen, weil im Endeffekt macht man es halt doch für sich, wie wir vorhin schon besprochen haben und nicht für die Freunde“ (IMM03-4 2018: 623-628).
„Also, bei mir ist es halt so, wenn einmal die große Unlust zuschlägt, dann, wenn man müde von der Arbeit heimkommt, sich dann nochmal aufraffen“ (IMM-03-2 2018: 647-648).
„Ich wohne halt mitten in der Stadt und deswegen laufen halt auch viele Leute und so ein bisschen Störung ist dann halt immer. Am Fenster vorbei und da kann man sich, oder da lasse ich mich manchmal halt auch etwas ablenken“ (IMM03-5 2018: 656-658).

Tab. 24: Auswertung im Untercode ‚Lernschwierigkeiten‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Unterstützende Person‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Wir sind ja auch eine große Gruppe. Da kann man sich auch zusammensetzen. Ich bin so ein Typ. Ich kann mit mehreren besser lernen als alleine“ (IMM-04-1 2018: 236-238).
„Niemand“ (IMM04-2 2018: 352).
„Da wir jetzt drei Leute aus einer Firma sind, dann puscht man sich schon ein bisschen gegenseitig. Da sagt der eine: „Kommt, Jungs, wir lernen.“ Dann sagen die andern: „Ja, okay.“ Das ist halt schon mal so ein kleiner Vorteil. Deswegen haben wir es auch gleichzeitig angefangen“ (IMM-04-2 2018: 356-360).
„Nur, wenn ich halt eben Fragen habe, dann habe ich eben ein paar Leute, die ich dann fragen kann“ (IMM-04-5 2018: 371-372).
„Unsere Chefs helfen uns da auch sehr. Also meine Chefs“ (IMM-04-1 2018: 374-375).
„Ich werde von niemandem unterstützt“ (IMM-04-3 2018: 381).
„Also bei mir ist es so eine persönliche Hilfe: meine Frau. Ich habe heute zum Beispiel keine Lust gehabt zu kommen und sie sagte: „Ich versohle dir den Hintern, wenn du nicht hingehst.“ Und natürlich auch die Firma, weil die unterstützt uns zu fünfzig Prozent und das macht halt viel aus und da willst du dann auch zeigen, dass du es kannst und schaffst. Ja. Das ist so die Unterstützung“ (IMM-04-1 2018: 409-413).
„Also das ist jetzt in meiner Abteilung bekannt, dass ich den Meister mache. Man will ja jetzt nicht irgendwie... Das ist einfach, umgangssprachlich gesagt, als Depp dastehen. Man will sich schon beweisen. Ich will mir es selbst beweisen“ (IMM-04-2 2018: 415-418).

Tab. 25: Auswertung im Untercode ‚Unterstützende Person‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Ich unterstütze mich selbst. Mein Vater unterstützt mich. Weil mein Arbeitgeber niemals das tun würde, freiwillig“ (AWM-14-2 2018: 481-482).
„Also schon so von der Familie. So ein bisschen. Also die Kinder sagen: „Ah, du gehst auch in die Schule.“ Und haben erst mal gelacht, als sie das gehört haben, und aber ja ein bisschen Feedback halt. Manche bewundern es auch so, dass ich mir das jetzt noch mal antue, so in der Art und ja“ (AWM-14-5 2018: 504-507).
„Also auf der Arbeit ist es sehr wenig Zeit. Wir sind halt sehr gebunden alle. Auch mein Chef. Es fällt eigentlich immer mal so nebenbei eine Unterstützung, wenn man zum Beispiel gefragt wird: ‚Ja, was hast du denn so Schönes gemacht? Was für Themen habt ihr denn gerade? Was bearbeitet ihr denn gerade?‘ Dann erzähle ich das und dann spricht man drüber und ja, das haben wir früher so gemacht und das gab es so und dann erzählt er mir, wie ihm das beigebracht wurde, und man ergänzt sich dann so ein bisschen und lernt damit ja dann auch“ (AWM-14-3 2018: 509-516).
„Also natürlich auch wieder von der Familie wie bei den anderen auch. Aber auch vom Arbeitgeber in dem Sinn, dass man zum Unterricht kommen kann, auch wenn jetzt, sagen wir mal, durch eine geringe Personaldecke immer wieder mal ein anderer Kollege einspringen muss. Aber es wird einem versucht, so gut und so oft, wie es geht, die Gelegenheit zu geben, hierherzukommen“ (AWM-14-4 2018: 529-533).
„Also, ich rede halt immer abends mit dem Vater darüber“ (AWM-14-2 2018: 566-567).

„Das ist auch ganz cool, wenn wir hier in der Runde so erzählen. So draußen oder so. Das ist wie eine Wiederholung für alle. Das Problem ist, dass ich das im Betrieb gar nicht machen kann. Und dann, ja, das ist schwierig“ (AWM-14-2 2018: 571-574).
„Ja, und auch das mit der Lerngruppe Gründen, das finde ich auch eine sehr gute Idee. Wenn man geschlossen aber auch die Motivation der anderen nutzen kann. Jetzt hocken so fünf, sechs Leute zusammen und gehen dann noch mal alles durch, das motiviert ja gegenseitig“ (AWM-14-1 2018: 585-588).
„Als du (AWM-14-2) letztens mal nicht da warst, habe ich dir gleich die Unterlagen geschickt und das klappt schon untereinander ganz gut. So auch Fragen, es werden auch Fragen in die Gruppe gestellt und dann kommen gleich zehn Antworten. Ob die jetzt richtig sind, das weiß man nicht, aber wahrscheinlich schon. Aber das klappt eigentlich schon ganz gut. Der Zusammenhalt ist schon ganz groß. Da bin ich froh über die Unterstützung“ (AWM-14-5 2018: 619-625).

Tab. 26: Auswertung im Untercode ‚Unterstützende Person‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Also, was NTG angeht, tatsächlich viel mein Vater. Gerade Elektrotechnik und den ganzen Kram, wenn ich da Fragen habe. Ansonsten meine Freundin, weil die ist Wirtschaftsingenieurin.“ (IMM03-4 2018: 666-668).
„Was Elektrotechnik angeht, tatsächlich die Kollegen aus der Elektroabteilung, ab und an mal, wenn ich da Fragen habe. Ansonsten so unterstützen hier tatsächlich nur die Dozenten und zu Hause eigentlich gar keiner. Meine Eltern sagen ganz im Gegenteil: ‚Da machen wir uns keine Sorgen, das packst du locker.‘“ (IMM-03-3 2018: 675-678).
„Also, abgesehen von den Dozenten oder halt mein Arbeitskollege, der mit in der Klasse sitzt“ (IMM-03-4 2018: 672-673).
„Ansonsten, meine Freundin nervt es“ (IMM-03-3 2018: 686).
„Ich nutze halt ehrlich gesagt voll das breite Spektrum, was mir zur Verfügung steht“ (IMM-03-1 2018: 689-690).
„Von Vorteil habe ich halt auch meinen Bruder, der macht auch gerade seinen Pharmameister. Wir lernen halt viel zusammen, wo wir uns auch gegenseitig motivieren. Aber ich habe halt auch den Vorteil durch die Arbeit. Dass viele durch die Arbeit halt ihren Meister schon gemacht haben“ (IMM-03-1 2018: 699-702).
„Bei mir sind es halt viel die Kollegen, die man fragen kann“ (IMM-03-2 2018: 709).
„Bei mir ist es hauptsächlich meine Freundin, die auch ihren Bachelor jetzt in BWL gemacht hat und jetzt ihren Master macht. Auch bei NTG kann die mir zum Beispiel beim Formelumstellen helfen. Und sonst halt die Kollegen, die auch hier sind, wenn ich da irgendwelche Fragen habe, zu irgendeiner Aufgabe und ja“ (IMM-03-5 2018: 711-714).

Tab. 27: Auswertung im Untercode ‚Unterstützende Person‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Unterstützungsart‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Nur, wenn ich halt eben Fragen habe, dann habe ich eben ein paar Leute, die ich dann fragen kann“ (IMM-04-5 2018: 371-372).

Tab. 28:

Tab. 29: Auswertung im Untercode ‚Unterstützungsart‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Es fällt eigentlich immer mal so nebenbei eine Unterstützung, wenn man zum Beispiel gefragt wird: ‚Ja, was hast du denn so Schönes gemacht? Was für Themen habt ihr denn gerade? Was bearbeitet ihr denn gerade?‘ Dann erzähle ich das und dann spricht man drüber“ (AWM-14-3 2018: 510-513).
„Aber auch vom Arbeitgeber in dem Sinn, dass man zum Unterricht kommen kann, auch wenn jetzt, sagen wir mal, durch eine geringe Personaldecke immer wieder mal ein anderer Kollege einspringen muss“ (AWM-14-4 2018: 529-532).
„Er fragt vielleicht mal: ‚Was hast du so gemacht?‘ Ich meine, wenn wir darüber reden“ (AWM14-2 2018: 567-568).
„Wir haben heute ja mit diesem Umstellen von Formeln gearbeitet und so weiter und mir fällt das ein bisschen schwerer, anderen in meiner Gruppe fällt es vielleicht leichter, anderen fällt vielleicht was anderes schwerer und so tut man sich gegenseitig versuchen, da zu unterstützen. Und dann die Motivation, dadurch, dass wir auch so eine WhatsApp-Gruppe bilden wollen, ja, dass man sich da auch noch mal austauscht und das am Leben erhält und immer wieder auch drauf aufmerksam gemacht wird, ja, dass man halt auch was tun muss“ (AWM-14-3 2018: 601-607).
„Diese Skripte, die man jetzt, wie bei Ihnen, Sie schicken die Skripte vorher schon raus und man kann schon mal drübergucken, bisschen vorbereiten. Andere Lehrer, die schreiben dann halt vier Stunden an die Tafel ganz schnell und die Skripte kommen eine Woche später. Das ist dann schwierig“ (AWM-14-1 2018: 642-645).

Tab. 30: Auswertung im Untercode ‚Unterstützungsart‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Dass viele durch die Arbeit halt ihren Meister schon gemacht haben und wo man dann auch auf der Arbeit mal sagen kann: ‚Hier, das hattest Du doch auch schon, weißt Du noch, wie, wo, was?‘ Also, ich nehme da echt alles, was geht. Also, ich frage da auch jeden. Für mich ist das dann auch nicht jetzt nur, weil ich in einer Lernphase bin, sage: ‚Du brauchst nicht vorbeizukommen oder ruft mich nicht an.‘ Oder sonst etwas, weil ich nutze das dann auch meistens immer, um irgendwelche Fragen zu stellen“ (IMM-03-1 2018: 701-707).
„Dumme Fragen stellen. Dumme Fragen, die einem jemand beantworten kann, um weiterzukommen. Also, egal jetzt in welchem Bereich, ob es jetzt NTG oder BWL ist. Man hat ja immer irgendwie Fragen“ (IMM-03-4 2018: 732-734).
„Einfach durch die Selbstmotivation zu den Leuten hingehen“ (IMM-03-4 2018: 738).

Tab. 31: Auswertung im Untercode ‚Unterstützungsart‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Untercode ‚Weitere Unterstützung‘

Gruppendiskussion IMM 04
„Was mir weiterhelfen würde, wäre mehr Motivation für das Ganze. Bis jetzt ist meine Eigenmotivation sehr hoch. Das läuft alles über mich. Aber wenn von außen noch ein bisschen was kommen würde, würde ich mich drüber freuen“ (IMM-04-3 2018: 441-443).
„Bei mir ist es, glaube ich, dass, wenn ich schnell Erfolge sehen kann, dass ich mich dann selbst ganz gut motivieren kann und eigentlich auch ganz gut durch den Kurs komme“ (IMM-04-4 2018: 445-447).

Tab. 32: Auswertung im Untercode ‚Weitere Unterstützung‘ der Gruppendiskussion IMM 04.

Gruppendiskussion AWM 14
„Ja, Zeit“ (AWM-14-3 2018: 583).
„Viel Urlaub“ (AWM-14-3 2018: 579).

Tab. 33: Auswertung im Untercode ‚Weitere Unterstützung‘ der Gruppendiskussion AWM 14.

Gruppendiskussion IMM 03
„Wie ich vorhin schon gesagt habe, bei mir würde generell diese Mehrzeit fehlen. Dass da vielleicht die Förderung vom Staat her mehr gegeben ist, dass man viel mehr Zeit einräumen kann, für die Leute, die es halt gerade in der Abendschule machen“ (IMM-03-1 2018: 785-788).
„Das wäre eine supergeile Idee, wenn man vom AdA-Schein ein bisschen was weg nimmt“ (IMM-03-3 2018: 802-803).
„Und ich bin auch, ich weiß, ich habe das hier letztens ja auch schon hier im Unterricht gesagt, die Leute die hier sind und sagen andauernd: ‚Wir wollen nach Hause, wir wollen nach Hause.‘ So etwas regt mich auf. Da vorne ist die scheiß Tür, die sollen da raus gehen. Die bezahlen selbst ihr Geld dafür. Wenn ich hier bin, dann möchte ich auch etwas lernen“ (IMM-03-3 2018: 816-820).
„Einfach, dass diese fünf Prüfungen an zwei geballten Tagen auf einen zukommen. Das ist das, was mich am meisten eigentlich stört“ (IMM-03-3 2018: 747-748).

Tab. 34: Auswertung im Untercode ‚Weitere Unterstützung‘ der Gruppendiskussion IMM 03.

Einverständniserklärung zur Aufzeichnung im Pretest

Einverständniserklärung

Ziel der Forschungsfrage ist eine Möglichkeit zu kreieren das Lernen zu fördern und zu erleichtern. Dafür benötige ich Ihre Hilfe.

Um den Fragebogen überprüfen zu können, mache ich einen Pretest, welcher Unstimmigkeiten aufzeigen soll.

Der Pretest wird aufgezeichnet und im Anschluss vollständig transkribiert. In die eigentliche Forschungsarbeit fließen die Erkenntnisse lediglich anonymisiert mit ein. Es wird keinen Rückschluss auf Ihre Person geben.

Verantwortlich für die Forschung ist Frau Jennifer Kölsch. Bei Fragen zur Forschung oder zu den Ergebnissen können Sie mich gerne unter 0163-7320884 telefonisch oder unter jenniferkoelsch@me.com erreichen. Als Experten bei dieser Untersuchung können Sie jederzeit Einsicht in den Stand der Forschung erhalten.

Als Experte habe ich, _____ (Vorname, Nachname) die Einverständniserklärung gelesen und bin mit der Aufzeichnung und der Weiterverarbeitung der Erkenntnisse einverstanden.

Datum (TT.MM.JJJ)

Unterschrift

Transkription der Aufzeichnung im Pretest

Der Pretest wurde am 10.12.2018 mit dem Lehrgang KUKAU 14 mit acht Lernenden durchgeführt. Im Anschluss wurde die Aufzeichnung vollständig von der Verfasserin transkribiert. Die Aufnahme dauerte 00:08:46 Stunden. Im Vorfeld wurden die Lernende von der Verfasserin zu deren Bereitschaft befragt. Die Lernende stimmten der Aufnahme und auch der Transkription sowie dem Ausfüllen zu.

- 1 I: Gut, damit starten wir dann. Ich teile Euch jetzt den Fragebogen aus und dann ... dürft
2 Ihr die Fragen beantworten. Wenn es Fragen gibt einfach mal sagen, bei welcher
3 Frage es Fragen gibt. Ansonsten bitte zügig und spontan die Fragen ausfüllen. Nicht
4 lange überlegen und den Fragebogen ausfüllen. Vielen lieben Dank!
5
6 KUKAU-14: Mit Danken langt das normalerweise nicht.
7
8 I: Das sehen wir dann... (Lernende füllen den Fragebogen aus. Es entsteht eine Pause
9 von 43 Sekunden)
10
11 KUKAU-14: Dürfen wir auch mehrere Sachen ankreuzen?
12
13 I: Wenn es dahinter steht dürfen Sie das gerne machen, ja. (Lernende füllen den Frage-
14 bogen aus. Es entsteht eine Pause von 45 Sekunden.
15
16 KUKAU-14: Das hätten Sie konkreter schreiben müssen, wieviel Zeit zum Lernen in der
17 Woche wenn keine Prüfung ist oder so.
18
19 I: Okay, danke. (Lernende füllen den Fragebogen aus. Es entsteht eine Pause von 1:34
20 Minuten). (unv.) Das wäre auch in Ordnung. (Lernende füllen den Fragebogen aus.
21 Es entsteht eine Pause von 1:29 Minuten). Das bitte dann auch noch ausfüllen, da
22 steht dann noch drauf, dass ich das eben aufgezeichnet habe und bitte mit Name,
23 Datum und Unterschrift. Vielen Dank.
24
25 KUKAU-14: Experte?
26
27 I: Ja, das sind Sie.
28
29 KUKAU-14: So wurde ich noch nie genannt. (Es entsteht eine Pause von 35 Sekunden)
30
31 KUKAU-14: Mit Schulabschluss. Ist da das Jahr gemeint, oder was mache ich hier?
32
33 I: Was für einen Abschluss Sie haben?
34
35 KUKAU-14: Also einen Hauptschulabschluss.
36
37 I: Genau. Den Ausbildungsabschluss als Name, zum Beispiel Industriemechaniker oder
38 was Sie gemacht haben und den Abschluss als mittlere Reife, Abi, Hauptschule.
39
40 KUKAU-14: Was heißt das mit Berufserfahrung?
41

42 I: Berufserfahrung in Jahren.
43
44 KUKAU-14: In dem Job, oder in welchem?
45
46 I: In dem Job. (Es entsteht eine Pause von 15 Sekunden). Gibt es Fragen, ausser was
47 Sie eben gestellt haben?
48
49 KUKAU-14: Nein, eigentlich nicht. Soweit ist alles verständlich gemacht.
50
51 KUKAU-14: Schade, dass Sie die Prüfungsaufgaben nicht haben. (lachen) (Es entsteht
52 eine Pause von 16 Sekunden)
53
54 I: Sie haben da (Frage 1 mit Bezug auf die Gruppendiskussion) ‚ja‘ angekreuzt? Bei der
55 Gruppendiskussion.
56
57 KUKAU-14: Ja.
58
59 KUKAU-14: Was für eine Gruppendiskussion?
60
61 KUKAU-14: Das haben wir doch hier ganz am Anfang gemacht.
62
63 KUKAU-14: Haben wir das?
64
65 KUKAU-14: Noch vor dem AdA-Schein.
66
67 KUKAU-14: Vor dem AdA-Schein?
68
69 I: Okay. Dann muss ich das besser darstellen. Das ist wichtig. Das ist sehr gut, dass Sie
70 das sagen. Aus dieser Klasse hat nämlich keiner an dieser Gruppendiskussion teil-
71 genommen. (lachen der Gruppe). Das ist sehr gut.
72
73 KUKAU-14: Wo warst Du denn da in deiner Welt?
74
75 KUKAU-14: ich bin oft alleine in meiner Welt... (Es wird unruhig und nicht mehr abzu-
76 grenzen).
77
78 I: Ich kann Ihnen gerne auch einen leeren Fragebogen geben (ein Lernende hat ein Foto
79 gemacht).
80
81 KUKAU-14: Nein, danke. (Es wird gemurmelt. Unv.)
82
83 I: Tja. Soweit gibt es keine Frage. Es war soweit verständlich. Ich weiß jetzt, was ich
84 noch korrigieren darf. Vielen Dank. Ja, dann stoppe ich mal die Aufnahme.

Fragebogen zur quantitativen Forschung

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

zur Unterstützung von angehenden Meistern entwickle ich eine Möglichkeit, um das Lernen zu fördern und zu erleichtern. Dafür benötige ich Ihre Hilfe! Bitte füllen Sie die folgenden Fragen vollständig aus. Sie werden ca. 10 Minuten benötigen. Ihre Daten – und natürlich auch Ihre Antworten – werden nur anonymisiert verwendet. Es wird keinen Rückschluss auf Sie geben.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft! Ihr Mitwirken ist für den Erfolg sehr entscheidend!

1. **Haben Sie bereits an einer Gruppendiskussion zum Thema ‚Lernberatung‘ mit vier weiteren Teilnehmern in letzter Zeit teilgenommen?**
 Nein Ja
2. **Welchen Lehrgang besuchen Sie?**
 AWM 14 PHA 01
 IMC 37 IMC 38
 IMM 03 IMM 04
 KUKAU 14 KUKAU 15
3. **Weshalb machen Sie eine Weiterbildung?** (Mehrfachnennungen möglich)
 Ich möchte kurzfristig eine neue Position im Unternehmen haben
 Mein Arbeitgeber möchte, dass ich die Weiterbildung mache
 Ich möchte mir neues Wissen aneignen
 Ich möchte langfristig meine berufliche Perspektive verbessern (z.B. Schicht-/Arbeitszeiten)
 Ich möchte finanziell besser dastehen
 Sonstiges: _____
4. **Wieso haben Sie sich für einen nebenberuflichen Präsenzlehrgang entschieden?** (Mehrfachnennungen möglich)
 Die finanzielle Lage lässt es nicht anders zu
 Die familiäre Situation (z.B. Kinder oder Partner) ist so am besten geregelt
 Ich kann in einem nebenberuflichen Lehrgang besser lernen
 Mit meinem Arbeitgeber konnte ich dies am besten abstimmen
 Mir wurde ein nebenberuflicher Präsenzlehrgang empfohlen
 Sonstiges: _____
5. **Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation für diese Weiterbildung?**
 sehr hoch hoch teilweise hoch niedrig sehr niedrig
6. **Das Lernen früher in der Schule fiel mir ...**
 sehr leicht leicht teilweise leicht schwer sehr schwer
7. **Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...**
 sehr viel leichter leichter genauso schwerer sehr viel schwerer
8. **Der Bezug der Lerninhalte zu Ihren betrieblichen Arbeitsaufgaben ist ...**
 stark vorhanden vorhanden teilweise vorhanden gering vorhanden nicht vorhanden
9. **Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?**
 Gar keine
 weniger als zwei Stunden
 zwei bis fünf Stunden
 mehr als fünf Stunden
 Ich lerne, wann Zeit ist, aber geplant ist das nicht
 Ich habe noch nicht angefangen darüber nachzudenken
10. **Wer bringt die Hauptleistung, um den Meister zu erreichen?**
 Das Weiterbildungsinstitut und die Dozenten
 Ich selbst
 Meine Umwelt, also Familie, Freunde und mein Arbeitgeber
 Die IHK und die Prüfungsregelung
11. **Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?**
 sehr hoch hoch teilweise hoch gering sehr gering

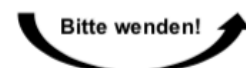


Abb. 1: Seite 1 des Fragebogens zur quantitativen Befragung.

12. Wo lernen Sie aktuell überwiegend?

- Ich lerne überwiegend zu Hause
- Ich lerne überwiegend in der Bibliothek
- Ich lerne überwiegend mit anderen Teilnehmern bei denen zu Hause
- Sonstiges: _____

13. Am oben angegebenen Lernort können Sie ...

- sehr gut gut teilweise gut schlecht sehr schlecht ...lernen

14. Wie lernen Sie aktuell? (Bitte füllen Sie jede Zeile aus)

Ich lerne aktuell mit...	Ich kenne, nutze aber nicht	Ich nutze oft	Ich nutze selten	Ich kenne nicht
Karteikarten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigene Zusammenfassungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutorials (z.B. YouTube)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Klassenkameraden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Kollegen auf der Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skripte der Dozenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lerngruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstigem: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Welche Schwierigkeiten treten bei Ihrem Lernen auf? (Mehrfachnennungen möglich)

- Ich werde oft abgelenkt durch Familie oder Freunde oder
- Ich werde oft abgelenkt durch Social Media
- Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll
- Mir fehlt oft die Konzentration
- Es gehen mir andere Dinge durch den Kopf
- Der Lernstoff ist zu schwierig
- Der Lernstoff ist für die Zeit zu viel
- Sonstiges: _____

16. Wer unterstützt Sie beim Lernen am meisten?

- Freunde
- Familie
- Arbeitskollegen
- Dozenten
- Das Weiterbildungsinstitut an sich
- Sonstige Person: _____
- Ich werde nicht wirklich unterstützt.

17. Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?

- Gespräche
- Motivationssteigerung
- Lernunterstützung
- Ich werde in anderen Bereichen entlastet
- Die Zeit wird für die Weiterbildung eingeräumt
- Sonstiges: _____

18. Ein paar Fragen zu Ihnen:

- Geschlecht: männlich weiblich
- Alter in Jahren: _____
- Schulabschluss (z.B. Hauptschulabschluss): _____
- Ausbildungsabschluss (z.B. Industriemechaniker): _____
- Berufserfahrung in Jahren (ohne die Ausbildungszeit): _____

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben, um an dieser Befragung teilzunehmen. Ihre Antworten werden mir helfen, ein Konzept zur Lernberatung für Ihre Zielgruppe zu entwickeln. Bei Interesse an den Ergebnissen oder Fragen zur Forschung können Sie mich gerne unter 0163-7320884 telefonisch oder per E-Mail an jenniferkoelsch@me.com erreichen. Vielen Dank!

J. Kölsch

Abb. 2: Seite 2 des Fragebogens zur quantitativen Befragung.

Instruktion der Kollegen

Liebe Kollegen,

vielen Dank für die Bereitschaft meine Forschung zum Thema ‚Lernen‘ zu unterstützen.

Damit die Forschung erfolgreich verlaufen kann, bitte ich Sie um folgendes:

- Weisen Sie die Lernende auf die Forschung zum Thema ‚Lernen‘ hin. Sagen Sie den Lernenden, dass dies das Lernen unterstützen und eine Lernempfehlung abgeleitet werden soll.
- Sagen Sie den Lernenden, dass Sie ungefähr 10 Minuten benötigen und die Antworten spontan erfolgen sollen.
- Weisen Sie auf die Anonymität hin. Es wird keinen Rückschluss auf die Lernende geben.
- Versuchen Sie die Lernende nicht zu beeinflussen.
- Teilen Sie den Fragebogen jedem Lernende aus.

- Füllen Sie bitte die folgenden Antworten aus:

Um welchen Lehrgang handelt es sich? _____

An welchem Datum wurde die Befragung durchgeführt? _____

Wie viele Lernende waren vor Ort? _____

Wie lange hat die Befragung gedauert? _____

Gab es Zwischenfälle? Wenn ja, welche? _____

- Sammeln Sie die Fragebögen wieder ein und geben Sie diese wieder in den Umschlag.
- Bedanken Sie sich bei den Lernenden für deren Bereitschaft.

Ich möchte mich auch bei Ihnen für Ihre Bereitschaft bedanken, dass Sie an der Forschung mitgewirkt haben. Dies hat einen wesentlichen Erfolg und hilft mir sehr!

Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne unter 0163-7320884 oder unter jenniferkoelsch@me.com zur Verfügung.

Vielen Dank!

Jennifer Kölsch

Auswertungen aus SPSS

Die Fragebogen wurden von der Verfasserin in SPSS zunächst eingegeben und die jeweiligen Fragen als Variablen hinterlegt. Die dazugehörigen Antwortmöglichkeiten wurden jeweils als Werte hinzugefügt. Bei Fragen, bei denen die Lernende mehrere Antworten angeben konnten, wurden zudem Mehrfachantworten als Variablensets definiert und diese ebenfalls ausgewertet. Diese Auswertung kommt direkt aus SPSS und ist als Bild jeweils eingefügt worden.

```
FREQUENCIES VARIABLES=NR F1 F2 F2zugeordnet F5 F6 F7 F8 F9 F10 F11 F12 F12Sonstiges F13 F14.1 F14.2
F14.3 F14.4 F14.5 F14.6 F14.7 F14.8 F14.9 F14.10Sonstigesausgefüllt F14.10 F16 A8Sonstiges F17 F17S
F18.1 F18.2 F18.2zusammen F18.3 F18.4 F18.4Bezug F18.5 F18.5zusammen
/ORDER=ANALYSIS.
```

Häufigkeiten

Anmerkungen		
Ausgabe erstellt		07-JAN-2019 13:21:25
Kommentare		
Eingabe	Daten	/Users/jenniferkolsch 1/Desktop/Fragebogen Komplett.sav
	Aktiver Datensatz	DataSet1
	Filter	<keine>
	Gewichtung	<keine>
	Aufgeteilte Datei	<keine>
	Anzahl der Zeilen in der Arbeitsdatei	112
Behandlung fehlender Werte	Definition von fehlenden Werten	Benutzerdefinierte fehlende Werte werden als fehlend behandelt.
	Verwendete Fälle	Statistik basiert auf allen Fällen mit gültigen Daten.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=NR F1 F2 F2zugeordnet F5 F6 F7 F8 F9 F10 F11 F12 F12Sonstiges F13 F14.1 F14.2 F14.3 F14.4 F14.5 F14.6 F14.7 F14.8 F14. 9 F14. 10Sonstigesausgefüllt F14.10 F16 A8Sonstiges F17 F17S F18.1 F18.2 F18. 2zusammen F18.3 F18. 4 F18.4Bezug F18.5 F18.5zusammen /ORDER=ANALYSIS.
Ressourcen	Prozessorzeit	00:00:00,06
	Verstrichene Zeit	00:00:00,00

Abb. 3: Anmerkungen zur Auswertung aus SPSS.

Die Anmerkung zeigt, wie die Auswertung zustande gekommen ist. Im weiteren Verlauf wird auf die soziographische Auswertung eingegangen.

Soziographische Auswertung

Statistiken

		FragebogenNR	Haben Sie bereits an einer Gruppendiskussion zum Thema 'Lernberatung' mit vier weiteren Teilnehmern in letzter Zeit teilgenommen?	Welchen Lehrgang besuchen Sie?	Stufe der Aufstiegsfortbildung	Geschlecht
N	Gültig	112	112	112	112	110
	Fehlend	0	0	0	0	2

Statistiken

		Alter	Alter Zusammengesetzt	Schulabschluss	Ausbildung	Ausbildungsbezug
N	Gültig	106	106	109	112	104
	Fehlend	6	6	3	0	8

Statistiken

		Berufserfahrung (ohne Ausbildungszeit)	Berufserfahrung Zusammen
N	Gültig	107	107
	Fehlend	5	5

Abb. 4: Soziographische Auswertung aus SPSS.

		FragebogenNR			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	,9	,9	,9
	2	1	,9	,9	1,8
	3	1	,9	,9	2,7
	4	1	,9	,9	3,6
	5	1	,9	,9	4,5
	6	1	,9	,9	5,4
	7	1	,9	,9	6,3
	8	1	,9	,9	7,1
	9	1	,9	,9	8,0
	10	1	,9	,9	8,9
	11	1	,9	,9	9,8
	12	1	,9	,9	10,7
	13	1	,9	,9	11,6
	14	1	,9	,9	12,5
	15	1	,9	,9	13,4
	16	1	,9	,9	14,3
	17	1	,9	,9	15,2
	18	1	,9	,9	16,1
	19	1	,9	,9	17,0
	20	1	,9	,9	17,9
	21	1	,9	,9	18,8
	22	1	,9	,9	19,6
	23	1	,9	,9	20,5
	24	1	,9	,9	21,4
	25	1	,9	,9	22,3
	26	1	,9	,9	23,2
	27	1	,9	,9	24,1
	28	1	,9	,9	25,0
	29	1	,9	,9	25,9
	30	1	,9	,9	26,8
	31	1	,9	,9	27,7
	32	1	,9	,9	28,6
	33	1	,9	,9	29,5
	34	1	,9	,9	30,4
	35	1	,9	,9	31,3
	36	1	,9	,9	32,1
	37	1	,9	,9	33,0
	38	1	,9	,9	33,9
	39	1	,9	,9	34,8
	40	1	,9	,9	35,7

Abb. 5: Fragebogennummerierung 1 bis 40 aus SPSS.

FragebogenNR

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
41	1	,9	,9	36,6
42	1	,9	,9	37,5
43	1	,9	,9	38,4
44	1	,9	,9	39,3
45	1	,9	,9	40,2
46	1	,9	,9	41,1
47	1	,9	,9	42,0
48	1	,9	,9	42,9
49	1	,9	,9	43,8
50	1	,9	,9	44,6
51	1	,9	,9	45,5
52	1	,9	,9	46,4
53	1	,9	,9	47,3
54	1	,9	,9	48,2
55	1	,9	,9	49,1
56	1	,9	,9	50,0
57	1	,9	,9	50,9
58	1	,9	,9	51,8
59	1	,9	,9	52,7
60	1	,9	,9	53,6
61	1	,9	,9	54,5
62	1	,9	,9	55,4
64	1	,9	,9	56,3
65	1	,9	,9	57,1
66	1	,9	,9	58,0
67	1	,9	,9	58,9
68	1	,9	,9	59,8
69	1	,9	,9	60,7
70	1	,9	,9	61,6
71	1	,9	,9	62,5
72	1	,9	,9	63,4
73	1	,9	,9	64,3
74	1	,9	,9	65,2
75	1	,9	,9	66,1
76	1	,9	,9	67,0
77	1	,9	,9	67,9
78	1	,9	,9	68,8
79	1	,9	,9	69,6
80	1	,9	,9	70,5
81	1	,9	,9	71,4

Abb. 6: Fragebogennummerierung 41 bis 81 aus SPSS.

FragebogenNR				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
82	1	,9	,9	72,3
83	1	,9	,9	73,2
84	1	,9	,9	74,1
85	1	,9	,9	75,0
86	1	,9	,9	75,9
87	1	,9	,9	76,8
88	1	,9	,9	77,7
89	1	,9	,9	78,6
90	1	,9	,9	79,5
91	1	,9	,9	80,4
92	1	,9	,9	81,3
93	1	,9	,9	82,1
94	1	,9	,9	83,0
95	1	,9	,9	83,9
96	1	,9	,9	84,8
97	1	,9	,9	85,7
98	1	,9	,9	86,6
99	1	,9	,9	87,5
100	1	,9	,9	88,4
101	1	,9	,9	89,3
102	1	,9	,9	90,2
103	1	,9	,9	91,1
104	1	,9	,9	92,0
105	1	,9	,9	92,9
106	1	,9	,9	93,8
107	1	,9	,9	94,6
108	1	,9	,9	95,5
109	1	,9	,9	96,4
110	1	,9	,9	97,3
111	1	,9	,9	98,2
112	1	,9	,9	99,1
113	1	,9	,9	100,0
Gesamt	112	100,0	100,0	

Abb. 7: Fragebogennummerierung 82 bis 113 aus SPSS.

Haben Sie bereits an einer Gruppendiskussion zum Thema 'Lernberatung' mit vier weiteren Teilnehmern in letzter Zeit teilgenommen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	102	91,1	91,1	91,1
	Ja	10	8,9	8,9	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Welchen Lehrgang besuchen Sie?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AWM 14	17	15,2	15,2	15,2
	IMC 37	16	14,3	14,3	29,5
	IMM 03	19	17,0	17,0	46,4
	KUKAU 14	16	14,3	14,3	60,7
	PHA 01	3	2,7	2,7	63,4
	IMC 38	12	10,7	10,7	74,1
	IMM 04	17	15,2	15,2	89,3
	KUKAU 15	12	10,7	10,7	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Stufe der Aufstiegsfortbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stufe 1	24	21,4	21,4	21,4
	Stufe 2	34	30,4	30,4	51,8
	Stufe 3	54	48,2	48,2	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	104	92,9	94,5	94,5
	weiblich	6	5,4	5,5	100,0
	Gesamt	110	98,2	100,0	
Fehlend	System	2	1,8		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 8: Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 1.

		Alter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	20	2	1,8	1,9	1,9
	21	1	,9	,9	2,8
	22	8	7,1	7,5	10,4
	23	8	7,1	7,5	17,9
	24	3	2,7	2,8	20,8
	25	10	8,9	9,4	30,2
	26	11	9,8	10,4	40,6
	27	10	8,9	9,4	50,0
	28	7	6,3	6,6	56,6
	29	2	1,8	1,9	58,5
	30	6	5,4	5,7	64,2
	31	3	2,7	2,8	67,0
	32	6	5,4	5,7	72,6
	33	3	2,7	2,8	75,5
	34	2	1,8	1,9	77,4
	35	6	5,4	5,7	83,0
	36	1	,9	,9	84,0
	37	2	1,8	1,9	85,8
	38	1	,9	,9	86,8
	40	2	1,8	1,9	88,7
43	3	2,7	2,8	91,5	
44	2	1,8	1,9	93,4	
45	1	,9	,9	94,3	
46	1	,9	,9	95,3	
47	3	2,7	2,8	98,1	
49	1	,9	,9	99,1	
52	1	,9	,9	100,0	
	Gesamt	106	94,6	100,0	
Fehlend	System	6	5,4		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 9: Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 2.

		Alter Zusammengefasst			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 25 Jahre	32	28,6	30,2	30,2
	26-30 Jahre	36	32,1	34,0	64,2
	31-35 Jahre	20	17,9	18,9	83,0
	36-40 Jahre	6	5,4	5,7	88,7
	41-45 Jahre	6	5,4	5,7	94,3
	über 45 Jahre	6	5,4	5,7	100,0
		Gesamt	106	94,6	100,0
Fehlend	System	6	5,4		
Gesamt		112	100,0		

		Schulabschluss			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Hauptschulabschluss	21	18,8	19,3	19,3
	Realschulabschluss oder Mittlere Reife	74	66,1	67,9	87,2
	Fachabitur	9	8,0	8,3	95,4
	Abitur	5	4,5	4,6	100,0
		Gesamt	109	97,3	100,0
Fehlend	System	3	2,7		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 10: Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 3.

Ausbildung				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	8	7,1	7,1	7,1
Anlagenfahrer	1	,9	,9	8,0
Anlagenmechaniker für Heizung-/Sanitär- und Klimatechnik	1	,9	,9	8,9
Chemikant	22	19,6	19,6	28,6
Chemikantin	3	2,7	2,7	31,3
Dreher	1	,9	,9	32,1
Elektroinstallateur	1	,9	,9	33,0
Energieelektroniker	1	,9	,9	33,9
Energieelektroniker u. Produktionsfachkraft Chemie	1	,9	,9	34,8
Fachkraft für Abwassertechnik	1	,9	,9	35,7
Fachkraft für Abwassertechnik	3	2,7	2,7	38,4
Fachkraft für Wasserversorgung	1	,9	,9	39,3
Fachkraft für Wasserversorgungstechni k	3	2,7	2,7	42,0
Fertigungsmechaniker	2	1,8	1,8	43,8
Friseurin	1	,9	,9	44,6
Handwerksmeister	1	,9	,9	45,5
Industrieelektroniker	1	,9	,9	46,4
Industriemechaniker	21	18,8	18,8	65,2
Karosseriebauer	1	,9	,9	66,1
Kaufmann im Einzelhandel	1	,9	,9	67,0
Kaufmann/Spedition&Logi stiker	1	,9	,9	67,9
KFZ-Elektriker	1	,9	,9	68,8
KFZ-Mechaniker	1	,9	,9	69,6
KFZMechaniker/Maler- Lackierer	2	1,8	1,8	71,4
Konstruktionsmechaniker	2	1,8	1,8	73,2
Lagerlogistik	1	,9	,9	74,1
Maler u. Lackierer	1	,9	,9	75,0
Maschinen- und Anlagenführer	1	,9	,9	75,9
Maschinen- undAnlagenführer	4	3,6	3,6	79,5
Maschinenführer	1	,9	,9	80,4

Abb. 11: Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 4.

Ausbildung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Phamakant	1	,9	,9	81,3
Pharmakantin	1	,9	,9	82,1
Raumausstatter+Bürokaufmann	1	,9	,9	83,0
Tischler	1	,9	,9	83,9
Tischler/schreiner	1	,9	,9	84,8
Ver- und Entsorger	1	,9	,9	85,7
Verfahrensmechaniker	6	5,4	5,4	91,1
Verfahrensmechaniker f. Kunststoff u. Kautschuk	1	,9	,9	92,0
Verfahrensmechaniker (Formteile)	1	,9	,9	92,9
Werkzeugmechaniker	3	2,7	2,7	95,5
Zerspannungsmechaniker	4	3,6	3,6	99,1
Zimmermann	1	,9	,9	100,0
Gesamt	112	100,0	100,0	

Ausbildungsbezug

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	90	80,4	86,5	86,5
	Nein	14	12,5	13,5	100,0
	Gesamt	104	92,9	100,0	
Fehlend	System	8	7,1		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 12: Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 5.

Berufserfahrung (ohne Ausbildungszeit)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	,9	,9	,9
	1	1	,9	,9	1,9
	2	3	2,7	2,8	4,7
	2	6	5,4	5,6	10,3
	3	5	4,5	4,7	15,0
	3	5	4,5	4,7	19,6
	4	4	3,6	3,7	23,4
	4	7	6,3	6,5	29,9
	5	2	1,8	1,9	31,8
	5	7	6,3	6,5	38,3
	6	1	,9	,9	39,3
	6	11	9,8	10,3	49,5
	7	7	6,3	6,5	56,1
	8	1	,9	,9	57,0
	8	12	10,7	11,2	68,2
	9	2	1,8	1,9	70,1
	10	4	3,6	3,7	73,8
	11	4	3,6	3,7	77,6
	12	5	4,5	4,7	82,2
	13	1	,9	,9	83,2
	14	2	1,8	1,9	85,0
	16	1	,9	,9	86,0
	17	3	2,7	2,8	88,8
	18	1	,9	,9	89,7
	20	1	,9	,9	90,7
	21	2	1,8	1,9	92,5
	22	2	1,8	1,9	94,4
	23	1	,9	,9	95,3
	25	1	,9	,9	96,3
	26	1	,9	,9	97,2
28	1	,9	,9	98,1	
30	1	,9	,9	99,1	
39	1	,9	,9	100,0	
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Berufserfahrung Zusammen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 5 Jahre	41	36,6	38,3	38,3
	6-10 Jahre	37	33,0	34,6	72,9
	11-15 Jahre	13	11,6	12,1	85,0
	über 15 Jahre	16	14,3	15,0	100,0
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 13: Auswertung aus SPSS zu den soziographischen Daten – Teil 6.

Auswertung zum Grund für die Weiterbildung

Fallzusammenfassung

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Frage3 ^a	110	98,2%	2	1,8%	112	100,0%

a. Gruppe

Häufigkeiten von \$Frage3

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Frage 3 ^a	Ich möchte kurzfristig eine neue Position im Unternehmen haben	33	11,7%	30,0%
	Mein Arbeitgeber möchte, dass ich die Weiterbildung mache	17	6,0%	15,5%
	Ich möchte mir neues Wissen aneignen	68	24,2%	61,8%
	Ich möchte langfristig meine berufliche Perspektive verbessern	82	29,2%	74,5%
	Ich möchte finanziell besser dastehen	76	27,0%	69,1%
	Sonstiges	5	1,8%	4,5%
Gesamt		281	100,0%	255,5%

a. Gruppe

Abb. 14: Auswertung aus SPSS zum Grund der Weiterbildung – Teil 1.

Statistiken

Frage 3: Sonstiges

N	Gültig	112
	Fehlend	0

Frage 3: Sonstiges

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	108	96,4	96,4	96,4
Anerkennung, Unabhängigkeit	1	,9	,9	97,3
Eigenes Ermessen	1	,9	,9	98,2
Fahrkarte aus der Hölle	1	,9	,9	99,1
Habe eine Stelle	1	,9	,9	100,0
Gesamt	112	100,0	100,0	

Abb. 15: Auswertung aus SPSS zum Grund der Weiterbildung – Teil 2.

Auswertung der Entscheidung für die Unterrichtszeiten

Fallzusammenfassung

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Frage4 ^a	109	97,3%	3	2,7%	112	100,0%

a. Gruppe

Häufigkeiten von \$Frage4

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Frage4 ^a	Die finanzielle Lage lässt es nicht anders zu	63	35,4%	57,8%
	Die familiäre Situation ist so am besten geregelt	21	11,8%	19,3%
	Ich kann in einem nebenberuflichen Lehrgang besser lernen	12	6,7%	11,0%
	Mit meinem Arbeitgeber konnte ich dies am besten abstimmen	57	32,0%	52,3%
	Mir wurde ein nebenberuflicher Präsenzlehrgang empfohlen	16	9,0%	14,7%
	Sonstiges	9	5,1%	8,3%
Gesamt		178	100,0%	163,3%

a. Gruppe

Abb. 16: Auswertung aus SPSS zur Entscheidung für die Unterrichtszeiten – Teil 1.

Statistiken

Frage 4: Sonstiges

N	Gültig	112
	Fehlend	0

Frage 4: Sonstiges

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	103	92,0	92,0	92,0
Angebot in der Nähe	1	,9	,9	92,9
Bereitschaft lässt es nicht anders zu	1	,9	,9	93,8
Beste Vereinbarkeit von Beruf/Privatleben und Schule	1	,9	,9	94,6
Die Monate könnte ich nicht überbrücken	1	,9	,9	95,5
Es gibt schlicht keine andere Alternative in meiner Nähe	1	,9	,9	96,4
Ich möchte meinen geregelten Arbeitsalltag behalten	1	,9	,9	97,3
keine andere Möglichkeit in der Region	1	,9	,9	98,2
Schichtarbeit/anders nicht möglich	1	,9	,9	99,1
weil ich kein Geld verlieren möchte	1	,9	,9	100,0
Gesamt	112	100,0	100,0	

Abb. 17: Auswertung aus SPSS zur Entscheidung für die Unterrichtszeiten – Teil 2.

Auswertung der Erfahrungen im Lernen

Statistiken

		Das Lernen früher in der Schule fiel mir	Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...	Der Bezug der Lerninhalte zu Ihren betrieblichen Arbeitsaufga- ben ist ...
N	Gültig	109	108	108
	Fehlend	3	4	4

Häufigkeitstabelle

Das Lernen früher in der Schule fiel mir

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr leicht	5	4,5	4,6	4,6
	leicht	25	22,3	22,9	27,5
	teilweise leicht	51	45,5	46,8	74,3
	schwer	25	22,3	22,9	97,2
	sehr schwer	3	2,7	2,8	100,0
	Gesamt		109	97,3	100,0
Fehlend	System	3	2,7		
Gesamt		112	100,0		

Das Lernen in der Weiterbildung fällt mir im Gegensatz zur Schule früher ...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viel leichter	3	2,7	2,8	2,8
	leichter	35	31,3	32,4	35,2
	genauso	33	29,5	30,6	65,7
	schwerer	31	27,7	28,7	94,4
	sehr viel schwerer	6	5,4	5,6	100,0
	Gesamt		108	96,4	100,0
Fehlend	System	4	3,6		
Gesamt		112	100,0		

Der Bezug der Lerninhalte zu Ihren betrieblichen Arbeitsaufgaben ist ...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stark vorhanden	4	3,6	3,7	3,7
	vorhanden	24	21,4	22,2	25,9
	teilweise vorhanden	46	41,1	42,6	68,5
	gering vorhanden	27	24,1	25,0	93,5
	nicht vorhanden	7	6,3	6,5	100,0
	Gesamt		108	96,4	100,0
Fehlend	System	4	3,6		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 18: Auswertung aus SPSS zur Erfahrung im Lernen.

Auswertung der Lernmotivation

Statistiken					
		Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation für diese Weiterbildung?	Wer bringt die Hauptleistung, um den Meister zu erreichen?	Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?	
N	Gültig	110	97	109	
	Fehlend	2	15	3	

Häufigkeitstabelle

Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation für diese Weiterbildung?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr hoch	17	15,2	15,5	15,5
	hoch	58	51,8	52,7	68,2
	teilweise hoch	32	28,6	29,1	97,3
	niedrig	2	1,8	1,8	99,1
	sehr niedrig	1	,9	,9	100,0
Gesamt		110	98,2	100,0	
Fehlend	System	2	1,8		
Gesamt		112	100,0		

Wer bringt die Hauptleistung, um den Meister zu erreichen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das Weiterbildungsinstitut	24	21,4	24,7	24,7
	Ich selbst	70	62,5	72,2	96,9
	Meine Umwelt, also Familie, Freunde und mein Arbeitgeber	3	2,7	3,1	100,0
	Gesamt	97	86,6	100,0	
Fehlend	System	15	13,4		
Gesamt		112	100,0		

Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation zum Lernen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr hoch	4	3,6	3,7	3,7
	hoch	31	27,7	28,4	32,1
	teilweise hoch	51	45,5	46,8	78,9
	gering	21	18,8	19,3	98,2
	sehr gering	2	1,8	1,8	100,0
	Gesamt	109	97,3	100,0	
Fehlend	System	3	2,7		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 19: Auswertung aus SPSS zur Lernmotivation.

Auswertung zum Lernort

Statistiken

		Wo lernen Sie aktuell überwiegend ?	Wo lernen Sie überwiegend ? Sonstiges	Am oben angegebene n Lernort können Sie ...
N	Gültig	101	112	108
	Fehlend	11	0	4

Häufigkeitstabelle

Wo lernen Sie aktuell überwiegend?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich lerne überwiegend zu Hause	78	69,6	77,2	77,2
	Ich lerne überwiegend in der Bibliothek	6	5,4	5,9	83,2
	Ich lerne überwiegend mit anderen Teilnehmern bei denen zu Hause	5	4,5	5,0	88,1
	Sonstiges	12	10,7	11,9	100,0
	Gesamt	101	90,2	100,0	
Fehlend	System	11	9,8		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 20: Auswertung aus SPSS zum Lernort – Teil 1.

Wo lernen Sie überwiegend? Sonstiges

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	100	89,3	89,3	89,3
Am Arbeitsplatz (Freizeit)	1	,9	,9	90,2
An einem ruhigen Ort alleine	1	,9	,9	91,1
Arbeit(Nachtschicht)	1	,9	,9	92,0
auf der Arbeit im Büro und zu Hause	1	,9	,9	92,9
Auf der Arbeit im Büro und zu Hause	1	,9	,9	93,8
beim Arbeitgeber	1	,9	,9	94,6
gar nicht	1	,9	,9	95,5
im Unterricht	1	,9	,9	96,4
Schule	2	1,8	1,8	98,2
Überwiegend zu Hause und mit anderen Teilnehmern	1	,9	,9	99,1
Zuhause	1	,9	,9	100,0
Gesamt	112	100,0	100,0	

Am oben angegebenen Lernort können Sie ...

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
sehr gut lernen	16	14,3	14,8	14,8
gut lernen	51	45,5	47,2	62,0
teilweise gut lernen	35	31,3	32,4	94,4
schlecht lernen	6	5,4	5,6	100,0
Gesamt	108	96,4	100,0	
Fehlend	System	4	3,6	
Gesamt		112	100,0	

Abb. 21: Auswertung aus SPSS zum Lernort – Teil 2.

Verarbeitete Fälle

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
	Wo lernen Sie aktuell überwiegend? * Am oben angegebenen Lernort können Sie ...	99	88,4%	13	11,6%	112

Wo lernen Sie aktuell überwiegend? * Am oben angegebenen Lernort können Sie ... Kreuztabelle

Anzahl		Am oben angegebenen Lernort können Sie ...				Gesamt
		sehr gut lernen	gut lernen	teilweise gut lernen	schlecht lernen	
Wo lernen Sie aktuell überwiegend?	Ich lerne überwiegend zu Hause	11	34	27	5	77
	Ich lerne überwiegend in der Bibliothek	0	5	1	0	6
	Ich lerne überwiegend mit anderen Teilnehmern bei denen zu Hause	0	3	2	0	5
	Sonstiges	5	3	3	0	11
Gesamt		16	45	33	5	99

Abb. 22: Auswertung aus SPSS zum Lernort – Teil 3.

Auswertung der Lernstrategien

		Statistiken													
N	Gültig	107	107	107	107	107	108	107	107	106	107	108	112	11	
	Fehlend	5	5	5	5	4	5	5	6	5	4	0	101		
		Ich lerne aktuell mit Karteikarten	Ich lerne aktuell mit eigenen Zusammenfa ssungen	Ich lerne aktuell mit Tutorials	Ich lerne aktuell mit Gesprächen mit Klassenkame raden	Ich lerne aktuell mit Gesprächen mit Kollegen auf der Arbeit	Ich lerne aktuell mit Skripte der Dozenten	Ich lerne aktuell mit Apps	Ich lerne aktuell mit Lerngruppen	Ich lerne aktuell mit Bücher	Ich lerne aktuell mit Sonstigem	Ich lerne aktuell mit Sonstigem	Ich lerne aktuell mit Sonstigem	Ich lerne aktuell mit Sonstigem	

Abb. 23: Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 1.

Ich lerne aktuell mit Karteikarten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	49	43,8	45,8	45,8
	Ich nutze oft	18	16,1	16,8	62,6
	Ich nutze selten	34	30,4	31,8	94,4
	Ich kenne nicht	6	5,4	5,6	100,0
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Ich lerne aktuell mit eigenen Zusammenfassungen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	7	6,3	6,5	6,5
	Ich nutze oft	78	69,6	72,9	79,4
	Ich nutze selten	21	18,8	19,6	99,1
	Ich kenne nicht	1	,9	,9	100,0
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Ich lerne aktuell mit Tutorials

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	23	20,5	21,5	21,5
	Ich nutze oft	34	30,4	31,8	53,3
	Ich nutze selten	43	38,4	40,2	93,5
	Ich kenne nicht	7	6,3	6,5	100,0
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Ich lerne aktuell mit Gesprächen mit Klassenkameraden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	8	7,1	7,5	7,5
	Ich nutze oft	49	43,8	45,8	53,3
	Ich nutze selten	48	42,9	44,9	98,1
	Ich kenne nicht	2	1,8	1,9	100,0
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 24: Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 2.

Ich lerne aktuell mit Gesprächen mit Kollegen auf der Arbeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	25	22,3	23,1	23,1
	Ich nutze oft	25	22,3	23,1	46,3
	Ich nutze selten	50	44,6	46,3	92,6
	Ich kenne nicht	8	7,1	7,4	100,0
	Gesamt	108	96,4	100,0	
Fehlend	System	4	3,6		
Gesamt		112	100,0		

Ich lerne aktuell mit Skripte der Dozenten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	2	1,8	1,9	1,9
	Ich nutze oft	74	66,1	69,2	71,0
	Ich nutze selten	30	26,8	28,0	99,1
	Ich kenne nicht	1	,9	,9	100,0
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Ich lerne aktuell mit Apps

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	49	43,8	46,2	46,2
	Ich nutze oft	15	13,4	14,2	60,4
	Ich nutze selten	33	29,5	31,1	91,5
	Ich kenne nicht	9	8,0	8,5	100,0
	Gesamt	106	94,6	100,0	
Fehlend	System	6	5,4		
Gesamt		112	100,0		

Ich lerne aktuell mit Lerngruppen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	31	27,7	29,0	29,0
	Ich nutze oft	29	25,9	27,1	56,1
	Ich nutze selten	41	36,6	38,3	94,4
	Ich kenne nicht	6	5,4	5,6	100,0
	Gesamt	107	95,5	100,0	
Fehlend	System	5	4,5		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 25: Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 3.

Ich lerne aktuell mit Bücher

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich kenne, nutze aber nicht	6	5,4	5,6	5,6
	Ich nutze oft	62	55,4	57,4	63,0
	Ich nutze selten	37	33,0	34,3	97,2
	Ich kenne nicht	3	2,7	2,8	100,0
	Gesamt	108	96,4	100,0	
Fehlend	System	4	3,6		
Gesamt		112	100,0		

Verarbeitete Fälle

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Ich lerne aktuell mit Sonstigem * Ich lerne aktuell mit Sonstigem	11	9,8%	101	90,2%	112	100,0%

Ich lerne aktuell mit Sonstigem * Ich lerne aktuell mit Sonstigem Kreuztabelle

Anzahl

		Ich lerne aktuell mit Sonstigem	Gesamt
		Ich nutze oft	
Ich lerne aktuell mit Sonstigem	Google	1	1
	IHK_Prüfungen	1	1
	Internet	1	1
	Internetrecherche	2	2
	PC, Google	1	1
	Prüfungen	1	1
	Übungsaufgaben	1	1
	vorhandenes Material (Ausbildung)	1	1
	Wikipedia	1	1
	zuhören(reicht meistens)	1	1
Gesamt		11	11

Abb. 26: Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 4.

Statistiken

Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?

N	Gültig	106
	Fehlend	6

Wie viel Zeit haben Sie neben dem Unterricht in der Woche zum Lernen eingeplant?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Gar keine	7	6,3	6,6	6,6
	weniger als zwei Stunden	20	17,9	18,9	25,5
	zwei bis fünf Stunden	21	18,8	19,8	45,3
	mehr als fünf Stunden	5	4,5	4,7	50,0
	Ich lerne, wann Zeit ist, aber geplant ist das nicht	50	44,6	47,2	97,2
	Ich habe noch nicht angefangen darüber nachzudenken	3	2,7	2,8	100,0
Gesamt		106	94,6	100,0	
Fehlend	System	6	5,4		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 27: Auswertung aus SPSS zu den Lernstrategien – Teil 5.

Auswertung über die Lernschwierigkeiten

Fallzusammenfassung

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
	\$Frage15 ^a	110	98,2%	2	1,8%	112

a. Gruppe

Häufigkeiten von \$Frage15

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Frage 15 ^a	Ich werde oft abgelenkt durch Familie oder Freunde	46	17,4%	41,8%
	Ich werde oft abgelenkt durch Social Media	25	9,4%	22,7%
	Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll	42	15,8%	38,2%
	Mir fehlt oft die Konzentration	51	19,2%	46,4%
	Es gehen mir andere Dinge durch den Kopf	49	18,5%	44,5%
	Der Lernstoff ist zu schwierig	10	3,8%	9,1%
	Der Lernstoff ist für die Zeit zu viel	27	10,2%	24,5%
	Sonstiges	15	5,7%	13,6%
Gesamt		265	100,0%	240,9%

a. Gruppe

Abb. 28: Auswertung aus SPSS zu den Lernschwierigkeiten – Teil 1.

Statistiken

Welche Schwierigkeiten treten bei Ihrem Lernen auf? Sonstiges

N	Gültig	112
	Fehlend	0

Welche Schwierigkeiten treten bei Ihrem Lernen auf? Sonstiges

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	97	86,6	86,6	86,6
Arbeitsplatz = Lärm	1	,9	,9	87,5
Bedingt durch Arbeit (Firmenhandy)	1	,9	,9	88,4
die Anlage gibt Alarm	1	,9	,9	89,3
Durch Arbeit	1	,9	,9	90,2
Erfolge zeigen sich nicht so schnell wie erhofft	1	,9	,9	91,1
fehlende Motivation	1	,9	,9	92,0
Ich weiß oft nicht, wie ich anfangen soll	1	,9	,9	92,9
Keine Sekunde Zeit	1	,9	,9	93,8
Motivation nach der Arbeit fehlt oft, schwer zu überwinden, aber geht	1	,9	,9	94,6
oft unmotiviert, wiederhole alles 1mal, fällt etwas schwer, fange ich an zu lernen	1	,9	,9	95,5
viel zu schwer, die wollen nicht, dass wir bestehen	1	,9	,9	96,4
Zeit zum Lernen zu finden, zwischen Beruf&Privatleben	1	,9	,9	97,3
Zeiteinteilung für das Lernen	1	,9	,9	98,2
zeitweise zu müde	1	,9	,9	99,1
Zu wenig Zeit für das Lernen genommen	1	,9	,9	100,0
Gesamt	112	100,0	100,0	

Abb. 29: Auswertung aus SPSS zu den Lernschwierigkeiten – Teil 2.

Auswertung der Unterstützung

Statistiken

		Wer unterstützt Sie am meisten?	Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?
N	Gültig	81	62
	Fehlend	31	50

Häufigkeitstabelle

Wer unterstützt Sie am meisten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Freunde	5	4,5	6,2	6,2
	Familie	19	17,0	23,5	29,6
	Arbeitskollegen	4	3,6	4,9	34,6
	Dozenten	12	10,7	14,8	49,4
	Das Weiterbildungsinstitut an sich	17	15,2	21,0	70,4
	Sonstige Person	6	5,4	7,4	77,8
	Ich werde nicht wirklich unterstützt	18	16,1	22,2	100,0
	Gesamt	81	72,3	100,0	
Fehlend	System	31	27,7		
Gesamt		112	100,0		

Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Gespräche	14	12,5	22,6	22,6
	Motivationssteigerung	7	6,3	11,3	33,9
	Lernunterstützung	21	18,8	33,9	67,7
	Ich werde in anderen Bereichen entlastet	8	7,1	12,9	80,6
	Die Zeit wird für die Weiterbildung eingeräumt	5	4,5	8,1	88,7
	Sonstiges	7	6,3	11,3	100,0
	Gesamt	62	55,4	100,0	
Fehlend	System	50	44,6		
Gesamt		112	100,0		

Abb. 30: Auswertung aus SPSS zur Unterstützung – Teil 1.

Statistiken

		Wer unterstützt Sie am meistern? Sonstige Person	Wie werden Sie unterstützt? Sonstiges
N	Gültig	112	112
	Fehlend	0	0

Häufigkeitstabelle

Wer unterstützt Sie am meistern? Sonstige Person

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		106	94,6	94,6	94,6
	Ich lerne prinzipiell alleine, weil ich mich dann besser konzentrieren kann	1	,9	,9	95,5
	Klassenkameraden	1	,9	,9	96,4
	Lebensgefährtin	1	,9	,9	97,3
	Lerngruppe	2	1,8	1,8	99,1
	Partner	1	,9	,9	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Wie werden Sie unterstützt? Sonstiges

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		105	93,8	93,8	93,8
	E-Mail Verkehr bei auftretenden Fragen beim lernen zu Hause	1	,9	,9	94,6
	gemeinsames Lernen	1	,9	,9	95,5
	kaum Unterstützung	1	,9	,9	96,4
	Keiner	1	,9	,9	97,3
	Themen werden ausgiebig besprochen	1	,9	,9	98,2
	Unterricht	2	1,8	1,8	100,0
	Gesamt	112	100,0	100,0	

Abb. 31: Auswertung aus SPSS zur Unterstützung – Teil 2.

Verarbeitete Fälle

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Wer unterstützt Sie am meisten? * Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?	57	50,9%	55	49,1%	112	100,0%

**Wer unterstützt Sie am meisten? * Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe
Kreuztabelle**

Anzahl		Wie unterstützt Sie die in der vorherigen Antwort angegebene Personengruppe?						
		Gespräche	Motivationssteigerung	Lernunterstützung	Ich werde in anderen Bereichen entlastet	Die Zeit wird für die Weiterbildung eingeräumt	Sonstiges	Gesamt
Wer unterstützt Sie am meisten?	Freunde	1	0	2	0	0	0	3
	Familie	1	4	3	6	2	0	16
	Arbeitskollegen	0	0	2	1	0	0	3
	Dozenten	2	0	4	0	0	3	9
	Das Weiterbildungsinstitut an sich	5	0	8	0	1	1	15
	Sonstige Person	0	1	2	0	1	1	5
	Ich werde nicht wirklich unterstützt	1	1	0	1	1	2	6
Gesamt	10	6	21	8	5	7	57	

Abb. 32: Auswertung aus SPSS zur Unterstützung – Teil 3.

Eidesstattliche Erklärung

Bei der eingereichten Dissertation zu dem Thema

Lernen in nebenberuflichen Präsenzlehrgängen

–

Fallstudie zur Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes für Lernende in der Aufstiegsfortbildung zum Industriemeister IHK

handelt es sich um meine eigenständig erbrachte Leistung.

Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommene Inhalte als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit oder Teile davon habe ich bislang nicht an einer Hochschule des In- oder Auslands als Bestandteil einer Prüfungs- oder Qualifikationsleistung vorgelegt.

Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärungen bestätige ich.

Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt.

Ich versichere an Eides statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erkläre und nichts verschwiegen habe.

Wiesbaden, den 10. Oktober 2019

Ort und Datum

Unterschrift