

Astrid Krummenauer-Grasser

«Lernen am Unterschied»[®]

Theoretische und empirische Untersuchung eines
konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzeptes in der
wissenschaftlichen Weiterbildung



Astrid Kruppenauer-Grasser

«Lernen am Unterschied»®

Theoretische und empirische Untersuchung eines konstruktivistischen
Lehr-Lern-Konzeptes in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ludwigsburger Schriften zum Bildungsmanagement Bd. 2

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2010

Gedruckt auf säurefreiem, holzfreiem, chlorfrei (TCF) hergestelltem, unbegrenzt alterungsbeständigem Papier nach ANSI-Z 3948 und DIN/ISO 9706 entsprechend der Forderung des Deutschen Bibliotheksinstituts.

© Copyright 2011 by Astrid Krummenauer-Grasser

© Copyright 2011 by Der Andere Verlag, Uelvesbüll
Der Andere Verlag, Kirchspielweg 1, 25889 Uelvesbüll
Tel. (04864) 1000 905, Fax (04864) 1000 735

E-Mail: talkto@der-andere-verlag.de

Internet: <http://www.der-andere-verlag.de>

'SBN: 978-3-86247-132-4

Ludwigsburger Schriften zum Bildungsmanagement

hrsg. vom Institut für Bildungsmanagement der
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Band 2

DER ANDERE VERLAG 2011

Astrid Krummenauer-Grasser

«Lernen am Unterschied»[®]

Theoretische und empirische Untersuchung eines
konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzeptes in der
wissenschaftlichen Weiterbildung

DER ANDERE VERLAG 2011

„Lernen am Unterschied“®

ist eine eingetragene Marke der Baden-Württemberg Stiftung.



Vorwort

Die Arbeitswelt der Zukunft ist geprägt durch eine Explosion von Wissen, eine allumfassende Weiterentwicklung der Informationstechnologie sowie durch Globalisierungsprozesse, die sämtliche Lebensbereiche durchdringen. Alle drei Momente bewirken eine "offene Zukunft" (Kirsch, W., Seidl, D., van Aaken, D. (2009): Unternehmensführung Eine evolutionäre Perspektive, Stuttgart: Schäffer Poeschel), die keine Prognosen zukünftiger gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse zulassen. Sichtbar und wirksam werden allerdings soziale Verflechtungen und Vernetzungen mit ganz unterschiedlichen Perspektiven. Im Kontext der Arbeitswelt bedeutet dies zum Beispiel eine notwendige intensive Zusammenarbeit zwischen Personen mit sehr unterschiedlichen Berufsbiografien, mit differierenden Muttersprachen und kulturellen Standards.

Die daraus resultierende Komplexitätszunahme beruflicher Anforderungen wirkt sehr nachhaltig und umfassend auf die Lernbedingungen und Lernanforderungen im Bildungssystem. Dies gilt gleichermaßen für alle Bereiche des Bildungswesens, von der Primärerziehung bis zum Quartärbereich der Weiterbildung. Insbesondere sind hier die Personen gefragt, die Bildung in einem umfassenden Maß zu gestalten haben, denn die notwendige Umgestaltung des Bildungswesens ist auf die Kompetenz und die Gestaltungskraft der "Gestalter" zentral angewiesen. Die innovative Gestaltung der Bildungsprozesse durch effektives und effizientes Bildungsmanagement ist ein Kernelement für alle gesellschaftlichen Formationen - national wie international -, um den Herausforderungen der skizzierten treibenden Faktoren - Wissensexplosion, Informationstechnologie, Globalisierung - konstruktiv entgegenzutreten.

Bausteine in dieser Diskussion stellen neue weiterbildende Studiengänge dar, die ein Moment veränderten Lernens besonders betonen: das Moment des interkulturellen Austausches. Interkulturelles Lernen wird in zwei eher gegensätzlichen Akzenten thematisiert:

- Interkulturelles Lernen als erschwerte Rahmenbedingung für gelingende Lernprozesse: Man denke hier an das Thema "Lernen mit Kindern mit Migrationshintergrund".

Vorwort

- Interkulturelles Lernen als kreatives Potenzial: Idee ist es, die Kompetenzentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufgrund ihrer Diversität positiv zu bestimmen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten in die Gestaltung von Lernprozessen zu integrieren.

Zwei neue Konzeptionen von Masterstudiengängen im Bildungsbereich integrieren beide Momente in zentralen Rahmenbedingungen:

a) Der Studiengang Bildungsmanagement hat in seiner Grundkonzeption das zweite Moment prominent verankert und durch das Motiv „Lernen am Unterschied“¹ benannt: Führungsnachwuchskräfte aus verschiedenen Bereichen des Bildungswesen sollen durch ihre bisherigen unterschiedlichen Lern- und Berufsbiografien eine Kultur des Lernens prägen, die den Austausch von Wissen, Erfahrungen und kulturellen Standards aus den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung und betriebliche Bildung zum didaktischen Leitprinzip erhebt und die didaktische Entwicklung um diese Momente bereichert.

b) Der internationale Studiengang „International Education Management“ als Kooperationsprojekt zwischen einer ägyptischen Universität und einer deutschen Hochschule stellt den Austausch der Kulturen in den Kontext der Entwicklungszusammenarbeit und versucht interkulturelles Lernen systematisch in die Studiengangskonstruktion zu integrieren.

Das hier vorgelegte Dissertationsprojekt widmet sich genau dieser zentralen Herausforderung: Begründung, Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts „Lernen am Unterschied“.

Die vorliegende Dissertation entfaltet das Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“ systematisch. Die Dissertation schafft einen theoretisch fundierten Rahmen, der es erlaubt, weitergehende Entwicklungen auf der Grundlange erprobter Praxis ins Auge zu fassen.

Dazu dient beispielsweise das von der Autorin entwickelte Referenzmodell, welches die Gestaltungsdimensionen des „Lernen am Unterschied“ eröffnet. In Kombination mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung werden

¹ „Lernen am Unterschied“[®] ist eine eingetragene Marke der Baden-Württemberg Stiftung.

Vorwort

wertvolle Erkenntnisse für ein Re-Design von „Lernen am Unterschied“ gewonnen. Der Ausbau von Potenzialen, Netzwerk und Informellen Gesprächen sind diesbezüglich zu erwähnen.

Neben den speziell auf das Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“ bezogenen Ergebnissen werden im Rahmen der Dissertation spannende Überlegungen zu dem Gefüge von Lernen, Wissen und Kompetenzen sowie zu einer Abgrenzung der Bildungsbereiche Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft anhand von Geschäftsmodellen angestellt. Diese dienen einem wissenschaftlichen Anstoß auch über die Grenzen des konkreten Lehr-Lern-Konzeptes „Lernen am Unterschied“ hinaus.

Gerd Schweizer

Ludwigsburg, März 2011

Danksagung

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen Personen bedanken, die mich auf den unterschiedlichsten Wegen bei meiner Dissertation unterstützt und so zu dieser Dissertation beigetragen haben.

An erster Stelle möchte ich meinen beiden Betreuern, Herrn Prof. Dr. Gerd Schweizer und Herrn Prof. Dr. Ulrich Müller, für die kompetente fachliche Unterstützung danken.

Ein großer Dank gilt ebenfalls all denjenigen, die in verschiedenen Diskussionen in Doktoranden- und Forschungskolloquien sowie in persönlichen Gesprächen konstruktive Kritik und bereichernde Anregungen geäußert haben. Ausdrücklich möchte ich hier Sven Wippermann erwähnen, der mir durch seine Anregungen und Korrekturen sowie seine stetig motivierenden Worte sehr geholfen hat. Zudem ist an dieser Stelle Stefanie Rhein zu danken, die mich mit wertvollen Tipps im Rahmen der Fragebogenerstellung unterstützt hat.

Besonders herzlich bedanke ich mich bei meinem Mann Werner und meinen Söhnen, die es mir durch ihre Unterstützung, Kooperation sowie ihr Verständnis erst ermöglicht haben, die vielen Stunden in diese Dissertation investieren zu können. Daneben wurde ich durch den Ausgleich in der Familie mit neuer Energie für die verschiedenen Schritte der Dissertationsarbeit versorgt. Auch sei an dieser Stelle unserer tollen Tagesmutter Tanja gedankt, durch deren besonderen und flexiblen Einsatz im Rahmen der Kinderbetreuung, sie mir den Rücken für das Anfertigen der Arbeit frei gehalten hat.

Ein ganz besonderer Dank geht an meine Eltern, die mich über die vielen Jahre meines Bildungsweges hinweg mit allen Höhen und Tiefen intensiv begleitet haben und mir immer wieder unterstützend und mit guten Ratschlägen zur Seite standen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen!

Vielen herzlichen Dank an alle!

Astrid Krummenauer-Grasser, Augsburg im März 2011

Abkürzungsverzeichnis

Abb.:	Abbildung
Anm.:	Anmerkung
BiMa.:	Bildungsmanagement
bspw.:	beispielsweise
bzw.:	beziehungsweise
d.h.:	das heißt
EB:	Erwachsenenbildung
f.:	folgende
ff.:	fortfolgende
J.:	Jahre
LaU:	„Lernen am Unterschied“
MW:	Mittelwert
o.V.:	ohne Verfasser
s:	Standardabweichung
S.:	Seite(n)
s.o.:	siehe oben
Tab.:	Tabelle
u.a.:	unter anderem
usw.:	und so weiter
Verf.:	Verfasser
Vgl.:	Vergleiche
z.B.:	zum Beispiel
&:	und

In der vorliegenden Arbeit sind – der besseren Lesbarkeit wegen – nicht immer sowohl die weibliche als auch die männliche Form von Substantiven ausgeschrieben worden. Es soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass bei Verwendung der männlichen Form die weibliche mit eingeschlossen ist – und selbstverständlich auch umgekehrt.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Charakteristik der Forschungsarbeit
- Abb. 2: Kreislauf der Design-Based Research Forschung
- Abb. 3: Methodisches Vorgehen dieser Forschungsarbeit anhand des Design-Based Research Ansatzes
- Abb. 4: Aufbau der Forschungsarbeit
- Abb. 5: Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland
- Abb. 6: Konstruktivismus im Verständnis dieser Forschungsarbeit
- Abb. 7: Übersicht Kompetenzabgrenzungen
- Abb. 8: Zusammenhang zwischen „Lernen“ und „Wissen“
- Abb. 9: Zusammenhang zwischen „Wissen“ und „Kompetenz“
- Abb. 10: Gesamtgefüge von „Lernen“, „Wissen“ und „Kompetenz“
- Abb. 11: Didaktisches Dreieck
- Abb. 12: Didaktisches Dreieck, lehrerzentriert interpretiert
- Abb. 13: Lehr-Lern-Konzept im Kontext der Didaktik mit Bezug zur Forschungsarbeit
- Abb. 14: Methodik als Gestaltungselement von Lehr-Lern-Konzepten
- Abb. 15: Methoden mit ihren Aspekten der Vermittlung
- Abb. 16: Bezug Methoden zur Forschungsarbeit
- Abb. 17: Lernebenen des Studiengangs
- Abb. 18: Rollen eines Teilnehmers im Studiengang
- Abb. 19: Übergeordnetes Geschäftsmodell
- Abb. 20: Geschäftsmodell der Erwachsenenbildung
- Abb. 21: Geschäftsmodell der Schule
- Abb. 22: Geschäftsmodell der Wirtschaft – Unternehmen
- Abb. 23: Geschäftsmodell der Wirtschaft – kommerzieller Bildungsanbieter I
- Abb. 24: Geschäftsmodell der Wirtschaft – kommerzieller Bildungsanbieter II
- Abb. 25: Abgrenzung der Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft – abgeleitet aus den Geschäftsmodellen
- Abb. 26 : Abgrenzung der Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft – eine erweiterte Interpretation
- Abb. 27: Kategoriale Zuordnung der Potenziale eins bis drei
- Abb. 28: Potenzial eins der Kompetenzentwicklung durch LaU

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 29: Potenzial zwei der Kompetenzentwicklung durch LaU
- Abb. 30: Potenzial eins und zwei der Kompetenzentwicklung durch LaU zusammengefasst
- Abb. 31: Gesamtübersicht der drei Potenziale der Kompetenzentwicklung durch LaU bezogen auf das Lernen
- Abb. 32: Zusammenfassung der drei Potenziale
- Abb. 33: Gesamtgefüge von „Lernen“, „Wissen“ und „Kompetenz“ incl. (Vor)Kompetenz
- Abb. 34: Gesamtübersicht der drei Potenziale der Kompetenzentwicklung durch LaU bezogen auf das Lernen in Anwendung
- Abb. 35: Verknüpfung der Lernebenen im Studiengang mit den verschiedenen Dimensionen der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU
- Abb. 36: Steckbrief der ersten Dimension der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU
- Abb. 37: Steckbrief der zweiten Dimension der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU
- Abb. 38: Steckbrief der dritten Dimension der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU
- Abb. 39: Referenzmodell der Umsetzung von LaU im Studiengang Bildungsmanagement
- Abb. 40: Darstellung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU anhand eines konstruktivistischen Lern-Lehrverständnisses
- Abb. 41: Systemarten
- Abb. 42: Energetisch offenes und zugleich operational geschlossenes System
- Abb. 43: Austausch der Systeme Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft
- Abb. 44: Potenziale 1, 2 und 3 von LaU in einer systemtheoretischen Betrachtung
- Abb. 45: Lernprozess hervorgerufen durch LaU auf Grundlage systemtheoretischer Überlegungen
- Abb. 46: Zusammenfassung der Anknüpfungspunkte im Rahmen einer Analyse von LaU zu ausgewählten Konzepten des angewandten Konstruktivismus
- Abb. 47: Portfoliodarstellung der Ergebnisse zum Thema 'Elemente im Studiengang' bei Kurs 1
- Abb. 48: Lernerfahrungen aufgrund von LaU
- Abb. 49: Kontrollfrage Lernerfahrungen aufgrund von LaU
- Abb. 50: Elemente des Studiengangs in ihrer Wichtigkeit zu LaU

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 51: Übersicht der operationalisierten Fragestellungen für die empirische Untersuchung dieser Forschungsarbeit
- Abb. 52: Grundgesamtheit, Stichprobe und Aussagen
- Abb. 53: Ausschnitt des Deckblatts von Kurs 3
- Abb. 54: Zusammenhang Dimensionen und abgefragte Methoden im Fragebogen
- Abb. 55: Aufbau des Fragebogens
- Abb. 56: Zeitlicher Ablauf der Hauptuntersuchung
- Abb. 57: Rücklauf der Untersuchung
- Abb. 58: Kompetenzen bei Beginn des Studiengangs
- Abb. 59: Kompetenzen bei Abschluss des Studiengangs
- Abb. 60: Kompetenzentwicklung im Studiengang
- Abb. 61: Kompetenzentwicklung der Erwachsenenbildung (EB) im Studiengang
- Abb. 62: Kompetenzentwicklung der Schule im Studiengang
- Abb. 63: Kompetenzentwicklung Wirtschaft im Studiengang
- Abb. 64: Prägung der Kompetenzentwicklung durch LaU
- Abb. 65: Prägung der Kompetenzen durch LaU
- Abb. 66: Kompetenzentwicklung der Methoden geprägt durch LaU
- Abb. 67: Kompetenzentwicklung durch das Praktikum
- Abb. 68: Kompetenzentwicklung durch das Planspiel
- Abb. 69: Kompetenzentwicklung durch das Coaching
- Abb. 70: Kompetenzentwicklung durch die Informellen Gespräche
- Abb. 71: Gesamtüberblick des Zusammenhangs Referenzmodell der Umsetzung von LaU und Entwicklung der Kompetenzen
- Abb. 72: Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse
- Abb. 73: Zusammenfassung der institutionellen Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren
- Abb. 74: Zusammenfassung der methodischen Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren
- Abb. 75: Zusammenhang Forschungsfragen und Kreislauf des Design-Based Research

Tabellenverzeichnis

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: Zusammenfassung Kategorisierung Lernen
- Tab. 2: Durchschnittswerte LaU bei Kurs 1, 2 und 3
- Tab. 3: Fragestellungen und Hypothesen zur empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit
- Tab. 4: Forschungskonzeption
- Tab. 5: Charakteristik des Rücklaufs
- Tab. 6 : Vorteile von LaU Gruppierung 1. Potenzial
- Tab. 7: Vorteile von LaU Gruppierung 2. Potenzial
- Tab. 8: Vorteile von LaU Gruppierung 3. Potenzial
- Tab. 9: Vorteile von LaU Gruppierung mehrere Potenziale
- Tab. 10: Vorteile von LaU Gruppierung Netzwerk
- Tab. 11: Vorteile von LaU Gruppierung Sonstiges
- Tab. 12: Nachteile von LaU Gruppierung Institut
- Tab. 13: Nachteile von LaU Gruppierung Kompatibilität
- Tab. 14: Nachteile von LaU Gruppierung Tiefgang
- Tab. 15: Nachteile von LaU Gruppierung Vorwissen
- Tab. 16: Nachteile von LaU Gruppierung Sonstiges
- Tab. 17: Übersicht der Gruppierungen
- Tab. 18: Überblick Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit verschiedenen Methoden
- Tab. 19: Ergebnisse nach dem Friedmann Signifikanztest

Inhaltsverzeichnis

0 Abstrakt	5
1 Einleitung	7
1.1 Eine Welt im Wandel als Ausgangssituation	7
1.2 Ziele der Forschungsarbeit	11
1.3 Methodisches Vorgehen der Forschungsarbeit	14
1.3.1 Design-Based Research Ansatz in der wissenschaftlichen Auseinander- setzung	15
1.3.1.1 Grundsätzliches Verständnis des Design-Based Research Ansatzes	15
1.3.1.2 Merkmale des Design-Based Research Ansatzes	17
1.3.2 Design-Based Research Ansatz in dieser Forschungsarbeit	20
1.3.2.1 Eignung des Design-Based Research Ansatzes	20
1.3.2.2 Methodisches Vorgehen anhand des Design-Based Research An- satzes	21
1.4 Aufbau der Forschungsarbeit	25
2 Abgrenzung des Forschungshorizontes	27
2.1 Charakteristik der Weiterbildung	27
2.1.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als Teilbereich des deutschen Bildungssystems	28
2.1.2 Weiterbildung als Dienstleistung	34
2.1.3 Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsarbeit	37
2.2 Theoretische Einbettung der Forschungsarbeit	38
2.2.1 Konzeptionelle Annäherung an den Konstruktivismus	38
2.2.1.1 Historische Herleitung eines konstruktivistischen Verständnisses	38
2.2.1.2 Radikaler versus gemäßigter Konstruktivismus	45
2.2.2 Konzeptionelle Annäherung an die Systemtheorie	46
2.2.3 Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsarbeit	48
2.3 Vom Lernen zur Kompetenz in der Weiterbildung	49
2.3.1 Lernen	50
2.3.2 Wissen	56
2.3.3 Kompetenz	60
2.3.4 Gesamtgefüge von 'Lernen', 'Wissen' und 'Kompetenz'	65
2.3.5 Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsarbeit	68

Inhaltsverzeichnis

3 Das Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“ im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes _____ 70

3.1 Gestaltung von „Lernen am Unterschied“ als erster Schritt von Design-Based Research _____ 70

- 3.1.1 „Lernen am Unterschied“ als Lehr-Lern-Konzept _____ 72
 - 3.1.1.1 Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“ im Kontext der Didaktik 72
 - 3.1.1.2 Methodik als Gestaltungselement von Lehr-Lern-Konzepten _____ 79
- 3.1.2 „Lernen am Unterschied“ im Masterstudiengang Bildungsmanagement _____ 83
 - 3.1.2.1 Charakteristik des Studiengangs allgemein _____ 84
 - 3.1.2.2 Verankerung von „Lernen am Unterschied“ _____ 87
 - 3.1.2.3 Differenzierung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen _____ 94
- 3.1.3 „Lernen am Unterschied“ - Bezugsrahmen und Umsetzung _____ 107
 - 3.1.3.1 „Lernen am Unterschied“ - kategorialer Bezugsrahmen _____ 108
 - 3.1.3.2 „Lernen am Unterschied“ - Referenzmodell der Umsetzung _____ 120

3.2 Analyse von „Lernen am Unterschied“ als zweiter Schritt von Design-Based Research _____ 130

- 3.2.1 Konstruktivistische und systemtheoretische Kategorisierungen als Grundlage einer Analyse _____ 131
- 3.2.2 Analyse anhand konstruktivistischer Ansätze _____ 135
 - 3.2.2.1 LaU - im Kontext eines konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnisses _____ 135
 - 3.2.2.1.1 Konstruktivistisches Lernverständnis als Ausgangspunkt für ein Lehrverständnis _____ 136
 - 3.2.2.1.2 Konstruktivistisches Lehrverständnis im Kongruenzabgleich mit „Lernen am Unterschied“ _____ 139
 - 3.2.2.2 Zusammenfassung einer Darstellung von „Lernen am Unterschied“ aus einem konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis _____ 144
- 3.2.3 Analyse anhand systemtheoretischer Ansätze _____ 146
 - 3.2.3.1 Konzeptionelle Annäherung an die Systemtheorie _____ 147
 - 3.2.3.1.1 System und Umwelt _____ 147
 - 3.2.3.1.2 Stellung des Menschen _____ 152
 - 3.2.3.2 Möglichkeiten der Systementwicklung _____ 154
 - 3.2.3.3 „Lernen am Unterschied“ aus systemtheoretischer Perspektive _____ 156
 - 3.2.3.4 Zusammenfassung Lernprozesse bei „Lernen am Unterschied“ auf Grundlage systemtheoretischer Überlegungen _____ 161
- 3.2.4 Analyse anhand von Konzepten des Angewandten Konstruktivismus _____ 163
 - 3.2.4.1 Communities _____ 163
 - 3.2.4.2 Experten-Novizen-Konzept _____ 170
 - 3.2.4.3 Lernen durch Lehren _____ 173
 - 3.2.4.4 Zusammenfassung der Anknüpfungspunkte zu angewandten Konzepten _____ 176

Inhaltsverzeichnis

3.2.5 Analyse anhand einer empirischen Untersuchung	178
3.2.5.1 Durchführung einer explorativen Forschung	178
3.2.5.2 Herleitung konkreter Fragestellungen aus der Forschungsfrage	184
3.2.5.2.1 Eckpunkte der empirischen Untersuchung	184
3.2.5.2.2 Operationalisierung der Forschungsfrage sowie Herleitung der Hypothesen	188
3.2.5.3 Darlegung der Forschungskonzeption	193
3.2.5.3.1 Bestimmung der Evaluierungsform	193
3.2.5.3.2 Bestimmung der Evaluierungsmethode	194
3.2.5.3.3 Auswahl der Probandengruppe	196
3.2.5.3.4 Zusammenfassung der Forschungskonzeption	198
3.2.5.4 Untersuchung der Gütekriterien	198
3.2.5.5 Entwicklung der schriftlichen Erhebung	201
3.2.5.5.1 Gestaltung des Anschreibens und des Deckblatts	202
3.2.5.5.2 Gestaltung des Beiblatts zum Kompetenzbegriff	205
3.2.5.5.3 Gestaltung des Fragebogens	207
3.2.5.6 Durchführung der Erhebung	212
3.2.5.6.1 Pretest	212
3.2.5.6.2 Hauptuntersuchung	214
3.2.5.7 Durchführung der Auswertung	216
3.2.5.7.1 Angaben zum Rücklauf	216
3.2.5.7.2 Überprüfung der Ausgangsbedingungen	217
3.2.5.7.3 Auswertung des quantitativen Teils der Befragung	218
3.2.5.7.4 Auswertung des qualitativen Teils der Befragung	237
3.2.5.8 Zusammenfassung der empirischen Untersuchung	248
3.3 Re-Design von „Lernen am Unterschied“ als dritter Schritt des Design-Based Research	263
3.3.1 Ausgangssituation und theoretische Hintergründe im Rahmen des Re-Design	264
3.3.2 Re-Design im Rahmen eines Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren	267
3.3.2.1 Gezielter Einsatz von „Lernen am Unterschied“ nach dem Kriterium der Kompetenzentwicklung	268
3.3.2.2 Ausbau von Potenzialen und Netzwerkidee	270
3.3.2.3 Ausbau Informeller Gespräche	272
3.3.3 Re-Design im Rahmen einer Reduktion nachteiliger Faktoren	274
3.3.3.1 Institutionelle Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren	275
3.3.3.1.1 Eignung des Lehr-Lern-Konzeptes „Lernen am Unterschied“	275
3.3.3.1.2 Intensivierter Informationsfluss	278
3.3.3.1.3 Gezielte Nutzung des Auswahlprozesses	279

Inhaltsverzeichnis

3.3.3.2 Methodische Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren	280
3.3.3.2.1 Homogene Gruppen mit externem Berater	281
3.3.3.2.2 Systembezogene Veranstaltungen und Vertiefungsangebote	282
3.3.3.2.3 Verstärkte Vorarbeit in Selbstlernphasen	283
3.3.3.2.4 Verstärkter Einbezug von Teilnehmervorwissen	284
3.3.4 Zusammenfassung des Re-Design von „Lernen am Unterschied“	285
4 Zusammenfassung und Ausblick	293
Literaturverzeichnis	306

0 Abstrakt

Als Welt im Wandel lässt sich die heutige Situation passend beschreiben. Diese Welt ist geprägt von einer starken Dynamik, schnellen Veränderungsprozessen, aber auch einem hohen Maß an Zusammenarbeit und Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen, Berufsgruppen sowie Nationalitäten. Daraus ergeben sich auch Herausforderungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Innovative Lehr-Lern-Konzepte, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern eine Entwicklung von Kompetenz unterstützen, sind nötig, um mit dem schnellen Fortschritt einer Welt im Wandel Schritt halten zu können.

Das Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“² (im Folgenden: LaU), welches im Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg angewendet wird, knüpft hier an. Es bietet Teilnehmern aus unterschiedlichen Bildungsbereichen die Möglichkeit, gemeinsam ihre Führungskompetenzen im Bereich des Bildungsmanagements zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit untersucht dieses Konzept tiefgehend und orientiert sich dabei an dem Forschungsansatz des Design-Based Research. Der iterative Prozess des Ansatzes mit den Schritten Gestaltung, Analyse und Re-Design wird entsprechend übernommen.

Im Rahmen der Gestaltung als erster Schritt des Design-Based Research wird zum einen eine spezifische Kategorisierung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU, zum anderen die Entwicklung eines Referenzmodells der Umsetzung des Konzeptes vorgestellt. Im Anschluss findet eine tiefgehende Analyse von LaU anhand von theoretischen Ansätzen des Konstruktivismus sowie der Systemtheorie statt. Angewandte Konzepte des Konstruktivismus tragen zu einem weiteren Analyseschritt des LaU bei. Die empirische Untersuchung stellt die Frage nach einer Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU in den Mittelpunkt. Die Ergebnisse der Analyse dienen schließlich einer Optimierung des Konzeptes im Rahmen des Re-Design. Hier werden Anregungen gegeben und Ideen vorgestellt, wie die Erfolg versprechenden Faktoren besonders hervorgehoben sowie mögliche Nachteile minimiert werden können. Die Zielsetzung des Design-Based Research, nämlich die Herausforde-

² „Lernen am Unterschied“[®] ist eine eingetragene Marke der Baden-Württemberg Stiftung.

0 Abstrakt

rungen der Bildungspraxis anzugehen und dabei sowohl theoretischen als auch praktischen Output zu liefern, wird im Rahmen der Ausarbeitungen in den Vordergrund gestellt.

1 Einleitung

Die Einleitung gibt einen Überblick über Ausgangssituation, Ziele, methodisches Vorgehen sowie Aufbau dieser Forschungsarbeit. Dabei wird zunächst die derzeitige Welt im Wandel beschrieben, die neue Herausforderungen für den Bildungs-, bzw. Weiterbildungsbereich mit sich bringt und damit als Ausgangspunkt für die Forschungstätigkeit dieser Arbeit dient. Eng mit dem Wandel verknüpft ist der Einsatz von innovativen Lehr-Lern-Konzepten in der Bildung, da die eingesetzten Konzepte die Lernenden in der Bewältigung der neuen Aufgaben unterstützen müssen.

Daraus abgeleitet ergeben sich die Forschungsziele dieser Arbeit, die das Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“ (im Folgenden: LaU) mit Einsatz im Masterstudiengang Bildungsmanagement als zentralen Forschungsgegenstand deklarieren.

Die Darlegungen zum methodischen Vorgehen eröffnen im Anschluss den Einblick in die durch den Design-Based Research geprägte Herangehensweise an die Forschungen. Dabei wird zunächst der Design-Based Research in seiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung dargelegt, um im Anschluss die Übertragung des Ansatzes auf die vorliegende Forschungsarbeit aufzuzeigen.

Den Abschluss der Einleitung bildet eine Übersicht zum Aufbau dieser Forschungsarbeit. Damit wird der inhaltliche Verlauf der Forschungen dieser Arbeit offen gelegt.

1.1 Eine Welt im Wandel als Ausgangssituation

Als Charakterisierung der heutigen Gesellschaft findet sich in der wissenschaftlichen Diskussion die Bezeichnung der „Welt im Wandel“ (Vgl. WIPPERMANN (2008), S. 17ff., MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (2008), S. 71ff.). Damit wird die enorme Dynamik und Komplexität in Verbindung mit sozialen, politischen, wirtschaftlichen sowie technologischen Veränderungsprozessen der heutigen Welt betont. Auslöser sind beispielsweise die fort-

1 Einleitung

schreitende Globalisierung³, der demographische Wandel sowie die rasant sinkende Halbwertszeit des Wissens⁴ ⁵ (Vgl. WIPPERMANN (2008), S. 17f.). Daraus entwickeln sich dynamisch verändernde Marktverhältnisse, die keine klaren Prognosen ermöglichen (Vgl. STAUDT/KRIEGSMANN (1999), S. 28.). Es besteht die Notwendigkeit immer kürzerer Innovationszyklen, um mit der Dynamik Schritt halten zu können (Vgl. SEVERING (1999), S. 241.). Persönliche sowie arbeitsbezogene Verflechtungen nehmen zu und werden vielfältiger, so wie die Beziehungen zu anderen immer vielseitiger und vernetzter werden (Vgl. ERPENBECK/HEYSE (2005), S. 97.). Die Arbeitswelt der Zukunft beschreibt BAITSCH entsprechend anhand folgender Merkmale: vermehrte Zusammenarbeit zwischen den Vertretern verschiedener Berufe, kurzfristig wechselnde Kooperationen sowie vermehrte organisations- und unternehmensübergreifende Kooperation (Vgl. 1999, S. 253f.). Die Gesamtsituation der heutigen Gesellschaft fasst VOB folgendermaßen zusammen: „Der permanente Wandel ist für die Menschen dieser Zeit oft die einzige Sicherheit. ...“ (2002a, S. 35.).

Der Wandel sowie insbesondere die schnelle Vermehrung des Wissens haben zur Folge, dass es heute nicht mehr ausreicht, über ein umfangreiches Wissen zu verfügen, sondern es wird zudem eine Fähigkeit benötigt, Handlungen in den unterschiedlichsten Situationen selbst organisiert durchführen zu können. Es bedarf auf der einen Seite Fach- sowie Methodenkompetenz, auf der anderen Seite Sozial- und Personalkompetenz⁶, um Entwicklungen voranzutreiben sowie dem zunehmenden Veränderungsdruck standzuhalten (Vgl. o. V. (2005), S. 5.). Damit stellt sich die Kompetenzentwicklung als wichtiges Erfordernis der heutigen Welt im Wandel dar. „Die Inflation des

³ HÄNGGIE beschreibt die Globalisierung als Folge von Marktsättigung im eigenen Land. Daraus ergibt sich ein Wettkampf um Marktanteile zwischen Europa, den USA und Asien (Vgl. 2000, S. 7.).

⁴ „Der Begriff der 'sinkenden Halbwertszeit des Wissens' ... beschreibt die Tatsache, dass erworbenes Wissen immer schneller veraltet.“ (KARG (2006), S. 45.). „Das weltweit verfügbare Wissen verdoppelt sich zurzeit alle 4-5 Jahre.“ (EHLERS (2004), S. 33.). HENNING/ISENHARDT/ZWEIG sprechen von einer Veränderungs- bzw. Wissensgesellschaft (1999, S. 246f.).

⁵ BOECKMANN stellt zum Thema „Zur Realität des Wissens“ drei Eigenheiten des Wissens dar: die jederzeitige und ubiquitäre Zugänglichkeit, die Unüberschaubarkeit und die schnelle Veränderlichkeit (2003, S. 31f.).

⁶ Vgl. zu den verschiedenen Kompetenzen Kapitel 2.3.3.

1 Einleitung

Kompetenzbegriffs ist kein bloßes Sprachspiel, sondern eine Reaktion auf die zunehmend komplexe und dynamische Welt, die nur noch in seltenen Fällen ein systematisch zielgeführtes Handeln zulässt. Vielmehr wird ein kreatives, selbst organisiertes Handeln erforderlich, ...“ (ERPENBECK (2001), S. 102.). So benötigen Mitarbeiter eine umfassende Handlungskompetenz, die es ermöglicht, die zunehmende Komplexität der Arbeitswelt durch selbstbewusstes, reflektiertes sowie zielführendes Handeln zu bewältigen (Vgl. SONNTAG/SCHAPER (1999), S. 211.). In besonderem Maße gilt dies für Führungskräfte, die in ihrer Leitungsposition dem Wandel an erster Stelle begegnen (KELLER (2001), S. 5ff.).

Aus der Notwendigkeit einer gezielten Kompetenzentwicklung resultieren auch neue Anforderungen an das Lehren und Lernen (Vgl. HENNING/ISENHARDT/ZWEIG (1999), S. 247.)⁷. So hält TIPPELT fest: „Kompetenzentwicklung verlangt Methodenvielfalt“ (TIPPELT (2004), S. 109.). Weiterbildungsveranstaltungen, die nur Wissen transportieren, können die Komplexität und Unüberschaubarkeit dieses Zeitalters (Vgl. ERPENBECK/SAUER (2000), S. 303; ERPENBECK/HEYSE (2005), S. 97f.) nicht mehr abbilden (Vgl. DECKER (2000), S. 15.). Traditionelle Formen des Lernens greifen hier zu kurz (Vgl. MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (2008), S. 72.) bzw. es wird sogar vor „Standardseminaren“ gewarnt (Vgl. REISCHMANN (2001a), S. 132.). DECKER formuliert es folgendermaßen: „Mit punktuellen Bildungsveranstaltungen und traditionellem Unterricht, der nur Wissen transportiert, kann die komplexe Wirklichkeit kaum noch nachgebildet und schon gar nicht lernwirksam gestaltet werden.“ (2000, S. 15.)

Daraus ergibt sich die Frage, welche Lehr-Lern-Konzepte sich eignen, in einer Welt im Wandel die Kompetenzentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterstützen. Der Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg setzt in diesem Zusammenhang u.a. auf das Lehr-Lern-Konzept LaU⁸. Ziel des Studiengangs ist die Entwicklung ganzheitlicher Handlungskompetenz (Vgl. MÜLLER (2008), S.

⁷ Die Quellen HÖLTERHOFF/BECKER (1986), S. 179 sowie SCHLAFFKE (1991), S. 5 weisen darauf hin, dass dieser Prozess schon seit längerem (in abgeschwächter Form) in Gange ist.

⁸ Vgl. zu weiteren Elementen der didaktisch-methodischen Architektur des Studiengangs Kapitel 3.1.2.1 sowie MÜLLER (2008), S. 81ff.

1 Einleitung

82.). Die Teilnehmergruppe des Studiengangs setzt sich zusammen aus pädagogisch tätigen Personen der Bereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft, die eine Leitungsfunktion ausüben oder anstreben. Es handelt sich somit um (angehende) Führungspersonen aus dem Bildungsbereich, welche auf neue Weise herausgefordert sind und die der Handlungskompetenzen bedürfen, um ihre anspruchsvollen Aufgaben verantwortlich wahrnehmen zu können (MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (2008), S. 72f.).

Das Konzept LaU ist durch die Heterogenität der Gruppe im Studiengang geprägt. Insbesondere vor der heutigen Situation vielfältiger Verflechtungen sowie ständig wechselnder Arbeitspartner aus verschiedensten unternehmens- und länderübergreifenden Kooperationen⁹, leistet das Konzept einen Beitrag im Bereich der Weiterbildung einer Welt im Wandel. Die Heterogenität der Teilnehmergruppe wird als „Katalysator für den Lernprozess“ verstanden und nicht als Störfaktor (Vgl. MÜLLER/SCHWEIZER/VOSS (2003), S. 314.). Die Teilnehmer bringen ihre unterschiedlichen Vorqualifikationen sowie berufliche und kulturelle Hintergründe in den Studiengang mit ein. Dabei wird die Bereitschaft der Teilnehmer vorausgesetzt, die Unterschiede als Chance zu begreifen und sich damit entsprechend auseinanderzusetzen. Eine Öffnung für andere Perspektiven sowie eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen organisationskulturellen und systemischen Zusammenhängen wird so angeregt. Dies unterstützt die – in einer Welt im Wandel – benötigte Bereitschaft und Fähigkeit in interdisziplinären (Berufs-)Gruppen zielgerichtet zusammenzuarbeiten (Vgl. MÜLLER (2006), S. 3 & MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (2008), S. 74.). Ähnlich sieht das SIEBERT, wenn er formuliert: „Vereinfacht gesagt: Konsens ist redundant, nicht lernintensiv; wenn alle dasselbe denken und sagen, wird nichts `dazugelernt`. Die Wahrnehmung von Differenzen, von unterschiedlichen Erfahrungen, Kenntnissen und Deutungen in einer Gruppe kann erhellend und produktiv sein.“ (2006, S. 124.)

Aus diesen Überlegungen heraus wird im Masterstudiengang Bildungsmanagement seit seiner Einführung im Jahre 2002 mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU gearbeitet. Das Konzept erhält regelmäßig positive Rückmeldungen von

⁹ Siehe weiter oben in diesem Kapitel.

1 Einleitung

Seiten der Teilnehmer¹⁰, wobei es bis jetzt noch kein gezieltes Forschungsprojekt zum LaU gibt. Diese Lücke schließt die vorliegende Forschungsarbeit. Der folgende Abschnitt präzisiert die auf das Lehr-Lern-Konzept LaU abgestimmten Forschungsziele der Arbeit.

1.2 Ziele der Forschungsarbeit

Die Ausgangssituation einer Welt im Wandel sowie die diesbezüglich benötigte Kompetenzentwicklung sind im vorangegangenen Abschnitt dargelegt. Die daraus resultierenden Anforderungen an das Lehren und Lernen führen zum Lehr-Lern-Konzept LaU.

Wie beschrieben findet das Lehr-Lern-Konzept LaU seinen Einsatz im Masterstudiengang Bildungsmanagement. Den Durchführungen des Konzeptes liegen zwar einige methodische bzw. didaktische Überlegungen zugrunde¹¹, jedoch gibt es bis jetzt kein größeres Forschungsprojekt, welches sich ausschließlich der Erforschung des Konzepts widmet. Darüber hinaus liegt noch keine größere, fundierte empirische Untersuchung zu LaU vor¹². Auch im Bereich der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, die sich diesem Lehr-Lern-Konzept widmen, sind lediglich wenige Veröffentlichungen auszu-machen. Da es sich bei dem LaU um ein Lehr-Lern-Konzept handelt, welches insbesondere vor dem Hintergrund einer Welt im Wandel einen Beitrag leisten kann¹³, ist es sinnvoll, diese Lücke zu schließen und das Konzept näher zu erforschen. Das zentrale Forschungsinteresse dieser Forschungsarbeit gilt damit dem Lehr-Lern-Konzept LaU.

Ausgangspunkt der Forschungen ist der Einsatz des Konzeptes im Masterstudiengang Bildungsmanagement. Die Entwicklung eines Referenzmodells

¹⁰ Dies geschieht zum einen auf informeller Basis bei Gesprächen zwischen Teilnehmern und Dozenten, aber auch im Rahmen von regelmäßig bzw. punktuell durchgeführten Evaluationen. Einige dieser Ergebnisse werden im Rahmen der explorativen Forschung herangezogen und vorgestellt. Vgl. dazu Kapitel 3.2.5.1.

¹¹ Vgl. dazu das Kapitel 1.1 sowie spätere Ausarbeitungen in Kapitel 3.1.2.

¹² Lediglich eine kleinere Befragung zum Thema LaU wurde am Institut für Bildungsmanagement bereits durchgeführt. Darüber hinaus tauchten teilweise Einzelfragen zum Thema im Rahmen von Befragungen mit anderen Schwerpunkten auf.

¹³ Vgl. dazu Kapitel 1.1.

1 Einleitung

dient dazu, eine Umsetzung auch auf andere Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu übertragen¹⁴.

Als Forschungsansatz liegt der Arbeit der Design-Based Research zugrunde, da er sich besonders für die Lehr-Lernforschung von innovativen Konzepten eignet (Vgl. REINMANN (2005), S. 52.)¹⁵. In Kombination mit diesem Forschungsansatz kommt im empirischen Teil dieser Arbeit die Forschungsmethode der schriftlichen Erhebung mit Hilfe eines schwerpunktmäßig quantitativen Fragebogens zum Tragen^{16, 17}. Zusammengefasst ergibt sich folgende Kurzcharakteristik dieses Dissertationsprojektes:

Charakteristik der Forschungsarbeit	
Zentrales Forschungsinteresse:	Das Lehr-Lern-Konzept 'Lernen am Unterschied'
Ausgangspunkt der Forschungen:	'Lernen am Unterschied' im Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (wissenschaftliche Weiterbildung)
Forschungsansatz:	Design-Based Research Ansatz
Forschungsmethode der empirischen Untersuchung:	Erhebung mit Hilfe eines schwerpunktmäßig quantitativen Fragebogens

Abb. 1 : Charakteristik der Forschungsarbeit (Eigene Darstellung)

Die Forschungsfragen, die diese Arbeit im Rahmen des Forschungsinteresses LaU fokussiert, beginnen mit der Frage nach einer systematischen Dokumentation des Konzeptes, welches in ein Referenzmodell der Umsetzung

¹⁴ Die Aufwertung der Weiterbildung sowie des lebenslangen Lernens wird laut Koalitionsvertrag der Bundesregierung angestrebt (Vgl. SCHAVAN (2006), S. 6.). Der Masterstudiengang Bildungsmanagement wird dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet. Vgl. dazu Kapitel 2.1.1.

¹⁵ Vgl. zum Design-Based Research allgemein sowie seinem Einsatz im Rahmen dieser Forschungsarbeit Kapitel 1.3.

¹⁶ Vgl. zur ausführlichen Beschreibung der empirischen Untersuchung Kapitel 3.2.5.

¹⁷ Eine Kombination des Design-Based Research Ansatzes mit verschiedensten Forschungsmethoden ist problemlos möglich. Man spricht dann von „integrativen Ansätzen“ (Vgl. REINMANN (2005), S. 62 sowie Kapitel 1.3.).

1 Einleitung

mündet. Die Ergebnisse dieser Fragestellung dienen als Ausgangspunkt für die weiteren Forschungen dieser Arbeit. Somit wird ein grundlegendes Verständnis des Konzeptes LaU erarbeitet. Dies gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass dieses Lehr-Lern-Konzept bis jetzt in der wissenschaftlichen Diskussion noch nicht in einem umfangreichen Maße erforscht ist.

Die nächsten Fragestellungen widmen sich einer theoretischen Herangehensweise an das Konzept. So stellt sich zunächst die Frage nach dem Lehr-Lern-Konzept LaU im Kontext eines konstruktivistischen Lern-Lehrverständnisses. Des Weiteren werden Überlegungen angeregt, inwiefern aus einem systemtheoretischen Verständnis heraus durch LaU hervorgerufene Lernprozesse erklärt werden können. Die beiden Theorieansätze des Konstruktivismus sowie der Systemtheorie weisen auf der einen Seite enge Verbindungen und Gemeinsamkeiten auf und ergänzen sich auf der anderen Seite durch die Betrachtungsweise aus verschiedenen Perspektiven. Damit ist das Heranziehen beider Theorieansätze im Rahmen der Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU sinnvoll, ohne dass sich theoretische Differenzen ergeben, denn lediglich die Schwerpunktlegung der Theorieansätze ist verschieden¹⁸.

Daran anknüpfend bietet der angewandte Konstruktivismus¹⁹ einige Konzepte des Lehren und Lernens, die Ähnlichkeiten zum LaU aufweisen. Daraus ergibt sich die vierte Forschungsfrage dieser Arbeit, die eine Analyse anhand verwandter Konzepte von LaU durchführt.

Die fünfte Forschungsfrage wird in Form einer empirischen Untersuchung angegangen. Hierbei wird die Kompetenzentwicklung, die in einer Welt im Wandel von besonderer Bedeutung ist, im Rahmen eines LaU insgesamt sowie in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz untersucht.

Eine abschließende sechste Forschungsfrage beschäftigt sich mit den Vor- und Nachteilen des Konzeptes LaU. Aufgrund der vorangegangenen Ausar-

¹⁸ Vgl. zu dem Konstruktivismus und seiner Beziehung zur Systemtheorie Kapitel 2.2.1.1.

¹⁹ Die Bezeichnung des „Angewandten Konstruktivismus“ ist von MEIXNER/MÜLLER (2004b) übernommen.

1 Einleitung

beitungen werden Überlegungen zu einer Optimierung des Konzeptes eingeleitet.

Damit liegen dieser Dissertation die folgenden fokussierten Forschungsfragen im Zusammenhang mit dem zentralen Forschungsinteresse des Lehr-Lern-Konzepts LaU zugrunde:

1. Wie lässt sich das Lehr-Lern-Konzept LaU des Masterstudiengangs Bildungsmanagement systematisch dokumentieren sowie in ein Referenzmodell der Umsetzung überführen?
2. Wie kann das Lehr-Lern-Konzept LaU aus einem gemäßigt konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis heraus dargestellt werden?
3. Wie lassen sich Lernprozesse, hervorgerufen durch das Lehr-Lern-Konzept LaU, auf Grundlage systemtheoretischer Überlegungen erklären?
4. Wie lässt sich das Lehr-Lern-Konzept LaU von verwandten Konzepten im Bereich des angewandten Konstruktivismus abgrenzen, und welche Erkenntnisse können aus diesen verwandten Konzepten im Rahmen einer Analyse von LaU gezogen werden?
5. Wird durch den Einsatz des Lehr-Lern-Konzepts LaU die Entwicklung von Kompetenzen insgesamt bzw. in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz gefördert?²⁰
6. Welche Ansatzpunkte ergeben sich zum Ausbau Erfolg versprechender Faktoren sowie zur Reduktion nachteiliger Faktoren des Konzeptes LaU?

1.3 Methodisches Vorgehen der Forschungsarbeit

Nachdem sich der vorangegangene Abschnitt den Forschungsfragen widmet, rückt nun das methodische Vorgehen in den Mittelpunkt der Überlegungen. Dieses Vorgehen zur Bearbeitung der Forschungsfragen ist durch den De-

²⁰ Diese fünfte Forschungsfrage wird im Rahmen der Analyse anhand einer empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.2.2 in fünf konkrete Einzelfragen operationalisiert.

1 Einleitung

sign-Based Research Ansatz²¹ geprägt. Nachstehend wird daher zunächst dieser Ansatz im Spiegel der allgemeinen wissenschaftlichen Auseinandersetzung festgehalten, um daran anknüpfend die konkrete Anwendung des Ansatzes in dieser Forschungsarbeit darzulegen.

1.3.1 Design-Based Research Ansatz in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Design-Based Research Ansatz findet zunächst in einer Darlegung eines grundlegenden Verständnisses statt. Im Anschluss werden die Merkmale des Ansatzes nach REINMANN (2005) zusammengefasst.

1.3.1.1 Grundsätzliches Verständnis des Design-Based Research Ansatzes

Bei dem Design-Based Research Ansatz handelt es sich um einen Forschungsansatz, der für den Einsatz im Bereich der Lehr-Lern-Forschung besonders geeignet ist (Vgl. REINMANN (2005), S. 52.). Er unterstützt die Entwicklung, Durchführung sowie den Fortbestand von innovativen Lehrkonzepten²² (Vgl. THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003), S. 5.).

Als `innovativ` wird dabei nicht eine neuwertige Idee allein verstanden, sondern darüber hinaus ihre tatsächliche Umsetzung in die Praxis. Dabei soll sichtbar etwas verändert werden sowie ein besonderer Nutzen aus der Innovation hervorgehen (Vgl. HAUSSCHILD/SALOMO (2007), S. 8.).

Reinmann überträgt diese Auslegung des Begriffs in den Bereich der Bildung:

„Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen und Lehren, mögen sie auch noch so neu sein, sind ebenso wenig Innovationen wie daraus abgeleitete Lehr-Lernkonzepte oder neue Lehr-Lernmedien an sich; allenfalls der *Einsatz* neuer Erkenntnisse, neuer Konzepte und neuer Medien kann – unter bestimmten Bedingungen – zu einer pädagogi-

²¹ In der Literatur finden sich neben „design-based research“ auch die Begrifflichkeiten „design research“ und „design experiments“, die weitgehend synonym verwendet werden können (Vgl. REINMANN (2005), S. 60.).

²² Die Quelle spricht wörtlich von „innovativ learning environments“. Hierunter können als eine Ausprägung die in dieser Arbeit als Kategorie herangezogenen „Lehr-Lern-Konzepte“ subsumiert werden. Vgl. zu Lehr-Lern-Konzepten Kapitel 3.1.1.1.

1 Einleitung

schen und didaktischen Innovation werden.“ (REINMANN (2005), S. 54.)²³

Ann Brown führt als eine der Ersten den Designbegriff in der Lehr-Lernforschung ein (BROWN, 1992.). Es liegt ihr daran, Lernphänomene auch direkt in der Praxis und nicht nur in Laborexperimenten zu untersuchen, wobei die wissenschaftlich fundierte Unterstützung eine wesentliche Rolle spielt (Vgl. REINMANN (2005), S. 60.). Ausschnitte der Design-Forschung geschehen automatisch im täglichen Ablauf der Lehre. Diese können im Rahmen der Design-Based Research Forschung durch explizites Festhalten der Denkvorgänge sowie theoretische Vertiefungen ausgeschöpft werden (Vgl. ZAWOJEWSKI/CHAMBERLIN/HJALMARSON/LEWIS (2008), S. 222f.).

Das abgestimmte Zusammenspiel von Theorie und Praxis ist auch mit der zunehmenden Anwendung des Forschungsansatzes in der Lehr-Lern-Forschung nicht verloren gegangen, sondern hat sich zu einem wesentlichen Element herauskristallisiert. KELLY formuliert es folgendermaßen: „In its goals and its context of use, this emerging design research methodology attempts to be both scientific and educational.“ (2003, S. 3.)

REINMANN (2005, S. 58f.) stellt in Anlehnung an BEREITER und SCARDAMALIA (Vgl. 2003, S. 56f.) die beiden Bereiche des *belief mode* und *design mode* vor. *Belief mode* findet danach seine Anwendung eher in der akademischen Welt und beschäftigt sich beispielsweise mit der Überprüfung von Wissen oder der Beweisführung. Der *design mode* hingegen ist eher in der Arbeitswelt angesiedelt, wobei die Nützlichkeit und Passung von bestimmten Bedingungen in der Praxis im Vordergrund stehen. Diese beiden Elemente des *belief- und design mode* stellen in der traditionellen Forschung getrennte Prozesse dar (Vgl. REINMANN (2005), S. 59.). Der Design-Based Research Ansatz verbindet hingegen *belief- und design mode*.

Diese Integration von Theorie und Praxis bringt unterschiedlichen Output hervor: Beim theoretischen Output handelt es sich um Theorien zum Lehren und Lernen, wohingegen der praktische Output konkrete Anhaltspunkte für eine innovative Lehr-Lern-Praxis liefert. (Vgl. REINMANN (2005), S. 61 & THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003), S. 6.)

²³ Vgl. zu dieser Idee auch REINMANN-ROTHMEIER (2003), S. 8ff.

1 Einleitung

Die Zielsetzung der nachhaltigen Innovation²⁴ stellt ein charakteristisches Element der Design-Based Research Forschung dar, wohingegen die im Einzelnen angewendete Forschungsmethode nicht kennzeichnend für den Design-Based Research Ansatz ist (Vgl. REINMANN (2005), S. 60.). „Design research is not defined by methodology. All sorts of methods may be employed. What defines design research is its purpose: sustained innovative development.“ (BEREITER (2002))²⁵.

1.3.1.2 Merkmale des Design-Based Research Ansatzes

Die besonderen Merkmale des Design-Based Research Ansatzes werden je nach Autor bzw. Autorengruppe unterschiedlich dargestellt und gruppiert. REINMANN macht den Versuch, die verschiedenen Darstellungen in Einklang zu bringen. Dabei stellt sie die folgenden vier Merkmale des Design-Based Research Ansatzes zusammen (Vgl. REINMANN (2005), S. 61f.):

1. Stellenwert des Designs

Schon der Name „Design-Based Research Ansatz“ lässt darauf schließen, dass das Design eine zentrale Position in diesem Forschungsansatz einnimmt. Das Design beschreibt dabei nach EDELSON „a sequence of decisions made to balance goals and constraints“ (2002, S. 108.)²⁶. Im Bildungsbereich gehört dieser *Gestaltungsprozess* zu den täglichen Aktivitäten eines Lehrenden (Vgl. REINMANN (2005), S. 59.), dem innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten etwa für eine Lehrveranstaltung offen stehen²⁷. Bei der Entwicklung eines entsprechenden Designs sammelt der Lehrende Erfahrungen, die im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes einen besonderen Teil des Forschungsprozesses darstellen

²⁴ Zum Begriff der Innovation vergleiche Beginn des Abschnitts.

²⁵ An einer anderen Stelle betont BEREITER ebenfalls den Aspekt der Innovation: „The research that produces innovations and sustains their development has come to be called ‘design research.’“ (2002).

²⁶ REINMANN übersetzt diese Passage folgendermaßen: „eine Kette von Entscheidungen, mit denen Ziele und beschränkende Bedingungen in Einklang zu bringen sind.“ (2005, S. 59.).

²⁷ Vgl. die Definition für Design von BAUMGARTNER und PAYR: Es handelt sich beim Design um alle Aktivitäten, „die innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten zulassen“ (1999, S. 75.). Für BAUMGARTNER und PAYR verbindet der Begriff des Designs theoretisches Wissen mit praktischem Wissen (1999, S. 75.), damit unterstreicht diese Begrifflichkeit die Besonderheit des Design-Based Research Ansatzes, dass Theorie und Praxis verknüpft werden.

1 Einleitung

(Vgl. REINMANN (2005), S. 59f. & 61 sowie EDELSON (2002, S. 105 und 112.). Traditionelle Forschungsansätze lassen diese Erfahrungswerte des Designprozesses nicht mit einfließen und vernachlässigen damit einen wesentlichen Wissensfundus. REINMANN beschreibt die besondere Stellung des Design als Gestaltungsprozess im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes folgendermaßen: „Der Gestaltungsprozess [...] wird zum Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und zu einer Quelle für die Entwicklung von Theorien.“ (REINMANN (2005), S. 61.)

2. Zielsetzung

Ein zweites Merkmal des Design-Based Research Ansatzes stellt die spezielle Zielsetzung dar. Die Lösung von Problemen sowie das Angehen von Herausforderungen in der Bildungspraxis stehen im Vordergrund (Vgl. REINMANN (2005), S. 62.). Der vorangegangene Abschnitt erläutert die Zielsetzung der nachhaltigen Innovation, wobei zum einen ein Output im theoretischen zum anderen im praktischen Bereich beinhaltet ist.

3. Forschungsstrategisches und –methodisches Vorgehen

Merkmal des Design-Based-Research Ansatzes ist eine bestimmte iterative Vorgehensweise, nicht hingegen die Verwendung einer bestimmten Forschungsmethode²⁸. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass kontinuierliche Zyklen von Gestaltung, Durchführung und Analyse und Re-Design durchlaufen werden (Vgl. REINMANN (2005), S. 62 & THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003), S. 5.)²⁹. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick des Kreislaufes:

²⁸ Vgl. dazu auch Kapitel 1.3.1.1.

²⁹ In der Literatur finden sich auch andere Bezeichnungen der verschiedenen Stationen, was jedoch als gemeinsames Merkmal durchgängig erhalten bleibt, ist der Kreislauf, der iterativ durchlaufen wird. (Vgl. beispielsweise zu anderen Bezeichnungen KELLY (2003), S. 3: hier spricht der Autor von „discovery“, „exploration“, „confirmation“ und „dissemination“. Weitere Zyklusdarstellungen finden sich bei COLUMBIA CENTER FOR NEW MEDIA TEACHING AND LEARNING (2007), S. 1 sowie ZAWOJEWSKI/CHAMBERLIN/HJALMARSON/LEWIS (2008), S. 222).

1 Einleitung

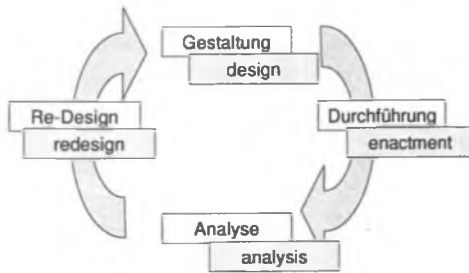


Abb. 2: Kreislauf der Design-Based Research Forschung (Eigene Darstellung in Anlehnung an im Text verwendete Quellen)

Auch eine Kombination des Design-Based-Research Ansatzes mit anderen Untersuchungsansätzen, beispielsweise Evaluationsstudien, ist denkbar (Vgl. REINMANN (2005), S. 62.).

4. Motivation

Die Motivation, die die Anwender des Design-Based Research Ansatzes verbindet, liegt in dem Wunsch der fort dauernden Verbesserung der Bildungspraxis (Vgl. REINMANN (2005), S. 62.). Dabei finden sich Forschungsgemeinschaften zusammen, die an neue Möglichkeiten – das Potenzielle – glauben. Denn nur so lassen sich tatsächliche Innovationen im Bildungsbereich³⁰ hervorbringen (Vgl. REINMANN (2005), S. 62.).

Folgende Definition fasst die zentralen Elemente und Besonderheiten des Design-Based Research Ansatzes zusammen: „In summary, design experiments are extended (iterative), interventionist (innovative and design-based), and theory-oriented enterprises whose ‘theories’ do real work in practical educational contexts.“ (COBB/CONFREY/DI SESSA/LEHRER/SCHÄUBLE (2003), S. 13.).

³⁰ Vgl. zu Innovationen im Bildungsbereich Kapitel 1.3.1.1.

1.3.2 Design-Based Research Ansatz in dieser Forschungsarbeit

Nachdem die grundlegenden Elemente und Charakteristika des Design-Based Research Ansatzes herausgearbeitet sind, wird nun die Einbettung des Ansatzes in diese Forschungsarbeit dargelegt. Dazu wird zunächst eine Argumentation aufgebaut, inwiefern der Ansatz geeignet ist, das zugrunde liegende Forschungsvorhaben in besonderer Weise zu unterstützen. Daran anknüpfend wird das methodische Vorgehen anhand des Design-Based Research Ansatzes in dieser Forschungsarbeit abgeleitet.

1.3.2.1 Eignung des Design-Based Research Ansatzes

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU, welches im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement eingesetzt wird. Wie bereits dargestellt, ist der Design-Based Research Ansatz in besonderem Maße für die Lehr-Lern-Forschung geeignet, wobei insbesondere innovative Lehrkonzepte im Fokus der Betrachtung stehen³¹. Entsprechend stellt sich die Frage, inwiefern es sich bei dem zentralen Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, nämlich dem Lehr-Lern-Konzept LaU, um ein innovatives Lehrkonzept handelt. Wie bereits in Kapitel 1.2 angedeutet, liegen bis zum derzeitigen Zeitpunkt nur wenige wissenschaftliche Ausarbeitungen zu diesem Konzept vor. Darüber hinaus findet der Einsatz des Konzeptes in dieser Form bis jetzt nur im Studiengang Bildungsmanagement statt. Als Charakteristikum der Innovation ist damit zum einen die Neuheit gegeben, zum anderen die tatsächliche Anwendung eines Konzeptes in der Praxis (nämlich im Studiengang Bildungsmanagement). Es kann daher im Zusammenhang mit LaU von einem innovativen Lehr-Lern-Konzept gesprochen werden.

Eine weitere Eignung des Design-Based Research Ansatzes für die vorliegende Arbeit besteht in der Zusammenführung von Theorie und Praxis. Zum einen basiert die Forschung des Design-Based Research Ansatzes auf theoretischen und praktischen Erkenntnissen, zum anderen liegt ihr Ziel im Be-

³¹ Vgl. zur Eignung des Ansatzes für die Lehr-Lern-Forschung im Bereich innovativer Lehrkonzepte Kapitel 1.3.1.1.

1 Einleitung

reich eines theoretischen und praktischen Outputs³². Auch diese Arbeit möchte sowohl theoretische als auch praktische Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU erzielen und dabei Theorie und Praxis in die Forschung einfließen lassen. Entsprechend wird Wert darauf gelegt, dass – im Gegensatz zu vielen rein theoriegeleiteten Forschungsarbeiten – zusätzlich zum theoretischen In- und Output, auch eine Bewegung in der Bildungspraxis von LaU angestoßen wird, die auch durch Erkenntnisse aus der Praxis geprägt ist.

Dies knüpft unmittelbar an die Motivation einer fortlaufenden Verbesserung der Bildungspraxis an, die ein weiteres Charakteristikum des Design-Based Research Ansatzes darstellt³³. Unterstützt wird dieses Vorhaben durch den iterativen Prozess des Design-Based Research Ansatzes, der in seiner Umsetzung in Form eines Kreislaufes festgehalten wird³⁴. Diese Vorgehensweise eignet sich auch für dieses Forschungsprojekt. Im zirkulären Prozess können die Erfahrungen aus Gestaltung und Durchführung von LaU durchgehend neue Erkenntnisse anstoßen und somit in eine Analyse bzw. ein Re-Design münden. Nähere Erläuterungen zu der konkreten Vorgehensweise in dieser Forschungsarbeit anhand des Kreislaufes der Design-Based Research Forschung finden sich im folgenden Abschnitt.

1.3.2.2 Methodisches Vorgehen anhand des Design-Based Research Ansatzes

Aufgrund der dargelegten besonderen Eignung des Design-Based Research Ansatzes für vorliegendes Forschungsvorhaben wird dieser Ansatz zur Bearbeitung der Forschungsfragen herangezogen. Damit erfährt das methodische Vorgehen eine entsprechende Prägung, die im Folgenden näher dargelegt wird.

Die Verknüpfung von theoretischen und praktischen Erkenntnissen und Erfahrungen stellt beim Design-Based Research Ansatz ein besonderes Merkmal dar. Mit Hilfe dieser Verknüpfung wird das Ziel des Design-Based Rese-

³² Vgl. zur Zusammenführung von Theorie und Praxis in der Design-Based Research Forschung Kapitel 1.3.1.

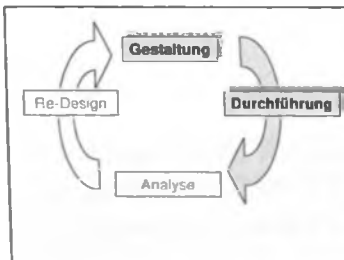
³³ Vgl. zur Motivation des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.1.2.

³⁴ Vgl. zum iterativen Prozess sowie dem Kreislauf des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.1.2.

1 Einleitung

arch, nämlich Probleme und Herausforderungen der Bildungspraxis anzugehen, unterstützt³⁵. Dem Design-Based Research folgend fließen in diese Forschungsarbeit sowohl bereits erworbene Erfahrungen aus der Praxis als auch theoretische Hintergründe an dem Lehr-Lern-Konzept LaU ein. Dabei werden sowohl im Bereich der Theorie als auch der Praxis Forschungsergebnisse angestrebt. Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis prägt auch die Forschungsfragen dieser Arbeit³⁶. Während die erste Fragestellung aus der Praxis abgeleitet ist, ziehen die folgenden Fragestellungen zwei und drei theoretische Ansätze heran. Fragestellung vier und fünf bilden gewissermaßen eine Synthese von Theorie und Praxis, da zunächst praktische Ansätze in Form von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen herangezogen werden (Fragestellung 4), und im Anschluss eine empirische Untersuchung der Kompetenzentwicklung in Folge der tatsächlichen Umsetzung des Konzeptes durchgeführt wird (Fragestellung 5). Die sechste Fragestellung setzt zum Abschluss ihren Schwerpunkt stark auf die Praxis mit ganz konkreten Handlungsvorschlägen. Somit werden vorhandene Erkenntnisse aus der Praxis als Ausgangsbasis genutzt und mit theoretischen Ansätzen verknüpft.

Als Forschungsansatz im Bereich innovativer Lehr-Konzepte liefert der Design-Based Research darüber hinaus ein Instrumentarium zum Ablauf des Forschungsvorgehens in Form des bereits vorgestellten Kreislaufs³⁷. Das methodische Vorgehen dieser Forschungsarbeit orientiert sich an diesem Instrumentarium. Im Folgenden wird die Herangehensweise näher dargelegt.



Das Lehr-Lern-Konzept LaU wird bereits im Studiengang Bildungsmanagement angewendet, d.h. es hat bereits eine erste Gestaltung und Durchführung des Lehr-Lern-Konzeptes im Designprozess stattgefunden.

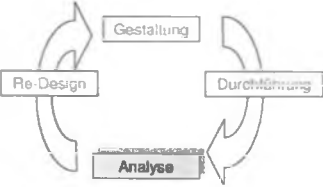
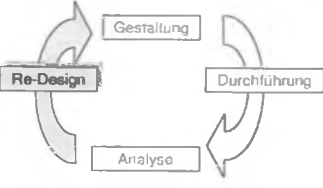
Da bis jetzt jedoch keine ausführliche Erfassung

³⁵ Vgl. zur Zusammenführung von Theorie und Praxis im Design-Based Research Ansatz die vorangegangenen Abschnitte von Kapitel 1.3.

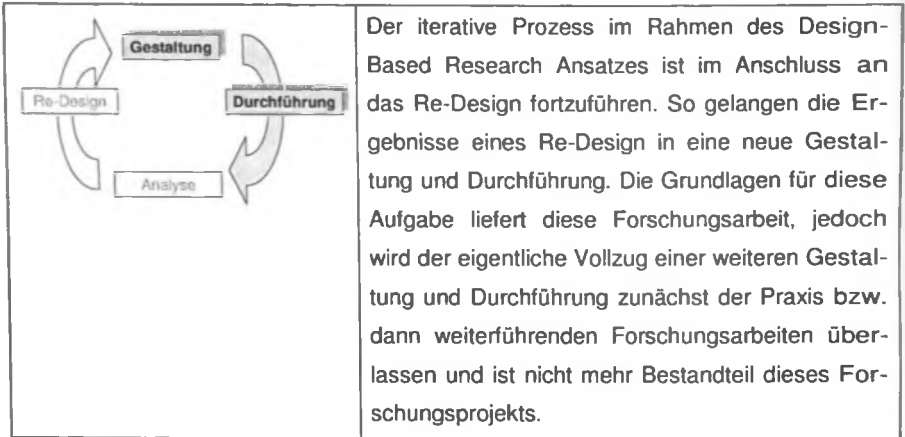
³⁶ Vgl. zu den Forschungsfragen Kapitel 1.2.

³⁷ Vgl. zum Kreislauf des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.1.2.

1 Einleitung

	<p>des Konzeptes vorliegt, wird zunächst eine systematische Dokumentation benötigt, um dadurch eine detaillierte Rekonstruktion des Designs zu gewährleisten. Daraus wird ein Referenzmodell der Umsetzung abgeleitet, welches als Ausgangsbasis für die weiteren Schritte des Design-Based Research Ansatzes dient (Kapitel 3.1).</p>
	<p>Auf Gestaltung und Durchführung aufbauend folgt die Analyse des Lehr-Lern-Konzepts LaU (Kapitel 3.2). Zur gezielten Analyse werden vier verschiedene Anknüpfungspunkte ausgewählt.</p> <p>So wird das LaU im Rahmen der Analyse zunächst aus einem konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis heraus abgebildet. Im Anschluss findet eine Rekonstruktion des Lernprozesses - hervorgerufen durch LaU aus systemtheoretischer Perspektive - statt. Den dritten Ansatzpunkt einer Analyse von LaU bilden verwandte Konzepte aus dem Bereich des angewandten Konstruktivismus. Eine empirische Untersuchung mit der Frage nach Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU stellt den Abschluss der Analysephase dar.</p>
	<p>Die Ergebnisse der vorangegangenen Schritte führen in ihrer strukturierten Zusammenstellung zu einem Re-Design, in dem auf der einen Seite theoretische Anknüpfungspunkte des Lehr-Lern-Konzeptes LaU hervorgehoben, auf der anderen Seite Optimierungspotenziale dargelegt werden. Insgesamt sind Anpassungen des Konzeptes so zu entwickeln, dass Erfolg versprechende Faktoren ausgebaut und nachteilige Faktoren minimiert werden (Kapitel 3.3).</p>

1 Einleitung



Die folgende Abbildung gibt einen Gesamtüberblick des Design-Based Research Zyklus in dieser Forschungsarbeit.

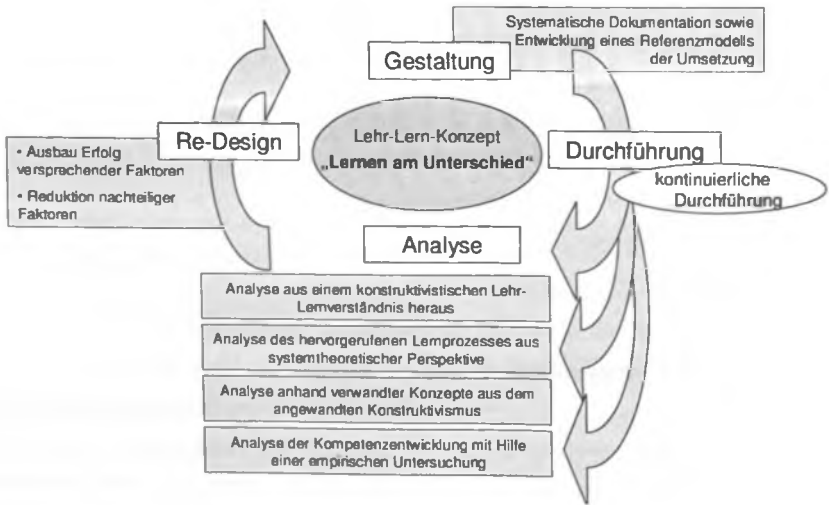


Abb. 3: Methodisches Vorgehen dieser Forschungsarbeit anhand des Design-Based Research Ansatzes (Eigene Darstellung)

1.4 Aufbau der Forschungsarbeit

Die vorangegangenen Abschnitte dieses Kapitels stellen die Ausgangssituation, die dieser Arbeit zugrunde liegt sowie die daran anknüpfenden Forschungsziele mit dem entsprechenden methodischen Vorgehen dar. Im Aufbau dieser Forschungsarbeit spiegelt sich insbesondere das methodische Vorgehen anhand des Design-Based Research Ansatzes wider.

In Anschluss an das einleitende Kapitel 1 findet im Kapitel 2 eine zielgerichtete Abgrenzung des Forschungshorizontes statt. So wird zunächst der Bereich der Weiterbildung, dem der Masterstudiengang Bildungsmanagement mit seinem Lehr-Lern-Konzept LaU zugeordnet werden kann, abgebildet. Spezieller Fokus liegt auf der wissenschaftlichen Weiterbildung. Daran schließt eine Kategorisierung der zentralen Begrifflichkeiten Lernen, Wissen und Kompetenz an, wobei zum einen eine Abgrenzung der einzelnen Bereiche erfolgt, zum anderen ein Gesamtgefüge dieser Begrifflichkeiten dargelegt wird. Im Rahmen der Abgrenzung des Forschungshorizontes wird folgend die theoretische Einbettung der Forschungsarbeit im Bereich des Konstruktivismus sowie der Systemtheorie näher dargelegt. Die Ausarbeitungen in Kapitel 2 dienen der Arbeit als Grundlage der Forschungen an dem Lehr-Lern-Konzept LaU.

Kapitel 3 zentriert den Hauptteil der Forschungsarbeit. Hier werden – dem methodischen Vorgehen des Design-Based Research Ansatzes folgend – die Schritte `Gestaltung`, `Analyse` sowie `Re-Design` vollzogen³⁸. Die Gestaltung widmet sich zunächst der systematischen Dokumentation des Lehr-Lern-Konzepts LaU sowie einem daraus entwickelten Referenzmodell der Umsetzung dieses Konzeptes als fundierte Basis für die weiteren Forschungen. Im Rahmen der Analyse dienen der Konstruktivismus, die Systemtheorie, der angewandte Konstruktivismus sowie eine empirische Untersuchung als Ansatzpunkte der Forschungen. Das Re-Design fasst im Anschluss die Ergebnisse zusammen bezogen auf Optimierungspotenziale des Lehr-Lern-Konzepts LaU.

³⁸ Vgl. zu einer ausführlichen Darstellung der einzelnen Schritte in diesem Hauptteil Kapitel 1.3.2.2.

1 Einleitung

Den Abschluss der Forschungsarbeit bilden Zusammenfassung und Ausblick in Kapitel 4.

Die folgende Abbildung veranschaulicht diesen auf das Forschungsinteresse gerichteten Aufbau.

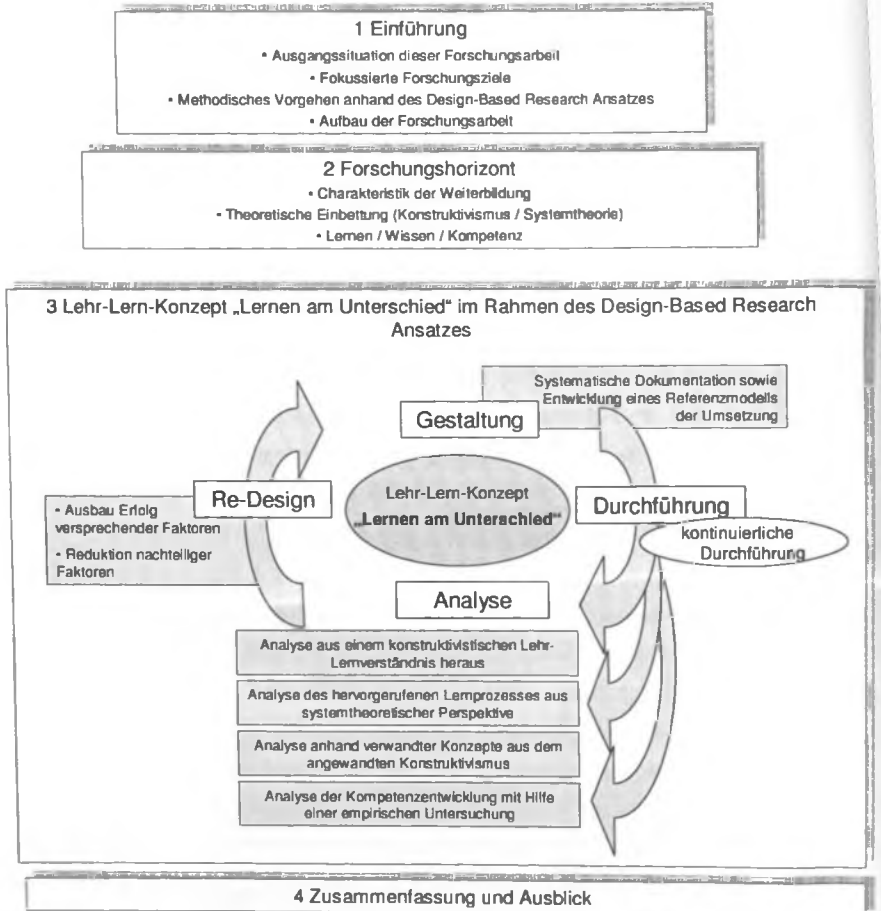


Abb. 4: Aufbau der Forschungsarbeit (Eigene Darstellung)

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Bevor die zentralen Forschungsziele zum Thema LaU unter Rückgriff auf den Design-Based Research Ansatz untersucht werden, ist zunächst eine spezifische Abgrenzung des Forschungshorizontes vorzunehmen. Die Forschungsarbeit fokussiert das Lehr-Lern-Konzept LaU mit Einsatz im Masterstudiengang Bildungsmanagement. Der Masterstudiengang gehört dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an, wodurch der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchungen diesem Bildungsbereich zuzuordnen ist. Damit stellt die Charakteristik der Weiterbildung den ersten Abschnitt bei der Abgrenzung des Forschungshorizontes.

Neben dem Bezug zur praktischen Umsetzung von LaU im Studiengang stellt die Arbeit einen theoretischen Bezug her³⁹. In diesem Zusammenhang sind die Theorien des Konstruktivismus sowie der Systemtheorie im Rahmen einer Abgrenzung des Forschungshorizontes in ihren Wesenszügen darzulegen.

Im Anschluss findet eine Kategorisierung von Lernen, Wissen und Kompetenz statt. Die Darlegung des Gesamtgefüges von Lernen, Wissen und Kompetenz liegt entsprechend dieser Forschungsarbeit zugrunde. In einer Welt im Wandel, in der sich das Wissen explosionsartig vermehrt, stellt die Kompetenzentwicklung – insbesondere in der Weiterbildung – einen wichtigen Faktor dar⁴⁰. Daher beziehen sich die Forschungen zum Lehr-Lern-Konzept LaU im Speziellen auf die Kompetenzentwicklung bzw. auf das Gesamtgefüge der Kompetenz in Verbindung mit Wissen und Lernen⁴¹.

2.1 Charakteristik der Weiterbildung

Im Folgenden wird zunächst die Weiterbildung als Teilbereich des deutschen Bildungssystems abgegrenzt. Dabei liegt der spezielle Fokus auf der wissenschaftlichen Weiterbildung, da der Masterstudiengang, in dessen Umfeld das

³⁹ Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist ein besonderes Merkmal des Design-Based Research Ansatzes. Vgl. dazu Kapitel 1.3.

⁴⁰ Vgl. zur Kompetenzentwicklung in einer Welt im Wandel Kapitel 1.1.

⁴¹ Vgl. dazu zum einen das Forschungsziel 5 in Kapitel 1.2 sowie die Ausarbeitungen zu den Potenzialen von LaU in Kapitel 3.1.3.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

LaU untersucht wird, diesem Bereich zugeordnet wird. Im Anschluss findet eine Darlegung der (Weiter-)Bildung als Dienstleistung statt. Daraus erschließen sich Managementaspekte einer (kommerziell) angebotenen Bildung, wie sie in der Weiterbildung häufig anzutreffen sind.

2.1.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als Teilbereich des deutschen Bildungssystems

Die Weiterbildung insgesamt und mit ihr die wissenschaftliche Weiterbildung kann als Teilbereich des gesamten deutschen Bildungssystems charakterisiert und verortet werden. Dies geschieht im Folgenden, indem zunächst ein kurzer Blick auf die „Bildung“ gerichtet wird, danach folgt die Einordnung der Weiterbildung in das deutsche Bildungssystem als Gesamtheit.

Der Begriff der Bildung ist durch seine Vielfältigkeit sowie lange Tradition geprägt⁴². Die vorliegende Arbeit sieht den Aspekt der Bildung insbesondere unter dem Fokus der Kompetenzentwicklung⁴³. Dabei wird Bildung über eine mentale Aneignung und Reproduktion von Faktenwissen hinaus als „sozialer Entwicklungsprozess“ (BAUMGARTNER (2002), S. 435.) verstanden. Die Beschreibung des Bildungsbegriffs von SIEBERT knüpft an den Bezug zur Kompetenzentwicklung an⁴⁴, wenn er von der „Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlichem personal-, sozial und umweltverträglichen Denken und Handeln“ (2004a, S. 60.) spricht. In diesem Zusammenhang befasst sich das Kapitel 2.3 ausführlich mit der Begrifflichkeit der Kompetenz, worauf an dieser Stelle verwiesen wird.

Die Vielfältigkeit des Begriffs „Bildung“ rührt daher, dass Bildung inzwischen in einem lebenslangen Kontext gesehen wird (Vgl. UHL (2004), S. 188.) und

⁴² „Der Bildungsbegriff steht in der Tradition der Europäischen Aufklärung.“ (MÜLLER (2007), S. 102.) Die Bedeutung von Bildung hat sich über die Zeit gewandelt. Etymologisch betrachtet geht der Ursprung des Wortes Bildung auf die Bedeutungen „Schöpfung“, „Bildnis“ und „Gestalt“ zurück (Vgl. O.V. (1999), S.598; LANGEWAND (1994), S. 70.). Seit Mitte des 18. Jahrhunderts wird der Begriff mit der geistig-seelischen Formung des Menschen in Verbindung gebracht und dabei auch in einem pädagogischen Kontext gebraucht (Vgl. KUCHARZ (2000), S.43f.). Heute reichen die Definitionsansätze vom Erwerb und Besitz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Vgl. STORK (1999), S. 52f.) bis hin zur „Formung der Persönlichkeit“ (GRÜNER (2000), S. 1.).

⁴³ Vgl. zur Kompetenzentwicklung Kapitel 2.3.

⁴⁴ Vgl. dazu den Kompetenzbegriff in Kapitel 2.3.3.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

dabei jeweils verschiedene Ausprägungen und Schwerpunkte einnimmt. Die Bandbreite reicht von Kindergarten-/Schulbildung bis hin zur Weiterbildung im hohen Lebensalter.

Zur Einordnung der (wissenschaftlichen) Weiterbildung in das deutsche Bildungssystem eignet sich der Strukturplan des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES aus dem Jahre 1970. Dieser Strukturplan bildet das deutsche Bildungswesen durch die vier Bereiche Primär-, Sekundär-, Tertiär- sowie Quartärbereich ab. Dabei werden die Bereiche bis einschließlich dem Tertiärbereich zur Ausbildung gezählt, während die Weiterbildung den quartären Bereich umfasst. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die vier Teilbereiche des deutschen Bildungssystems nach dem Strukturplan.

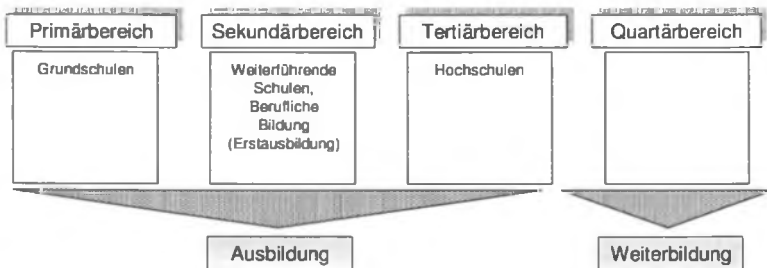


Abb. 5: Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland (In Anlehnung an DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970), BUNDEMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2000), S. 8 und NÖFER (1987), S. 11.)⁴⁵

Eine Welt im Wandel, die mit einer enormen Dynamik sowie ständigen Veränderungen einhergeht, fordert ein lebenslanges Lernen⁴⁶. Mit der Aufteilung des deutschen Bildungssystems durch den Deutschen Bildungsrat im Jahre 1970 wird die Weiterbildung erstmals als gleichberechtigter quartärer Bereich

⁴⁵ WEISSER wählt zur Darstellung des Quartärbereichs hingegen eine etwas abgewandelte Darstellungsform. Er stellt verschiedene Stufen der Ausbildung (Sekundarstufe I und II sowie Tertiärstufe) dar und fügt daran jeweils den Quartärbereich. Dadurch wird hervorgehoben, dass je nach Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung und damit dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit, die Weiterbildung früher oder später beginnen kann (Vgl. 2002, S. 115.).

⁴⁶ Vgl. zur Welt im Wandel Kapitel 1.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

neben den drei anderen Bereichen des Bildungswesens dargestellt (Vgl. LENZ (1987), S. 69; NÖFER (1987), S. 11.). Die Forderung nach lebenslangem Lernen wird somit in das „reguläre“ Bildungssystem integriert (Vgl. DEUTSCHER BILDUNGS RAT (1970), S. 51; VONKEN (2005), S. 33.). Bildung ist nicht mehr nach der Ausbildung beendet, sondern wird als ein „kontinuierliches Fortsetzungslernen“ (UHL (2004), S. 184.) verstanden, welches sich in der Weiterbildung ausdrückt. „Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, dass das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird ... Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich und voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, daß organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann.“ (DEUTSCHER BILDUNGS RAT (1970), S. 51.)

Die Definition der Weiterbildung wird folgendermaßen durch den deutschen Bundesrat formuliert:

„Weiterbildung wird ... als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet.“ (DEUTSCHER BILDUNGS RAT (1970), S. 197.)

Auch wenn diese Abgrenzung der Weiterbildung bereits aus dem Jahre 1970 stammt und es sich um einen weit gefassten Weiterbildungsbegriff handelt, so wird in der Literatur sowie bei empirischen Untersuchungen häufig auf diese Definition verwiesen^{47, 48}.

Im Zusammenhang mit der Definition betont der deutsche Bundesrat, dass zwischen der ersten Bildungsphase und der Weiterbildung keineswegs eine

⁴⁷ Siehe dazu bspw. KUWAN/THEBIS (2004), S. 8 oder VONKEN (2005), S. 33, MERK (1992), S. 27.

⁴⁸ Dennoch hat sich die Kategorisierung, bei der die Weiterbildung als Oberbegriff des quartären Bereichs vorgeschlagen wird, nicht flächendeckend durchgesetzt. So werden in der wissenschaftlichen Diskussion teilweise die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Synonyme verwendet (Vgl. TIPPELT (1994), S. 9.). Manche Quellen verwenden die beiden Begrifflichkeiten hingegen, um verschiedene Betrachtungsweisen zu betonen. Es wird dann mit der „Weiterbildung“ eher der Struktur- und mit der „Erwachsenenbildung“ eher der Adressatenaspekt hervorgehoben (Vgl. VONKEN (2005), S. 33.). SAILER (2002, S. 62.) unterscheidet zwischen „Adressatenbezug“ (Erwachsenenbildung) und „Zeitbezug“ (Weiterbildung).

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

eindeutige Grenze gezogen werden kann, sondern dass diese eher fließend ist (Vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970), S. 197.). Dennoch formuliert diese Definition einige zentrale Aspekte der Weiterbildung. So ist eine erste Bildungsphase abgeschlossen sowie ein Zusammenfallen mit Erwerbstätigkeit zu beobachten. Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes wird Weiterbildung wie vom deutschen Bildungsrat vorgeschlagen definiert und als Oberbegriff für den Quartärbereich verwendet.

Im Rahmen der Untersuchungen zum LaU als Lehr-Lern-Konzept im Masterstudiengang Bildungsmanagement liegt der Fokus speziell auf der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser Bereich der Weiterbildung lässt sich zunächst anhand der Institutionen, die Weiterbildung anbieten, abgrenzen. Vielfältige Literaturquellen sowie Untersuchungen stellen das breite Spektrum an Weiterbildungsinstitutionen heraus: von Volkshochschulen über private Institute und Verbände, bis hin zu kirchlichen Stellen sowie Akademien, Parteien und Hochschulen⁴⁹. Es liegt auf der Hand, dass sich die Weiterbildungsangebote der verschiedenen Institutionen stark voneinander unterscheiden. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt, wie erwähnt, auf der wissenschaftlichen Weiterbildung, die von der Institution Hochschule geleistet wird. Im Folgenden findet eine nähere Charakterisierung dieses Bereiches statt.

Seit der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1976 gehört die Weiterbildung zur Pflichtaufgabe von Hochschulen (Vgl. o.V. (1976), §2(3).⁵⁰). Der ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRER ERWACHSENENBILDUNG stellt dazu im Jahre 1979 eine Übersicht von Charakterisierungsmerkmalen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote⁵¹ zusammen⁵².

⁴⁹ Vgl. für eine ausführliche Auflistung NUISSL/PEHL (2004), S. 24ff. sowie Berichtssystem Weiterbildung IX (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2006), S. 283ff.).

⁵⁰ Seit 1998 ist die Weiterbildung als eine Pflichtaufgabe der Hochschulen in § 2 I 1 HRG verankert. Siehe auch KALOUS (2009), S. 215.

⁵¹ Es wird an dieser Stelle vom „Weiterbildenden Studium“ als „wissenschaftliches Weiterbildungsangebot“ gesprochen (Vgl. ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRER ERWACHSENENBILDUNG (1979), S. 16.). Heute wird im Zusammenhang mit Weiterbildung an Hochschulen auch die Begrifflichkeit Postgradualer Studiengänge verwendet (Vgl. KALOUS (2009), S. 216 sowie REICH (2007), S. 160.).

⁵² Diese Charakterisierungsmerkmale beinhalten eine enge Verknüpfung mit den Überlegungen des Gesetzgebers zum Weiterbildenden Studium, die im Hochschulrahmengesetz 1976 verankert wurden (Vgl. o.V. (1976), §21.).

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Danach zeichnet sich ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot dadurch aus, dass ...

- ... es von der Hochschule als Studium geplant und getragen wird
- ... es als ein Hochschulstudium curricular entworfen und langfristig gesichert ist
- ... es berufsbegleitend absolviert werden kann und dabei den Teilnehmenden Beleg- und Dispositionsfreiheiten einräumt
- ... es in Forschung und Lehre berufspraktische und gesellschaftliche Problemstellungen zum Gegenstand hat
- ... es sich auf bestimmte Berufs- und Tätigkeitsfelder bezieht
- ... es zur Teilnahme eine hochschulmäßige oder entsprechende berufliche Qualifikation voraussetzt
- ... es die berufliche Erfahrung der Studierenden in den Lehr-/Lernprozess einbezieht
- ... und damit von wissenschaftlicher Vorbildung oder beruflicher Erfahrung her Zugang zur wissenschaftlichen Qualifizierung eröffnet (1979, S. 16.).

Diese ersten Schritte der Verankerung einer wissenschaftlichen Weiterbildung durch den Gesetzgeber, aber auch durch den Arbeitskreis Universitärer Erwachsenenbildung dienen als Basis einer Annäherung an den Begriff. Insbesondere, weil es bis heute außerordentlich schwierig ist, einen Überblick über die verschiedenen Ansätze der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland zu gewinnen (Vgl. WITTPOTH (2003), S. 147.), bieten die oben genannten Charakterisierungsmerkmale einige Anhaltspunkte zur Gestaltung einer wissenschaftlichen Weiterbildung.

Diese Merkmale sind zu ergänzen durch die inzwischen erfolgten Änderungen der Hochschulstrukturen, insbesondere in Folge des Bologna-Prozesses⁵³. So beschreibt KALOUS die neue Situation folgendermaßen: „Das neue gestufte Studiengangmodell besteht aus einer kürzeren Erstausbildung und bietet die Möglichkeit, nach einer Phase der Berufstätigkeit für ein Mas-

⁵³ Der Bologna-Prozess hatte das Ziel, in Europa einen einheitlichen Hochschulraum zu schaffen. Vgl. zum Bologna-Prozess z.B. MELENK (2007), S. 85ff oder <http://www.bmbf.de/de/3336.php#top>.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

terstudium an die Hochschule zurück zu kehren. Damit wird eine *neue Basis für die Verknüpfung von Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung* gelegt.“ (2009, S. 215.)

Nach den Charakterisierungsmerkmalen des Arbeitskreises Universitärer Erwachsenenbildung, aber auch anknüpfend an das angesprochene Masterstudium im Anschluss an eine Phase der Berufstätigkeit, spielt die Integration beruflicher Erfahrungen der Studierenden in die Lehr-/Lernprozesse der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Rolle. Auch für die vorliegenden Forschungen zum Lehr-Lern-Konzept LaU ist dieser Aspekt von spezieller Bedeutung⁵⁴. So ist der Studiengang Bildungsmanagement als „berufs begleitender Masterstudiengang“ konzipiert. Die Zulassungsvoraussetzungen für den Studiengang legen darüber hinaus fest, dass die Teilnehmer eine mindestens zweijährige Berufspraxis vorzuweisen haben, davon muss mindestens ein Jahr in Bezug zur Bildungsarbeit stehen⁵⁵. Im Zentrum des Studiengangs stehen insbesondere auch berufspraktische Problemstellungen aus dem Tätigkeitsfeld des Bildungsmanagers der Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft.

Weitere Bezüge zum Studiengang Bildungsmanagement als wissenschaftliche Weiterbildung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Der Studiengang ist von der Pädagogischen Hochschule mit geplant und curricular entworfen (Vgl. MELENK (2008), S. 21ff., MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (2008), S. 71ff., MELENK (2007), S. 90ff.). In Bezug auf die Voraussetzung für eine Aufnahme des Studiengangs steht der Masterstudiengang jedoch nicht – entgegen der Darlegungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung – Interessenten ohne Hochschulzugangsberechtigung offen. Vielmehr wird als Qualifizierung sogar der Abschluss eines berufsqualifizierenden Erststudiums verlangt⁵⁶. Das Institut für Bildungsmanagement bietet jedoch über den Masterstudiengang hinaus ebenfalls Kontaktstudien an, die auch Interessenten oh-

⁵⁴ Vgl. dazu beispielsweise die Ausarbeitungen in Kapitel 3.1.3.1.

⁵⁵ Vgl. dazu die Flyer zum Studiengang sowie die Homepage des Instituts für Bildungsmanagement: www.bimalb.de.

⁵⁶ Vgl. dazu die Zulassungsvoraussetzungen zum Studiengang im Flyer zum Studiengang oder auf der Homepage des Instituts für Bildungsmanagement: www.bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

ne Hochschulzugangsberechtigung offen stehen⁵⁷. Diese Aufteilung in Studiengang und Kontaktstudium folgt dem Landeshochschulrecht in Baden-Württemberg. Die hier bezeichneten Postgradualen Studiengänge erfordern einen ersten Hochschulabschluss, während das Kontaktstudium auch Teilnehmern ohne Hochschulabschluss offen steht (Vgl. KALOUS (2009), S. 216f.). Die vorliegende Forschungsarbeit bezieht sich jedoch auf das LaU, wie es im Masterstudiengang durchgeführt wird, weswegen auf die Kontaktstudien im Folgenden nicht näher eingegangen wird.

Eine Definition der KULTUSMINISTERKONFERENZ liefert einen Anknüpfungspunkt zur oben vorgestellten Weiterbildungsdefinition sowie ein weiteres Charakterisierungsmerkmal: Sie versteht unter der wissenschaftlichen Weiterbildung „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (2001, S. 2.). Somit wird das Niveau an Hochschulen in den Vordergrund der Definition gestellt. Auf den Studiengang Bildungsmanagement trifft dieses Merkmal zu, da er durch seine Einbettung in die Hochschulumgebung diesem Kriterium folgt. So ist beispielsweise das Leitungsteam des Instituts auch in der ordinären Hochschullehre im Rahmen der Ausbildung von Studierenden tätig, die ebenfalls das fachliche und didaktische Niveau der Hochschule voraussetzt. Das Lehr-Lern-Konzept LaU ist in diesem Umfeld gut verankert, da es – wie sich noch zeigen wird – ein komplexes Umfeld gestaltet.

2.1.2 Weiterbildung als Dienstleistung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Bereich des Managements von Dienstleistungen stellt einige Besonderheiten von Dienstleistungen heraus, die auch Weiterbildung⁵⁸ besonders charakterisieren. Diese können

⁵⁷ Vgl. dazu z.B. die Homepage des Instituts für Bildungsmanagement: www.bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de.

⁵⁸ Der Dienstleistungscharakter der Bildung spielt im (wissenschaftlichen) Weiterbildungsbereich eine besondere Rolle, da – im Gegensatz zu Schulen und Hochschulen des Ausbildungsbereichs – die Weiterbildung weniger staatlich geprägt ist und somit Marktmechanismen verstärkt greifen (Vgl. zu Bildung, die vor dem Hintergrund von Marktmechanismen

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

nicht nur in ihrer Bedeutung für Handlungen auf der Managementebene interpretiert, sondern darüber hinaus auch für Aussagen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Konzepten herangezogen werden⁵⁹. Zudem fördern diese wissenschaftlichen Überlegungen den Blick aus der Anbieterposition, der dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt. Im Folgenden werden die Besonderheiten von Dienstleistungen mit ihrem Bezug zum LaU im Studiengang Bildungsmanagement dargestellt.

Dienstleistungen sind dadurch zu charakterisieren, dass sie sich tendenziell durch ein hohes Maß an Individualität, Integrativität und Verhaltensunsicherheit⁶⁰ auszeichnen (Vgl. WORATSCHEK (1996), S. 69.). Die Weiterbildung als Dienstleistung stellt hier keine Ausnahme dar, sondern im Gegenteil, die Ausprägungen von Individualität, Integrativität und Verhaltensunsicherheit sind im Bildungsbereich meist besonders hoch ausgeprägt (Vgl. KRUMMENAUER (2002), S. 37ff.).

Die *Individualität* betrachtet den Grad, in dem der Anbieter auf die speziellen Bedürfnisse eines jeden Kunden eingeht (Vgl. WORATSCHEK (1996), S. 66.)⁶¹. Mit Blick auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sagt die Individualität aus, wie speziell die Bildung auf die Zielgruppe einer Weiterbildungsveranstaltung angepasst ist (Vgl. HÖLTERHOFF/BECKER (1986), S. 177.). Im Studiengang Bildungsmanagement ist das Eingehen auf die individuellen Hintergründe der Teilnehmer von besonderer Bedeutung. Das Lehr-Lern-Konzept LaU erfordert jedoch in dieser Hinsicht ein spezielles Engagement der Dozenten, da sie auf eine Gruppe mit verschiedenen Erfahrungshorizonten stoßen⁶².

erfolgt Kapitel 3.1.2.3.). Der Masterstudiengang Bildungsmanagement, der das Lehr-Lern-Konzept LaU einsetzt, ist ebenfalls von einem Dienstleistungscharakter geprägt, da der Teilnehmer als Kunde für den Aufbaustudiengang zählt.

⁵⁹ Hier lässt sich eine Verknüpfung zu den Ebenen der Didaktik in Kapitel 3.1.1.1 herstellen. Die Auswirkungen der Besonderheiten von Dienstleistungen betreffen damit nicht nur die institutionelle, zweite Ebene, sondern darüber hinaus auch die dritte und vierte Ebene (Didaktik und Kommunikation).

⁶⁰ Vgl. zu den Kategorien „Individualität“, „Integrativität“ und „Verhaltensunsicherheit“ folgende Quellen: WORATSCHEK (1996); WORATSCHEK (1998); ENGELHARDT u.a. (1993); BRUHN u.a. (2000), S. 22 – 26.

⁶¹ Die Ausprägungen reichen dabei von standardisiert bis maßgeschneidert (Vgl. WORATSCHEK (1998); S. 39.).

⁶² Vgl. dazu die definitorische Abgrenzung von LaU in Kapitel 3.1.3.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Verhaltensunsicherheit entsteht durch die asymmetrische Verteilung von Informationen zwischen Anbieter und Kunde (Vgl. ROTH (2001), S. 47.). So besitzen sowohl Bildungsanbieter als auch der Bildungsnachfrager nur eingeschränkte Informationen über den jeweils anderen Kontraktpartner, was zu Verhaltensunsicherheit führt. Beispielsweise liegen dem Bildungsanbieter zunächst keine Informationen über die Fähigkeiten des Lehrens und Lernens des Nachfragers vor.

Diese fehlende Information ist jedoch für den Bildungsbereich von besonderer Bedeutung, da hier die *Integrativität*, also der Eingriff des Kunden in den Dienstleistungsprozess (Vgl. ENGELHARDT/KLEINALTENKAMP/RECKENFELDER-BÄUMER (1993), S. 412ff.), besonders hoch ist. Und der Bildungserfolg ist in besonderer Weise davon geprägt, ob der Bildungsnachfrager durch Talent und Interesse den Bildungsinhalten offen gegenübersteht und entsprechend mitwirkt⁶³. Der Bildungsanbieter ist also auf die intensive Mitarbeit des Teilnehmers angewiesen. Daher wird der Lernende in diesem Zusammenhang auch oft als „Ko-Produzent“ bezeichnet (Vgl. EHLERS (2004), S. 39f.).

Auch das didaktische Dreieck⁶⁴ verdeutlicht die Verbindung zwischen Lernendem und Lehrendem (Vgl. FAULSTICH/ZEUNER (1999), S. 51.). Der Lehrende vermittelt zwischen Lernendem und Lerngegenstand und kann damit lediglich als Vermittler fungieren. Ohne die Mitarbeit des Lernenden ist es also nicht möglich, den Bildungsauftrag zu erfüllen. Dies trifft auch auf das Lehr-Lern-Konzept LaU zu. Dieses Lehr-Lern-Konzept ist in besonderem Maße durch die Integrativität geprägt. So muss der Lernende beim Einsatz dieses Konzeptes nicht nur zuhören und mitdenken (wie beispielsweise beim Frontalunterricht), sondern tatsächlich mitwirken und mitgestalten⁶⁵. Die Teilnehmer sind gefordert, ihren Teil zum Erfolg des Konzeptes beizutragen.

⁶³ Dieses Verständnis entspricht dem des gemäßigt konstruktivistischen Ansatzes. Vgl. dazu Kapitel 2.2.1.

⁶⁴ Vgl. ausführliche Erläuterungen zum Didaktischen Dreieck Kapitel 3.1.1.1.

⁶⁵ Dies entspricht der Vorstellung des gemäßigten Konstruktivismus. Vgl. dazu das konstruktivistische Verständnis von Lernen in Kapitel 2.3.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Welchen Beitrag die Teilnehmer beim LaU leisten, zeigt sich bei den näheren Analysen von LaU in Kapitel 3.1.3.⁶⁶

2.1.3 Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsarbeit

Im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht das Lehr-Lern-Konzept LaU. Dieses Konzept wird aufgrund seines Einsatzes im Masterstudiengang Bildungsmanagement untersucht. Entsprechend der Definition des deutschen Bundesrates von 1970 ist der Studiengang Bildungsmanagement im Bereich der Weiterbildung angesiedelt, da die Teilnehmer eine erste Bildungsphase abgeschlossen haben und sich nun in der Erwerbstätigkeit befinden. Dieser Arbeit liegt damit das Verständnis der Weiterbildung als Oberbegriff für den Quartärbereich mit der Definition des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 197.) zugrunde⁶⁷.

Im Speziellen ist der Masterstudiengang Bildungsmanagement im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung anzusiedeln, da es sich bei der anbietenden Institution um eine Hochschule, nämlich die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, handelt. Der Besonderheit der wissenschaftlichen Weiterbildung, dass berufliche Erfahrungen mit in den Lehr/Lernprozess einbezogen werden, kommt im Rahmen des Studiengangs eine zentrale Bedeutung zu. Das LaU ist dafür ein gutes Beispiel. Das Konzept baut auf den Vorerfahrungen der Teilnehmer, geprägt durch beruflichen, aber auch privaten Erfahrungsschatz, auf⁶⁸. Der Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfährt damit einen anderen Charakter als die Anwendung des Konzeptes im Rahmen der Ausbildung oder im Rahmen anderer Weiterbildungsbereiche. Einer Abgrenzung des Forschungshorizontes dieser Arbeit auf die wissenschaftliche Weiterbildung kommt damit eine besondere Bedeutung zu.

Die Weiterbildung als Dienstleistung weist die Merkmale von Individualität, Integrativität und Verhaltensunsicherheit auf. Diese Eigenschaften spielen

⁶⁶ In diesem Abschnitt vorgestellte Kennzeichen der Dienstleistung weisen teilweise hohe Übereinstimmungen mit zentralen pädagogischen Prinzipien, wie Lernerpartizipation oder Teilnehmerorientierung auf (Vgl. SCHÜBLER/THURNES (2006), S. 15.).

⁶⁷ Vgl. zur Definition von Weiterbildung nach dem Deutschen Bildungsrat Kapitel 2.1.1.

⁶⁸ Vgl. dazu die Potenziale von LaU in Kapitel 3.1.3.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

auch bei der Realisierung von LaU eine besondere Rolle. Durch den Blickwinkel der „Weiterbildung als Dienstleistung“ wird eine Managementperspektive im Zusammenhang mit dem Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes betont. Von besonderer Bedeutung ist hierbei insbesondere der Aspekt der Integrativität und damit die Wichtigkeit der Mitarbeit durch den Lernenden. Diese Diskussion wird im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem gemäßigten Konstruktivismus verstärkt fokussiert⁶⁹.

2.2 Theoretische Einbettung der Forschungsarbeit

Zur Abgrenzung des Forschungshorizontes sind neben den soeben dargelegten Begrifflichkeiten auch die Theorien, die im Verlauf der Arbeit von besonderer Bedeutung sind, vorzustellen. Insbesondere betrifft dies den Konstruktivismus sowie die Systemtheorie. Die Grundlagen dieser Theorien werden im Folgenden zusammengestellt, um im Verlauf der Arbeit die Forschungsfrage zum Lehr-Lern-Konzept LaU anhand dieser Theorien vornehmen zu können.

2.2.1 Konzeptionelle Annäherung an den Konstruktivismus

Eine konzeptionelle Annäherung an den Konstruktivismus findet in zwei Schritten statt. Zunächst wird eine historische Herleitung eines konstruktivistischen Verständnisses vorgenommen. Da sich die vorliegende Forschungsarbeit auf ein Verständnis des gemäßigten Konstruktivismus bezieht, findet im Anschluss eine Abgrenzung des gemäßigten Konstruktivismus vom radikalen Konstruktivismus statt.

2.2.1.1 Historische Herleitung eines konstruktivistischen Verständnisses

„Zu vielschichtig und vieldeutig ist der Begriff des Konstruktivismus, um gewährleisten zu können, dass Forscher und Praktiker dasselbe meinen, wenn sie von konstruktivistischen Ideen sprechen“. (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2001), S. 614.) Im Folgenden steht zunächst die historische Entwicklung des

⁶⁹ Vgl. dazu das konstruktivistische Lern- und Lehrverständnis in Kapitel 3.2.2.1.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Konstruktivismus im Mittelpunkt, um daraus eine begriffliche Annäherung herzuleiten sowie die Kernaussagen dieser Theorie herauszuarbeiten.

Die konstruktivistische Denkweise ist keine neue Erscheinung, sondern hat weit zurück reichende Wurzeln⁷⁰ (Vgl. MIKULA (2002), S. 55.)⁷¹. Ein Abriss der historischen Entwicklung wird gegeben, um die lange Tradition dieser Theorie einordnen zu können.

JENSEN beschreibt den Anfang des Begriffs „Konstruktion“ in der Mathematik der griechischen Antike: „Konstruktionen dienten als Existenzbeweis und zur Prüfung von Hypothesen. Diese Bedeutung eines positiven Kriteriums für die Existenzmöglichkeit geometrischer und mathematischer Begriffe hat der Begriff 'Konstruktion' ... bis in die Gegenwart behalten.“ (JENSEN (1999), S. 94.)

VON AMELN erläutert die Ursprünge des Konstruktivismus ausführlich (Vgl. 2004, S. 9ff.) und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass „die Frage nach der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis einer der zentralen Streitpunkte in der Denktradition der abendländischen Philosophie“ (AMELN (2004), S. 9.) darstellt. In diesem Zusammenhang wird die Philosophie nach Platon als Beispiel angeführt, in der „die konkrete Welt als eine Scheinwelt, die das 'eigentlich Seiende' verberge“ verstanden wird (AMELN (2004), S. 10.)⁷².

Trotz dieser ersten Ansätze des Konstruktivismus vertritt AMELN die Auffassung, dass das Altertum sowie das Mittelalter nur begrenzt als Vorläufer des modernen Konstruktivismus verstanden werden können, denn die „Besinnung des Menschen auf seine eigene Erkenntnistätigkeit“ (AMELN (2004), S. 11.) entwickelt sich erst mit Descartes (1596-1650). Ab diesem Moment ist es möglich, die eigene Erkenntnisfähigkeit zu reflektieren und so den modernen Konstruktivismus zu begründen (Vgl. AMELN (2004), S. 11.)⁷³

⁷⁰ Auch ARNOLD und SIEBERT betonen im Hinblick auf „Konstruktivistische Positionen im Überblick“ „Konstruktivistische Positionen sind nicht neu“ (ARNOLD/SIEBERT (2003), S.13ff.).

⁷¹ JENSEN beschreibt das „Problem des Anfangs“ als einen wesentlichen Ausgangspunkt für das Verständnis des Konstruktivismus (Vgl. 1999, S. 74f.).

⁷² Vgl. dazu auch: das Höhlengleichnis von Platon, beschrieben in GLASERSFELD (2002), S. 216.

⁷³ GLASERSFELD vertritt hingegen die Meinung, dass der „radikale Konstruktivismus ... so alt ist wie die abendländische Philosophie. Den meisten Denkern aber war diese Einsicht so unsympathisch, dass sie sich stets bemühten, sie zu umgehen“ (2001, S. 7.). Vgl. auch GLASERSFELD (1996, S. 57ff.).

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Neben Descartes ist in der Traditionslinie des Konstruktivismus der Philosoph Immanuel Kant zu nennen. Er wird von vielen Konstruktivisten als Vordenker verstanden, da er dem Individuum beim Erkenntnisprozess eine besondere Bedeutung zuschreibt (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 212.). SIEBERT bezeichnet Kant als einen „der prominentesten ‚Erfinder‘ der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus“ (2003, S. 21.). So stammt von KANT beispielsweise folgender Satz: „..., dass wir nämlich von den Dingen nur das a priori erkennen, was wir selbst in sie legen“ (1956, S. 21.).

Die Besonderheit des ‚modernen Konstruktivismus‘ im Gegensatz zu den vorgestellten Ursprüngen des Konstruktivismus besteht darin, dass es sich nicht um philosophische Spekulationen handelt, sondern dass die Aussagen eine Untermauerung durch gehirnphysiologische Forschungen erfahren (Vgl. TERHART (1999), S. 632.). „Dem ‚modernen‘ Konstruktivismus kommt ... das Verdienst zu, die erkenntniskritische Diskussion durch die Einbeziehung jüngerer interdisziplinärer Forschungsergebnisse belebt und für die systemische Praxis nutzbar gemacht zu haben.“ (AMELN (2004), S. 5.) Dies ist u. a. dadurch begründet, dass die „Väter“ des ‚modernen Konstruktivismus‘ die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen ausüben. So wird dem Biologen Piaget (1896 – 1980) gerne die Rolle eines wichtigen Vordenkers des ‚modernen Konstruktivismus‘ zugeschrieben (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 216f.). Er „war in unserem Jahrhundert der erste, der Wissen als Konstruktion betrachtete und sein theoretisches Modell der kognitiven Tätigkeit als Konstruktivismus bezeichnete.“ (GLASERSFELD (2001), S. 7.) Von Glasersfeld (*1917), der als der Begründer des radikalen Konstruktivismus⁷⁴ gilt, studiert hingegen zunächst Mathematik und wird im Laufe seiner Karriere schließlich zum Professor für kognitive Psychologie. Seinen Zugang zum Konstruktivismus erlebt er schwerpunktmäßig durch die Auseinandersetzung mit Sprache⁷⁵ sowie über Strategien der Problemlösung (Vgl. KLEIN/OETTINGER

⁷⁴ Vgl. zum radikalen Konstruktivismus im Gegensatz zum gemäßigten Konstruktivismus Kapitel 2.2.1.2.

⁷⁵ Von Glasersfeld ist aufgrund seiner Biographie schon in frühester Kindheit mit vielen Sprachen konfrontiert (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 209f.).

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

(2000), S. 209f.). Die chilenischen Biologen Maturana⁷⁶ (*1928) und Valera (*1946), die viel zusammenarbeiten⁷⁷, nähern sich indessen dem Konstruktivismus aus dem Blickfeld der Neurobiologie sowie der Kognitionsforschung (Vgl. WÜRZL (2005), S. 24, KLEIN/OETTINGER (2000), S. 215f. & 221f.)⁷⁸. Auch von Foerster (*1911) lässt in seinen Werken starke biologische Einflüsse erkennen, obwohl er von Hause aus Physiker ist (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 208.) Watzlawick (*1921) indessen entwickelt seinen Konstruktivismus aus der Psychologie, genauer gesagt der Kommunikationspsychologie (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 222.)

Es zeigt sich, dass der Konstruktivismus bis heute durch eine Vielzahl von Einzeldisziplinen geprägt ist (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 224.)⁷⁹. Hier können von der Biologie bis zur Philosophie, über die Pädagogik bis hin zu Kybernetik und Sprachwissenschaften einige Disziplinen genannt werden, die den Konstruktivismus speisen, bzw. auf die der Konstruktivismus zurückwirkt (Vgl. AMELN (2004), S. 3.)⁸⁰. Der Blick in die wissenschaftliche Literatur verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Konstruktivismus oder, wie es SIEBERT ausdrückt: „Es handelt sich um ein interdisziplinäres – oder besser gesagt: transdisziplinäres Konzept, das das Schisma zwischen Natur- und Geisteswissenschaften überwindet.“ (2004a, S. 54.)⁸¹

Es stellt sich damit die Frage, was genau sich hinter der Bezeichnung „Konstruktivismus“ verbirgt. Die wissenschaftliche Diskussion gibt darauf zunächst viele verschiedenen Antworten. Während VOHLE den Konstruktivismus als ‚Lerntheorie‘ bezeichnet, da er „die Vorstellung von Lernprozessen nachhaltig geprägt“ (2004, S. 175.) hat, charakterisiert SIEBERT den Konstruktivismus

⁷⁶ Maturana absolviert zunächst ein Medizinstudium bevor er in Biologie in Harvard promoviert (Vgl. AMELN (2004), S. 63.).

⁷⁷ Valera ist ein Schüler von Maturana (Vgl. AMELN (2004), S. 62.).

⁷⁸ „Viele von Maturanas Überlegungen gelten als ‚Grundpfeiler‘ für die konstruktivistische Theoriebildung,...“ (AMELN (2004), S. 62.) Vgl. dazu die konstruktivistischen und systemtheoretischen Kategorisierungen in Kapitel 3.2.1.

⁷⁹ Vgl. dazu beispielsweise die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen der vorgestellten Begründer des Konstruktivismus.

⁸⁰ FRIEDRICH nennt Hauptvertreter der Wissenschaften, die den Konstruktivismus besonders geprägt haben: Biologie: Maturana/Valera; Neurophysiologie: Roth und Von Foerster; Psychologie: Piaget (Vgl. FRIEDRICH (2005), S. 56.).

⁸¹ An anderer Stelle drückt es Siebert folgendermaßen aus: „Bemerkenswert ist die konstruktivistische Verschränkung natur- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, wobei die Grenzen zwischen diesen Wissenschaftsdisziplinen fließend werden.“ (SIEBERT (2005), S. 13.)

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

als 'Differenztheorie', weil der Konstruktivismus „die Differenz, den Unterschied, nicht jedoch den Konsens, die Einheit“ (2004a, S. 57.) hervorhebt. Viele Quellen beziehen sich auf die Beschreibung des Konstruktivismus als 'Erkenntnistheorie' (Vgl. BENDORF (2002), S. 107; MIKULA (2002), S. 55, JANK/MEYER (2006), S. 286.), in welcher die Erkenntnisse verschiedenster wissenschaftlicher Bereiche zusammenfinden (Vgl. WÜRZL (2005), S. 22.)⁸². Die einzelnen Beschreibungen widersprechen sich nicht, sondern sie heben jeweils andere Schwerpunkte einer Theorie hervor. Es wird deutlich, dass es sich bei dem Konstruktivismus nicht um ein „einheitliches, fertiges Theoriegebäude, sondern eine philosophisch-erkenntnistheoretische Baustelle“ (JANK/MEYER (2006), S. 289.) handelt⁸³.

Auf der Suche nach dem verbindenden Element des Konstruktivismus findet sich das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit (Vgl. FRIEDRICH (2005), S. 43, JENSEN (1999), S. 324.). Es wird die gemeinsame konstruktivistische Überzeugung vertreten, dass die Wirklichkeit beobachterabhängig ist (Vgl. SIEBERT (2005), S. 11.). AMELN erläutert die Grundüberzeugung des Konstruktivismus ausführlicher, wobei die dahinter liegende Grundidee identisch ist:

- „1) Das, was wir als unsere Wirklichkeit erleben, ist nicht ein passives Abbild der Realität, sondern Ergebnis einer aktiven Erkenntnisleistung.
- 2) Da wir über kein außerhalb unserer Erkenntnismöglichkeiten stehendes Instrument verfügen, um die Gültigkeit unserer Erkenntnis zu überprüfen, können wir über die Übereinstimmung zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiver Realität keine gesicherten Aussagen treffen.“ (AMELN (2004), S. 3.)

⁸² Siehe JANK/MEYER (2006), S. 286: Bei der Erkenntnistheorie handelt es sich um eine Teildisziplin der Philosophie. Als Begründer der modernen Erkenntnistheorie gilt John Locke (1632-1704), der die Aufgabe der Erkenntnistheorie folgendermaßen beschreibt: „Ursprung, Gewißheit und Umfang der menschlichen Erkenntnis zu untersuchen“. (John Locke (1690), zitiert nach HELFERICH (1998), S. 188.)

⁸³ Dies ist auch keineswegs überraschend, betrachtet man die lange historische Entwicklung sowie die Prägung durch verschiedenste Disziplinen (Siehe Kapitelanfang.).

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Diese, die Konstruktivisten verbindende Annahme, wird auch von weiteren Autoren z. B. SCHNOTZ/MOLZ/RINN⁸⁴ oder VOß⁸⁵ geteilt und ähnlich formuliert. Somit eint die verschiedenen Positionen des Konstruktivismus die eine Annahme, dass jedes Individuum sich seine eigene Wirklichkeit schafft. „Wir konstruieren, eingebunden in kulturelle und soziale Kontexte, unsere je individuellen Wirklichkeiten.“ (VOß (2002a), S. 38.)

Diese Überzeugung wird auch von aktuellen biologischen Erkenntnissen gestützt. SCHWANITZ stellt in seinem Buch zum Thema „Bildung“ heraus, dass nur ein kleiner Teil des Gehirns (nämlich 2%) mit der direkten Außenwahrnehmung beschäftigt ist. Die restliche Gehirnkapazität (entsprechend 98%) widmet sich der internen Verarbeitung (Vgl. 1999, S. 468.). Der anerkannte Gehirnforscher GERHARD ROTH⁸⁶ spricht von dem Gehirn, das „nach eigenentwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet, von deren wahrer Herkunft und Bedeutung es nichts absolut Verlässliches weiß. ... die von uns erlebte sinnliche Welt ist demnach nur ein Konstrukt des Gehirns ...“ (2000, S. 235.)

Die folgende Abbildung fasst den konstruktivistischen Ansatz als Verständnis dieser Forschungsarbeit zusammen. Es wird festgehalten, dass der Konstruktivismus aus vielen verschiedenen Wissenschaften Erkenntnisse zusammenführt, die dann entsprechend wieder auf die einzelnen Wissenschaften zurückwirken. Dabei eint der Konstruktivismus – wie oben beschrieben – eine verbindende Grundüberzeugung, auch wenn insgesamt viele verschiedene Strömungen anzutreffen sind⁸⁷:

⁸⁴ SCHNOTZ/MOLZ/RINN sehen die gemeinsame Grundannahme des Konstruktivismus darin, „dass Erkennen immer ein Konstruieren ist“ (2004, S. 132.).

⁸⁵ VOß beschreibt den Grundkonsens der verschiedenen Positionen des Konstruktivismus als Konsens, „nach dem die Welt in der wir leben, individuell und sozial durch unser Zusammenleben konstruiert wird. ... Die jeweilige individuelle Konstruktion, die kein Abbild der Realität sondern eine Konstruktion der Wirklichkeit schafft, stellt einen rekursiven Prozess dar, ...“ (2002a, S. 37f.). An anderer Stelle fasst es VOß folgendermaßen zusammen: „Als konstruktivistisch wird dabei jene Einsicht bezeichnet, nach der jede Wirklichkeit in unmittelbarem Sinne die Konstruktion derer ist, die diese Wirklichkeit erfinden“ (2002b, S. 9.).

⁸⁶ Vgl. zur Biographie von Roth: SIEBERT/ROTH (2003), S. 14. Hier erläutert Roth, dass er neben der Biologie auch in Philosophie promoviert ist.

⁸⁷ Vgl. dazu beispielsweise die Unterscheidung des radikalen versus des gemäßigten Konstruktivismus in Kapitel 2.2.1.2.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

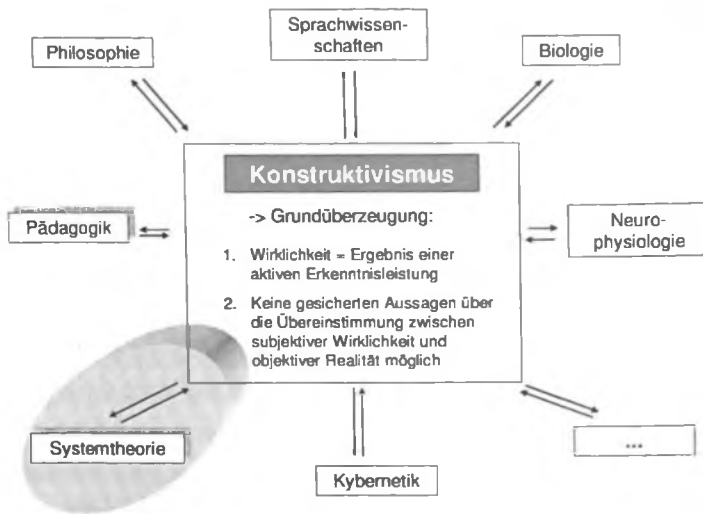


Abb. 6: Konstruktivismus im Verständnis dieser Forschungsarbeit (Eigene Darstellung, Zusammenfassung der im Text verwendeten Quellen.)⁸⁸

Die Systemtheorie ist in der Darstellung hervorgehoben, da sie nicht nur den Konstruktivismus speist bzw. umgekehrt, sondern diese beiden Theorien sehr enge Verbindungen aufweisen. Es unterscheiden sich zwar die „Gegenstände“ des Konstruktivismus und der Systemtheorie, aber viele Schlüsselbegriffe und Prinzipien sind in beiden Theorien identisch⁸⁹ (Vgl. SIEBERT (2007) S. 13.). WÜRZL drückt es folgendermaßen aus: „Die Ansicht, dass sich die beiden Theoriebereiche nicht nur ergänzen, sondern teilweise überlappen oder dass sie gar als zwei Sichtweisen innerhalb eines umfassenderen Beobachtungsbereichs aufgefasst werden können, hat jedenfalls einiges für sich,...“ (2005, S. 21.) So sind der Konstruktivismus und die Systemtheorie

⁸⁸ KLEIN und OETTINGER erstellen eine ähnliche Abbildung, in der zusätzlich die verschiedenen Autoren eingeordnet werden: 2000, S. 226.

⁸⁹ Beispielsweise die Begriffe „Autopoiesis“, „Perturbation“, „Vialibilität“. Vgl. zu diesen Kategorisierungen Kapitel 3.2.1. Weitere Schlüsselbegriffe der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik finden sich bei SIEBERT (2007), S. 19.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

häufig gemeinsam in der wissenschaftlichen Diskussion anzutreffen⁹⁰. Auch diese Forschungsarbeit zieht entsprechend zur theoretischen Fundierung beide Theorien heran⁹¹.

2.2.1.2 Radikaler versus gemäßigter Konstruktivismus

Nachdem eine historische Herleitung des konstruktivistischen Verständnisses vorgenommen wurde, findet im Folgenden eine Abgrenzung des radikalen und des gemäßigten Konstruktivismus statt. Die Differenz der beiden Strömungen setzt an der Grundüberzeugung des Konstruktivismus, nämlich dem Verständnis von Wirklichkeit⁹², an.

Radikale Konstruktivisten zeichnen sich dadurch aus, dass in ihrem Verständnis keine „äußere, reale Wirklichkeit“ existiert (Vgl. BENDORF (2002), S.107.). Sie gehen von kognitiv konstruierten Phänomenen aus (Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2001), S. 614.), die sich in einer Subjektivität des Wissens niederschlagen (Vgl. DUBS (1995b), S. 894, DUBS (1995a), S. 451.). Mit anderen Worten wird Wissen als „individuelle Erfahrung des Einzelwesens“ (JENSEN (1999), S. 324.) verstanden, wodurch ein „gemeinschaftlicher Wissenspool“ nur schwer denkbar erscheint. So geht Maturana⁹³ davon aus, dass selbst durch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung eine Annäherung an die Realität nicht möglich ist (Vgl. AMELN (2004), S. 62ff.). AMELN fasst Maturanas Verständnis folgendermaßen zusammen: „Realität wird von der scientific community nicht abgebildet, sondern erzeugt.“ (2004, S. 77.)⁹⁴ Weiterhin zählen zu den radikalen Konstruktivisten Glasersfeld und Foerster⁹⁵ (Vgl. SIEBERT (2005), S. 14.).

⁹⁰ WÜRZL nennt seinen ersten Kapitelabschnitt beispielsweise: „Systemisch-konstruktivistische Theoriegrundlagen“ (2005, S. 21ff.). Vos hält fest: „Systemisch-konstruktivistische Positionen in der (Schul-)Pädagogik ... basieren auf der Verbindung des Konstruktivismus/der Konstruktivismen und der Systemtheorien“ (2002a, S. 37.).

⁹¹ Vgl. zur Systemtheorie Kapitel 2.2.2.

⁹² Vgl. zur Grundüberzeugung des Konstruktivismus Kapitel 2.2.1.1.

⁹³ Vgl. zu Maturana Kapitel 2.2.1.1.

⁹⁴ In Maturanas Wortlaut klingt dies folgendermaßen: „Scientific statements are consensual statements valid only within the community of standard observers, who generate them, ... Science is not a manner of revealing an independent reality, it is a manner of bringing forth a particular reality bound to the conditions that constitute the observer as a human being“ (1990, S. 53.).

⁹⁵ Vgl. zu Glasersfeld und Foerster Kapitel 2.2.1.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Der gemäßigte Konstruktivismus geht hingegen davon aus, dass eine „äußere Welt“ existiert, diese kann jedoch nicht in einer objektiven Weise erfasst werden (Vgl. BENDORF (2002), S. 107.). Dennoch lässt der gemäßigte Konstruktivismus eine gemeinschaftliche Wissensbasis zu, die beispielsweise auch als Ausgangspunkt einer Lehrveranstaltung genutzt werden kann (Vgl. DUBS (1995b), S. 894f.).

Gemäß dem radikalen Konstruktivismus ist somit Lehre⁹⁶ rein durch selbstgesteuertes, kollektives Lernen geprägt, bei dem Diskussionen über subjektives Wissen im Vordergrund stehen. Dahingegen billigt der gemäßigte Konstruktivismus eine unterstützende Lehrkraft, die auch „fertige Informationen“ in die Veranstaltung einfließen lassen kann (Vgl. DUBS (1995b), S. 894f.).

Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis scheint sich die moderate Betrachtungsweise gegenüber der radikalen durchzusetzen (Vgl. SIEBERT (2007), S. 11.). So vertritt auch diese Forschungsarbeit den gemäßigt konstruktivistischen Standpunkt. Die Bezeichnung „Konstruktivismus“ ist daher im Folgenden immer auf die Theorie des gemäßigten Konstruktivismus zu beziehen.

2.2.2 Konzeptionelle Annäherung an die Systemtheorie

Nachdem zunächst im Rahmen der theoretischen Einbettung der Forschungsarbeit der Konstruktivismus in seinen Grundzügen dargelegt wurde, wird nun eine konzeptionelle Annäherung an die Systemtheorie vorgenommen. Die Systemtheorie stellt neben dem Konstruktivismus die zweite theoretische Fundierung dieser Forschungsarbeit.

In Deutschland wurde die Systemtheorie Anfang der 70er Jahre populär, auch wenn erste systemtheoretische Ansätze bereits Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts entstanden (Vgl. GUDJONS (2001), S. 46; WÜRZL (2005), S. 21.)⁹⁷. Besondere Prägung erhielt die Theorie durch den Bielefelder Soziolo-

⁹⁶ Vgl. zu einer ausführlichen Darstellung der Auffassung von Lehre im Konstruktivismus Kapitel 3.2.2.1.2.

⁹⁷ LUHMANN (1984), S. 19ff.: Hier beschreibt Luhmann geschichtliche Vorläufer der Theorie, die bis in die Antike reichen. In seinem Buch „Einführung in die Systemtheorie“ (LUHMANN (2002), S. 41ff.) beschreibt Luhmann Vorläufer einer Systemtheorie im 17. Jahrhundert: die Gleichgewichtsmetaphorik integriert in der Idee des „Balance of trade“.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

gen Luhmann (1927-1998)⁹⁸, wobei auch Maturana und Valera⁹⁹ entscheidende Bausteine liefern (Vgl. MAYER (2003), S. 87.). Luhmann beschäftigt sich im Rahmen der neueren Systemtheorie schwerpunktmäßig mit den Sozialen Systemen^{100, 101}. Dazu greift er verstärkt – wie sich noch zeigen wird¹⁰² – auf die durch Maturana und Valera geprägten Begrifflichkeiten zurück¹⁰³.

Bei einer konzeptionellen Annäherung an das Thema lässt sich festhalten, „dass es `die Systemtheorie` nicht gibt.“ (MAYER (2003), S. 35.) So bezeichnet LUHMANN die Systemtheorie als „Sammelbegriff“ (LUHMANN (1984), S. 15.) bzw. als „eine besonders eindrucksvolle Supertheorie“ (LUHMANN (1984), S. 19.). Ähnlich wie der Konstruktivismus hat auch die Systemtheorie eine Auswirkung auf viele wissenschaftliche Disziplinen, von der Psychologie zur Philosophie bis hin zur Betriebswirtschaft (Vgl. OLBRICH (1999), S. 157.).

Die verschiedenen systemtheoretischen Linien sind durch einige Grundelemente verbunden. So stellt VOß die Systemtheorien folgendermaßen dar: „Systemtheorien konstruieren sprachlich die Welt über Systeme ..., komplexe Ganzheiten, die jeweils Teil größerer Systemwelten sind (Zelle, Organismus, Psyche, Klasse, Schule, Gemeinde, Gesellschaft).“ (2002a, S. 38.) Hier lässt sich eine gewisse Anlehnung an den Ursprung des Systembegriffs erkennen, der auf den altgriechischen Begriff `systema` zurückgeht und darunter ein zusammengesetztes und in einer gewissen Art geordnetes Gebilde (z. B. einen Staatenbund) versteht (Vgl. AMELN (2004), S. 21.).

Die allgemeine Systemtheorie stellt zunächst keinen direkten Bezug zu einem spezifischen Gegenstandsbereich her. Vielmehr handelt es sich generell um `Systeme` als Ordnungsgefüge¹⁰⁴ (Vgl. TERHART (1999), S. 634.)¹⁰⁵. Erst

⁹⁸ Eine Vita von Niklas Luhmann findet sich in: AMELN (2004), S. 98.

⁹⁹ Vgl. zu Maturana und Valera Kapitel 2.2.1.1. Hier zeigen sich enge Verknüpfungen zum Konstruktivismus.

¹⁰⁰ Vgl. zu den verschiedenen Systemarten Kapitel 3.2.3.1.1.

¹⁰¹ Vgl. dazu beispielsweise sein Werk: LUHMANN (1984).

¹⁰² Vgl. dazu Kapitel 3.2.3.

¹⁰³ Maturana/Valera beziehen das Konzept der Autopoiese auf biologische, d.h. lebende Systeme (Vgl. MATURANA (1997), S. 157.), während Luhmann dieses Konzept auf soziale Systeme überträgt. (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 52.)

¹⁰⁴ Vgl. zu einer ausführliche Darstellung der Begrifflichkeit „System“ Kapitel 3.2.3.1.1.

¹⁰⁵ Aus diesem Grunde beschreibt JENSEN die Systemtheorie auch als „Einheitswissenschaft“. „Die Systemtheorie unternimmt erneut den Versuch, die Wissenschaft in Gestalt einer `Einheitswissenschaft` formal zu vereinheitlichen“ (1999, S. 362.). In diesem Zusammenhang stellt er die Systemtheorie als Modelltheorie vor, die einen gewissen Abstraktions-

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

in einem zweiten Schritt findet die Fokussierung auf einen bestimmten Gegenstandsbereich – in dieser Forschungsarbeit der Bereich der Weiterbildung – statt. Damit besitzt die Systemtheorie erst einmal einen hohen Abstraktionsgrad, der sich in seinen zentralen Begrifflichkeiten, wie beispielsweise System und Umwelt niederschlägt. So handelt es sich bei einem System um „ein Konstrukt des menschlichen Geistes. Niemand hat jemals ein System gesehen oder erfahren, da ein System – abgesehen von seiner Existenz als abstrakter Begriff – nicht beobachtet werden kann.“ (WÜRZL (2005), S. 36.) Um die wissenschaftliche Diskussion mit Hilfe dieser Begrifflichkeit dennoch zu ermöglichen, ist Orientierung anhand einer Definition nötig. Daneben trägt auch die Stellung des Menschen im Rahmen der Systemtheorie zum abstrakten Charakter bei. Eine Kategorisierung von System und Umwelt sowie die Auseinandersetzung mit der Stellung des Menschen innerhalb der Systemtheorie werden in Kapitel 3.2.3.1 vorgenommen. Darauf aufbauend wird dann die Analyse von LaU aus systemtheoretischer Perspektive durchgeführt.

2.2.3 Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsarbeit

Die Forschungsfragen 2, 3 und 4 nehmen explizit Bezug auf konstruktivistische bzw. systemtheoretische Anschlussstellen¹⁰⁶. Vor diesem Hintergrund widmen sich die vorangegangenen Abschnitte einer konzeptionellen Annäherung an den Konstruktivismus sowie an die Systemtheorie. Dabei wird eine enge Verbundenheit von Konstruktivismus und Systemtheorie festgehalten, die ein gemeinsames Heranziehen dieser beiden Theorien in der vorliegenden Forschungsarbeit sinnvoll macht.

Die Grundüberzeugung des Konstruktivismus wird folgendermaßen festgehalten:

1. Die Wirklichkeit entspricht einer aktiven Erkenntnisleistung.
2. Es sind keine gesicherten Aussagen über die Übereinstimmung zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiver Realität möglich.

grad vorweisen muss, um auf möglichst viele Gegenstände übertragen werden zu können. Systeme stellen sich hierbei als gedankliche Modelle von Zusammenhängen dar (Vgl. (JENSEN (1999), S. 363.).

¹⁰⁶ Vgl. zu den Forschungsfragen Kapitel 1.2.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Dabei wird das Verständnis von Wirklichkeit im gemäßigten Konstruktivismus davon geprägt, dass er von einer existierenden „äußeren Welt“ ausgeht, welche jedoch nicht in objektiver Weise erfasst werden kann. Diese konstruktivistischen Annahmen werden von den verschiedensten Einzeldisziplinen (von der Biologie bis hin zur Sprachwissenschaft) aufgegriffen und darauf aufbauend intradisziplinäre Überlegungen angestellt.

Im Kontext dieser Forschungsarbeit erfolgt die Übertragung dieser gemäßigt konstruktivistischen Grundüberzeugungen auf das Lernen in Kapitel 2.3.1. Dadurch wird ein konstruktivistisches Lernverständnis abgebildet, welches die Basis für die weiteren Forschungen dieser Arbeit legt. So wird der Bezug zum Lehr-Lern-Konzept LaU in Kapitel 3.2.2 vorgenommen. Angewandte Konzepte des Konstruktivismus, die eine Verwandtschaft zu LaU aufweisen, werden in Kapitel 3.2.4 näher untersucht.

Die Systemtheorie wird im Kontext dieser Arbeit als Theorie verstanden, die sprachlich die Welt über Systeme und komplexe Ganzheiten konstruiert, die jeweils Teil größerer Systemwelten sind. Systeme als Ordnungsgefüge werden auf den Bereich des Lehrens und Lernens übertragen, um daraus die durch das Lehr-Lern-Konzept LaU hervorgerufenen Lernprozesse zu erklären¹⁰⁷.

2.3 Vom Lernen zur Kompetenz in der Weiterbildung

Nachdem der Bereich der Weiterbildung abgegrenzt sowie die theoretische Einbettung der Forschungsarbeit dargelegt sind, rückt nun der Kompetenzbegriff ins Zentrum der Überlegungen. Die Entwicklung von Kompetenz spielt in einer Welt im Wandel eine besondere Rolle, was zugleich die Ausgangssituation dieser Forschungsarbeit charakterisiert¹⁰⁸. Für die Forschungen im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU ist daher zunächst der Kompetenzbegriff klar abzugrenzen und seine Anwendung in der vorliegenden Arbeit festzulegen¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Vgl. dazu die Ausarbeitungen in Kapitel 3.2.3.

¹⁰⁸ Vgl. zu einer Welt im Wandel als Ausgangssituation Kapitel 1.1.

¹⁰⁹ So ist die durchgeführte Befragung (Kapitel 3.2.5) entsprechend der folgenden Kompetenzauslegung gestaltet.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Darüber hinaus betont das Lehr-Lern-Konzept LaU ganz gezielt ein ‚Lernen‘, was – insbesondere vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Verständnisses – näher darzulegen ist. Da in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zum Thema Lernen und Kompetenz häufig ein Bezug zum Wissensbegriff hergestellt wird (STORK (1999), S. 37, HEGLMEIER (2004), S. 229ff, DEWE (2004) & REINMANN-ROTHMEIER/MANDL/ERLACH / NEUBAUER (2001), S. 15ff.), wird im Folgenden eine Gesamtkonstellation von Lernen, Wissen und Kompetenz ausgearbeitet, die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt. Mit Hilfe dieses Gesamtgefüges wird die Kompetenzentwicklung umfassend charakterisiert und späteren Überlegungen zum Lehr-Lern-Konzept LaU zur Verfügung gestellt.

2.3.1 Lernen

Dieser Abschnitt betrachtet zunächst die Begrifflichkeit des Lernens mit dem Ziel einer theorieübergreifenden Kategorisierung. Damit wird das Ziel verfolgt, ein übergeordnetes Verständnis des Begriffs „Lernen“ darzulegen, um in einem zweiten Schritt die Merkmale des Lernens aus einer gemäßigt konstruktivistischen Perspektive herauszustellen. Im Anschluss an diese Kategorisierungen werden die Besonderheiten des Lernens im Bereich des Forschungsschwerpunktes „Weiterbildung“ herausgestellt.

„Die Gesellschaft entwickelt sich zunehmend zu einer Lern- beziehungsweise Wissensgesellschaft.“ (UHL (2004), S. 191.) Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass auch in der wissenschaftlichen Literatur ein intensiver Meinungs austausch über die Begrifflichkeit des Lernens stattfindet. Autoren mit verschiedensten Hintergründen – von Gehirnforschern, Biologen, Psychologen bis hin zu Soziologen und Pädagogen – sind an der Diskussion beteiligt und entsprechend vielfältig sind auch die Kategorisierungsansätze (Vgl. SIEBERT (2005), S. 30.). Letztendlich handelt es sich beim „Lernen“ jedoch um ein Konstrukt, welches so viele Definitionen besitzt wie Autoren, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben (Vgl. SIEBERT (2004b), S. 69.). Oder – anders ausgedrückt – „Niemand kann endgültig und ein für alle Mal sagen, was Lernen „wirklich“ ist.“ (SIEBERT (2005), S. 30.) Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses zum Thema LaU ist es damit von besonderer Be-

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

deutung, eine klare Definition von Lernen vorzunehmen, auf die im Folgenden Bezug genommen werden kann.

BOWER/HILGARD formulieren eine, die verschiedenen Lerntheorien übergreifende Definition von Lernen: „Lernen bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrung des Organismus in dieser Situation zurückgeht.“ (1983, S. 31.) Ausgeschlossen werden dabei diejenigen Verhaltensänderungen, die auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (z.B. Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände) zurückgeführt werden können (Vgl. BOWER/HILGARD (1983), S. 31.).

Eine kürzere Definition, die auch theorieübergreifend Anwendung findet, liefert LEFRANCOIS: „Lernen umfasst alle Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen.“ (1986, S. 3.) Dabei subsumiert er unter den Verhaltensänderungen zum einen die Aneignung von Wissen und zum anderen die tatsächliche Veränderung des Verhaltens. (Vgl. LEFRANCOIS (1986), S. 3f.)

Die Aussage, dass Lernen nicht mit Verhalten gleichgesetzt werden kann, wird auch von SCHREYÖGG – unter Verweis auf die kognitiven Lerntheorien – (Vgl. 2001, S. 5.) und FREDRICH hervorgehoben: „Ein gezeigtes Verhalten ist lediglich ein Indikator für vollzogene Lernleistungen. Es kann demnach aber auch ein Lernvorgang stattgefunden haben, ohne dass sich dies bereits in einer Verhaltensänderung oder Handlung niedergeschlagen haben muss.“ (2003, S. 28.)

Diese Interpretation ist ebenfalls bei der Darstellung der vier Evaluationsebenen „Reaction“, „Learning“, „Behavior“ und „Results“ von KIRKPATRICK wiederzufinden. Hier wird das Lernen als Ausmaß interpretiert, in dem eine Veränderung der Einstellung, eine Erweiterung von Wissen und/oder eine Verbesserung von Fertigkeiten erreicht werden. (Vgl. 1998, S. 20.)

Es zeigt sich bei diesen Definitionen, dass verstärkt auf die „Ergebnisse des Lernens“ eingegangen wird. Wichtig ist jedoch hervorzuheben, dass es sich letztendlich um einen Prozess handelt (Vgl. KAISER/MAES/UEMMINGHAUS (2004), S. 142; STORK (1999), S. 38.), der in jedem einzelnen Lerner selbst

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

stattfindet (Vgl. SCHNOTZ/MOLZ/RINN (2004), S. 132.)¹¹⁰. Diesen Prozess gilt es aus der Perspektive des Bildungsanbieters durch geeignete Lehr-Lern-Konzepte zu unterstützen. LaU betont den Anstoß des Lernprozesses durch den Unterschied¹¹¹.

Zusammengefasst lassen sich im Rahmen einer Kategorisierung von „Lernen“ folgende wesentliche Aspekte hervorheben, die u.a. Hinweise auf ein Zusammenspiel von Lernen, Wissen und Kompetenzen liefern¹¹²: Es handelt sich bei Lernen um einen Prozess, der durch den Lernenden vollzogen wird und damit von Außen lediglich angestoßen bzw. unterstützt werden kann (Vgl. SIEBERT (2005), S. 32.). Ergebnisse von Lernen können Verhaltensdispositionen (Vgl. FREDRICH (2003), S. 28 und dort: SANDER (1999), S. 25f.) bspw. in Form von Wissen oder Verhaltensänderungen sein.

Die Definition leitet direkt über zum gemäßigt konstruktivistischen Verständnis des Lernens. Diese Auffassung des Lernens betont insbesondere den Aspekt, dass der Lernprozess durch den Lernenden eigenaktiv und selbstgesteuert erfolgen muss¹¹³. Es findet damit eine Betonung der aktiven Erkenntnisleistung durch jeden einzelnen Lerner statt. Das Lernen als (eigen)aktiver Prozess unterstreicht die aktive Beteiligung des Lernenden, während selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert die Steuerungs- und Kontrollprozesse des Lernenden hervorhebt. Daneben beschreiben die Vertreter des gemäßigten Konstruktivismus das Lernen als konstruktiven Lernprozess. Konstruktiv hebt den Zusammenhang der individuellen Erfahrung und des Wissenshintergrundes zum Lernprozess des Einzelnen hervor (Vgl. MANDL/WINKLER (2003), S. 77¹¹⁴ und VOHLE (2004), S. 176.).

MANDL und WINKLER stellen darüber hinaus das Lernen aus gemäßigt konstruktivistischer Perspektive als situativen und sozialen Prozess dar (Vgl.

¹¹⁰ Vgl. dazu auch den Aspekt „Integrativität“ im Zusammenhang mit Weiterbildung als Dienstleistung (Kapitel 2.1.2).

¹¹¹ Vgl. zur Kategorisierung von LaU Kapitel 3.1.3.1.

¹¹² Vgl. zu dem Gesamtgefüge von 'Lernen', 'Wissen' und 'Kompetenz' Kapitel 2.3.4.

¹¹³ Dies steht in engem Zusammenhang mit der Grundüberzeugung des Konstruktivismus, dass die Wirklichkeit das Ergebnis einer aktiven Erkenntnisleistung ist (Vgl. Kapitel 2.2.1.1). Damit muss jeder Lernende selbst eine aktive Erkenntnisleistung vollbringen.

¹¹⁴ MANDL und WINKLER beschreiben diese 3 Aspekte des Lernprozesses als aktiv, selbst gesteuert und konstruktiv (Vgl. 2003, S. 77.).

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

2003, S. 77.). Unter situativ wird verstanden, dass das Lernen stets in einem spezifischen Kontext stattfindet. Lernen als sozialer Prozess hebt den interaktiven Charakter des Lernens hervor, der immer auch eine soziale Komponente einschließt (Vgl. MANDL/WINKLER (2003), S. 77.). KÖSEL und SCHERER (Vgl. 2002, S. 109.) stellen in diesem Zusammenhang eine Makro- und eine Mikroebene dar. Die Makroebene beschreibt die Kultur der Gemeinschaft, in der sich der Lernende befindet. Es kann sich dabei um soziale Gewohnheiten, Überzeugungen, Kommunikationsstile oder Konventionen in der Familie, Schule oder am Arbeitsplatz handeln, die den Lernprozess beeinflussen¹¹⁵. Die Mikroebene stellt hingegen das kooperative Lernen in den Vordergrund. Kooperation unterstützt dabei den freien Gedankenaustausch, ermöglicht neue Ideen zu testen und bisherige Annahmen zu überprüfen.¹¹⁶ In einer anderen Quelle beschreibt MANDL, zusammen mit KOPP und DVORAK (Vgl. 2004, S. 9.) den Lernprozess zusätzlich als emotionalen Prozess. Durch dieses Verständnis wird betont, dass positive Emotionen für den Lernprozess förderlich sind, während sich negative Emotionen eher als hinderlich erweisen¹¹⁷.

Zusammen gefasst lässt sich die Kategorisierung von Lernen, die dieser Arbeit zugrunde liegt, folgendermaßen darstellen:

Lernen als ...

Prozess, der durch den Lernenden vollzogen wird und damit von Außen lediglich angestoßen bzw. unterstützt werden kann. Ergebnisse von Lernen können Verhaltensdispositionen in Form von Wissen oder Verhaltensänderungen sein.

¹¹⁵ LAVE und WENGER formulieren es folgendermaßen: „This view also claims that learning, thinking, and knowing are relations among people in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world“ (1991/2003, S. 51.).

¹¹⁶ Der soziale Aspekt spielt für das Lehr-Lern-Konzept 'Lernen am Unterschied' eine wesentliche Rolle, da die Teilnehmer entsprechend aus verschiedenen sozial- und kulturell geprägten Umfeldern stammen und kooperativ lernen. Vgl. Kapitel 3.1.2.3.

¹¹⁷ In diesem Zusammenhang ist eine kurze Umfrage zum Thema „Erinnerungen an die Schulzeit“ von SIEBERT in seinem Seminar interessant. Als eine Erfahrung aus der Befragung hält Siebert fest: „Lerninhalte werden vor allem in (sozialemotionalen) Kontexten erinnert, d.h. in Verbindung mit Lehrer/innen oder Mitschüler/innen. Viele dieser erinnerten Inhalte sind emotional verankert“ (2002, S. 59.).

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Lernen als ...

- Eigenaktiver/aktiver Prozess
- Konstruktiver Prozess
- Selbstorganisierter/selbstgesteuerter Prozess
- Situativer Prozess
- Sozialer Prozess
- Emotionaler Prozess

Tab. 1: Zusammenfassung Kategorisierung Lernen

Aufgrund der Untersuchungen zum Lehr-Lern-Konzept LaU im Bereich der Weiterbildung¹¹⁸ ist es von besonderer Bedeutung, die Charakteristika des Lernens im Weiterbildungsbereich herauszuarbeiten. Teilnehmer der Weiterbildung zeichnen sich – wie beschrieben – dadurch aus, dass sie bereits eine erste Bildungsphase (Ausbildung) durchlaufen haben und inzwischen meist in die Erwerbstätigkeit eingetreten sind¹¹⁹.

Damit ist davon auszugehen, dass Teilnehmer der Weiterbildung über einen Erfahrungsschatz zum einen im Bereich des täglichen Lebens, zum anderen im Berufsumfeld verfügen. Daneben haben Sie bereits eigene Lernprozesse beispielsweise während ihrer Ausbildung absolviert. Auch im Bereich ihrer Persönlichkeit ist eine Entwicklung durchlaufen, die auf ihr Lernen einen Einfluss hat (Vgl. KNOLL (1999), S. 75.). Lernen in der Weiterbildung bedeutet daher, anschließen an bereits existierende Erfahrungen (Vgl. SIEBERT (2004b), S. 72.) oder – wie es Siebert an anderer Stelle konkret formuliert: „Das Lernen Erwachsener¹²⁰ ist in hohem Maße biografie- und erfahrungsabhängig und damit selektiv.“ (SIEBERT (2004a), S. 61.)

¹¹⁸ Wie in Kapitel 1.1 und 1.2 dargelegt, ist das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit das Lehr-Lern-Konzept LaU, welches im Masterstudiengang Bildungsmanagement umgesetzt wird. Laut der Definition der Weiterbildung in Kapitel 2.1.1 handelt es sich beim Masterstudiengang Bildungsmanagement um eine wissenschaftliche Weiterbildung.

¹¹⁹ Vgl. zur Weiterbildung Kapitel 2.1.1.

¹²⁰ Da es sich bei Teilnehmern der Weiterbildung um Erwachsene – im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen – handelt, wird in diesem Abschnitt auch auf Quellen zum Lernen von Erwachsenen zurückgegriffen.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Eng verknüpft damit ist der von KNOLL (Vgl. 1999, S. 65f.) formulierte „Kontextbezug“ als ein besonderer Gesichtspunkt des Lernens von Erwachsenen. Er zählt in diesem Zusammenhang folgende Kontextelemente auf: Biographie, Ausbildung(en), Erwerbstätigkeit, wirtschaftliche Verhältnisse, Freizeit, Partnerschaft/Familie, soziales Umfeld, Vorwissen/Vorerfahrung. KNOLL schlägt daher vor, die Lernenden darin zu unterstützen, ihre eigenen Erfahrungen bzw. ihre eigenen Ressourcen aktiv mit einzubringen (Vgl. 1999, S. 75.). Damit ist im Bereich des Erwachsenenlernens das gemäßigt konstruktivistische Verständnis des Lernens als konstruktiver Prozess besonders ausgeprägt.

Eine weitere Besonderheit des Lernens in der Weiterbildung ist die Möglichkeit der unmittelbaren praktischen Anwendung. Anders als im Bereich der Schulbildung kann in der Weiterbildung eine direkte Umsetzung des Gelernten in der Praxis erfolgen (Vgl. REISCHMANN (2001a), S. 126.). Lernende besuchen Weiterbildungsveranstaltungen oft vor dem Hintergrund konkreter Probleme aus ihrem Arbeits- bzw. Lebensumfeld und haben somit ein konkretes „Verwendungsinteresse“ vor Augen (Vgl. SIEBERT (2002), S. 42.). Entsprechend des gemäßigten Konstruktivismus kann eine Weiterbildung durch Anknüpfen an die einzelnen Arbeits- und Lebenshintergründe den situativen Lernprozess unterstützen.

Die „Freiwilligkeit“ wird ebenfalls als spezifischer Gesichtspunkt der Weiterbildung, insbesondere bei einer Abgrenzung zur schulischen Bildung genannt (Vgl. KNOLL (1999), S. 64). Sicherlich handelt es sich hierbei um einen Aspekt, der nicht zu vernachlässigen ist, allerdings ist auch eine genaue Analyse der speziellen Situation vorzunehmen. So ist das heutige Berufsfeld geprägt durch den Druck, mit der ständigen Weiterentwicklung Schritt zu halten, wodurch eine Freiwilligkeit an dieser Stelle z. T. relativiert werden muss (Vgl. HEGLMEIER (2004), S. 231; RÜDENAUER (1987), S. 90¹²¹). Geht man jedoch von Freiwilligkeit in der Weiterbildung aus, so können positive Auswirkungen auf die Motivation der Teilnehmer einer Weiterbildungsveranstaltung angenommen werden. Vor dem Hintergrund, dass es sich beim Lernprozess ge-

¹²¹ Diese Quelle zeigt, dass sich diese Entwicklung schon seit längerem abzeichnet.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

mäß dem gemäßigten Konstruktivismus um einen eigenaktiven, selbstgesteuerten Prozess handelt, ist die Mitwirkung des Lernenden und damit auch seine Motivation von besonderer Bedeutung.

Beim Lernen in der Weiterbildung spielen zusammengefasst also folgende Faktoren eine wesentliche Rolle:

- Das Lernen ist stark von den Erfahrungen und Kontextelementen der Teilnehmer geprägt.
- Die Teilnehmer bringen ein breites Vorwissen bzw. Erfahrungen mit und haben die Möglichkeit, Gelerntes direkt in der Praxis umzusetzen.
- Die Freiwilligkeit an der Weiterbildungsteilnahme kann gegeben sein.

Diese Überlegungen zu einem Lernen im Bereich der Weiterbildung spielen auch in Bezug auf das Lehr-Lern-Konzept LaU eine wichtige Rolle. So erhält das LaU seine besondere Prägung durch die Hintergründe der Lernenden sowie die aktive Integration ihrer Erfahrungen¹²². Darüber hinaus spielt die Mitwirkung der Teilnehmer eine besondere Rolle im Lehr-Lern-Konzept LaU. Motivierte Teilnehmer beteiligen sich intensiver und unterstützen damit den eigenen sowie indirekt den Lernprozess von anderen bzw. das Lehr-Lern-Konzept in seiner Durchführung insgesamt¹²³. Der Aspekt der Praxisnähe ist in der Ausgestaltung des Lehr-Lern-Konzeptes zu berücksichtigen¹²⁴.

2.3.2 Wissen

„Wissen entsteht durch Lernprozesse.“ (STORK (1999), S. 37.) Nachdem im vorangegangenen Abschnitt das Lernen als Prozess charakterisiert ist, wird im Folgenden der Wissensbegriff näher beleuchtet.

Wissen spielt als Ausgangspunkt bei der Durchführung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU eine besondere Rolle. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Wissen durch Unterschiedlichkeit geprägt ist, um entsprechend die Durchfüh-

¹²² Vgl. dazu die Potenziale von LaU (Kapitel 3.1.3.1). Auch im Zusammenhang mit der Klärung der Rollen von Teilnehmern des Studiengangs Bildungsmanagement wird dieser Aspekt aufgegriffen (Vgl. dazu Kapitel 3.1.2.3.).

¹²³ Vgl. zur Integrativität beim LaU Kapitel 2.1.2. Vgl. zur Art der Mitwirkung der Teilnehmer bei LaU die Potenziale in Kapitel 3.1.3.1.

¹²⁴ Vgl. dazu beispielsweise die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis“ des Referenzmodells der Umsetzung von LaU in Kapitel 3.1.3.2.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

rung des Lehr-Lern-Konzeptes zu befruchten¹²⁵. Im Folgenden wird zunächst eine Arbeitsdefinition des Wissens hergeleitet, um im Anschluss auf die Differenzierung in explizites und implizites Wissen einzugehen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung zur Begrifflichkeit des Wissens wird in einigen Eckpunkten diskutiert. Definitionsansätze von Wissen stammen aus den verschiedensten Wissenschaftsgebieten – von der Philosophie über die Pädagogik bis hin zur Betriebswirtschaftslehre (Vgl. SCHÜPPEL (1996), S. 54.). Dementsprechend verwundert es nicht, dass es keine Einigkeit darüber gibt, was letztendlich unter „Wissen“ subsumiert werden soll (Vgl. FREDRICH (2003), S. 46; LERCHE (2005), S. 22 und PAUTZKE (1989), S. 64.), zumal es sich bei Wissen keinesfalls um einen konkreten Gegenstand (Vgl. HIPPER (2001), S. 171.), sondern um ein immaterielles, geistiges Gut handelt (Vgl. SCHÜPPEL (1996), S. 62.). „Wissen verkörpert zunächst nicht eine Sache selbst, sondern ist deren kognitive Repräsentation.“ (SCHÜPPEL (1996), S. 62.)

DAVENPORT und PRUSAK liefern eine Arbeitsdefinition, die sie als „pragmatische Beschreibung“ von Wissen verstanden haben wollen: „Wissen ist eine fließende Mischung aus strukturierten Erfahrungen, Wertvorstellungen, Kontextinformationen und Fachkenntnissen, die in ihrer Gesamtheit einen Strukturrahmen zur Beurteilung und Eingliederung neuer Erfahrungen und Informationen bietet. Entstehung und Anwendung von Wissen vollziehen sich in den Köpfen der Wissensträger.“ (1998, S. 32.)¹²⁶ Diese Definition erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, gibt jedoch einen Einblick in die Vielfältigkeit der einzelnen Aspekte des Wissens, von Werten über Kontextinformationen bis hin zu Fachkenntnissen.

¹²⁵ Vgl. zu dem unterschiedlich geprägten Vorwissen der Teilnehmer im Studiengang Kapitel 3.1.2.3 sowie zu der Bedeutung dieses Vorwissens für LaU Kapitel 3.1.3.1.

¹²⁶ In der Literatur wird eine Definition von Wissen häufig über die Stufen „Zeichen“, „Daten“, „Information“ und dann „Wissen“ nach den Ausführungen von REHÄUSER/KRCMAR (1996, S. 3ff.) dargestellt (Vgl. z.B. BEA (2000), S. 362; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL/ERLACH/NEUBAUER (2001), S.15f. und HECKERT (2001), S. 14f.). Da diese Darstellungsform für die vorliegende Forschungsarbeit jedoch nicht von Bedeutung und zugleich auch nicht über alle Autoren hinweg konsensfähig ist (Vgl. WILLKE (1998), S. 7ff.), wird hier auf nähere Ausführungen verzichtet.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung¹²⁷ kommt insbesondere dem erfahrungsbasierten Wissen¹²⁸ eine wichtige Bedeutung zu. So verfügen die Teilnehmer, die Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen, über einen reichen Erfahrungsschatz, da sie zum einen ihre erste Bildungsphase bereits abgeschlossen haben und sich zum anderen in der Erwerbstätigkeit befinden. Die wissenschaftliche Weiterbildung legt darüber hinaus besonderen Wert darauf, diese beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer in die Lehr-Lernprozesse einzubeziehen. Es gilt also, in der wissenschaftlichen Weiterbildung den reichen Erfahrungsschatz integriert im Teilnehmerwissen zu nutzen.

GLASERSFELD – als Vertreter des Konstruktivismus¹²⁹ –, führt ein Argument früh christlicher Theologen ins Feld: „Unsere Begriffe werden durch Abstraktion von unseren Erfahrungen gebildet; daher können sie nichts begreifen, was jenseits unserer Erfahrung liegt.“ (GLASERSFELD (1997), S. 93.) Wissen wird hier ebenfalls in den Kontext der Erfahrung gestellt. Das Sammeln von Erfahrungen steht dabei auch in unmittelbarem Zusammenhang mit einem sozialen Umfeld (Vgl. GLASERSFELD (1997), bspw. S. 197f. und 306f.), also beispielsweise den jeweiligen Lebens- und Arbeitskontexten.

Das Lehr-Lern-Konzept LaU schenkt diesem Aspekt des erfahrungsbezogenen Wissens in Bezug auf verschiedene Arbeitskontexte besondere Beachtung. So ist bei der Auswahl der Teilnehmer des Masterstudiengangs zentrales Kriterium, dass die Teilnehmer aus verschiedenen Arbeitsbereichen des Bildungsmanagements stammen¹³⁰, um dadurch die erfahrungsbasierte Wissensgrundlage, die in die Lehr-Lernprozesse einfließt, zu vergrößern¹³¹.

Ein Vorzug der oben zitierten Definition von Davenport und Prusak liegt in der Betonung des Wissensträgers bei Entstehung und Anwendung von Wis-

¹²⁷ Vgl. zur wissenschaftlichen Weiterbildung Kapitel 2.1.1.

¹²⁸ Die besondere Stellung von erfahrungsbasiertem Wissen hebt GRUBER hervor, indem er von der Wissenform „Erfahrungswissen“ spricht. Damit unterstreicht er, dass das Wissen erheblich von Erfahrungen beeinflusst wird, denen der Mensch ausgesetzt ist (Vgl. 1999, S. 99.).

¹²⁹ Vgl. zu Glasersfeld Kapitel 2.2.1.1. Glasersfeld zählt zu den radikalen Konstruktivisten.

¹³⁰ Vgl. zum Auswahlprozess in Bezug auf das LaU Kapitel 3.1.2.2 sowie in Hinblick auf die Differenzierung der verschiedenen Teilnehmergruppen Kapitel 3.1.2.3.

¹³¹ Vgl. zur konkreten methodischen Umsetzung dieses Aspekts Kapitel 3.1.2.2 sowie zu den Potenzialen durch eine unterschiedlich geprägte Wissensbasis der Teilnehmer Kapitel 3.1.3.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

sen. Hier lässt sich eine konstruktivistische Perspektive erkennen. Laut der konstruktivistischen Grundüberzeugung ist nämlich die Wirklichkeit Ergebnis einer aktiven Erkenntnisleistung und damit ist Wissen in engem Zusammenhang mit der Person des Wissensträgers zu sehen¹³². Entsprechend dem gemäßigten Konstruktivismus wird eine gemeinschaftliche Wissensbasis zugelassen, was auch dem Verständnis dieser Forschungsarbeit entspricht¹³³.

Die Arbeitsdefinition des Wissens von Davenport und Prusak wird dieser Forschungsarbeit als Annäherung an den Wissensbegriff zugrunde gelegt. Sie zeigt auf der einen Seite die Vielfältigkeit des Wissens, inklusive den Erfahrungen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Rolle spielen, und passt auf der anderen Seite gut in das gemäßigt konstruktivistische Verständnis dieser Forschungsarbeit.

Nachdem eine Definition des Wissens als Grundlage dieser Forschungsarbeit hergeleitet ist, wird nun die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Differenzierung in explizites und implizites Wissen diskutiert¹³⁴. Unter explizitem Wissen wird dasjenige Wissen verstanden, welches ausgesprochen, formuliert bzw. dokumentiert ist. Der Wissende ist sich seines expliziten Wissens bewusst und kann es entsprechend kommunizieren (Vgl. WILLKE (1998), S. 13.). Implizites Wissen hingegen ist „tief in den Handlungen und Erfahrungen von Individuen verankert, ebenso wie in den Idealen, Werten oder Gefühlen“ (REHÄUSER/KRCMAR (1996), S. 7.). Als „stilles Wissen“ (NONAKA (1992), S. 97.) ist es – im Gegensatz zu explizitem Wissen – nur schwer kommunizier- und teilbar zwischen einzelnen Personen (Vgl. REHÄUSER/KRCMAR (1996), S. 7 & STAUDT/KRIEGESMANN (1999), S. 38.). Dennoch besteht die Möglichkeit, implizites in explizites Wissen zu übertragen (Vgl. STAUDT/KRIEGESMANN (1999), S. 38.). NONAKA und KONNO sprechen

¹³² ARNOLD und SIEBERT zu diesem Thema: „Wissen ist ein instrumenteller, subjektiver Begriff – im Unterschied zu Informationen, die unabhängig von mir vorhanden sind. 'Wissen' verbindet Ich und Welt: Ich weiß etwas, ich habe ein Bewusstsein und ein Gewissen.“ (2003, S. 103.) Vgl. zum Thema Konstruktivismus Kapitel 2.2.1.

¹³³ Vgl. dazu Kapitel 2.2.1.2.

¹³⁴ POLANYI beschreibt in seiner Veröffentlichung „Implizites Wissen“ den Ausgangspunkt seiner Überlegungen folgendermaßen: „Ich werde das menschliche Erkennen ausgehend von der Tatsache betrachten, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen.“ (1985, S. 14.). Seine ersten Überlegungen zu diesem Thema sind in POLANYI (1958), z.B. Seite 12 und 17 festgehalten.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

hier von einer „Externalisation“ (Vgl. 1998, S. 43f.). Im Zusammenhang mit den Potenzialen des Lehr-Lern-Konzepts LaU spielt diese Externalisation eine besondere Rolle¹³⁵.

Mit Blick in Richtung Kompetenz sind die folgenden Beschreibungen des Wissens anzuführen. SCHREYÖGG formuliert, „dass Wissen als Basis jedem Handeln zugrunde liegt“ (2001, S. 6.), während SCHÜPPEL - als eines von fünf wesentlichen Definitionskriterien von Wissen, das Kriterium „Basis des individuellen Handlungsvermögens“ (1996, S. 64.) nennt. Aus diesen Aussagen lassen sich auf der einen Seite Zusammenhänge sowie auf der anderen Seite Diskrepanzen von Wissen und Können/Handeln herauslesen. REISCHMANN verweist darauf, dass eine mangelnde Differenzierung dieser Begrifflichkeiten in Bildungsveranstaltungen zu Problemen führen kann: „Wissen wird angeboten, Können wird erwartet.“ (2000, S. 129.).

In einer Welt im Wandel muss die wissenschaftliche Weiterbildung¹³⁶ die Entwicklung von Können bzw. von Handlungskompetenz fördern, anstatt sich lediglich an einer reinen Wissensvermittlung zu orientieren¹³⁷. „Denn Wissen reicht in vielen Fällen nicht aus, um kompetentes Handeln zu erreichen.“ (REISCHMANN (2000), S. 129.) Auch das in dieser Forschungsarbeit fokussierte Lehr-Lern-Konzept LaU wird demzufolge unter dem Aspekt der Kompetenzentwicklung untersucht. Der Zusammenhang von Kompetenz zu Wissen, aber auch Lernen wird dabei jedoch nicht aus dem Blick verloren. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Begrifflichkeit der „Kompetenz“ tiefgehend betrachtet, um daran anschließend das Gesamtgefüge von ‚Lernen‘, ‚Wissen‘ und ‚Kompetenz‘ in ihren Zusammenhängen zu beleuchten.

2.3.3 Kompetenz

„In den letzten zehn Jahren hat sich „Kompetenz“ vom Fremdwort zum Kernwort moderner Lern- und Bildungsanstrengungen und unternehmerischen Handelns gemauert.“ (HEYSE/ERPENBECK (2004), S. IX.) Dies liegt u. a. an den heutigen Ausgangsbedingungen, die durch eine Welt im Wandel

¹³⁵ Vgl. zur „Externalisation“ im Kontext der Potenziale von LaU Kapitel 3.1.3.1.

¹³⁶ Vgl. zur wissenschaftlichen Weiterbildung Kapitel 2.1.1.

¹³⁷ Vgl. dazu die eingehenden Erläuterungen zu einer Welt im Wandel in Kapitel 1.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

geprägt sind¹³⁸. Vor diesem Hintergrund wird das Lehr-Lern-Konzept LaU untersucht¹³⁹, wodurch der folgenden Kategorisierung von Kompetenz besonderer Bedeutung zukommt.

Eine Analyse der wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Kompetenz ergibt vielfältige Begriffsauslegungen, was insbesondere damit zusammenhängt, dass der Begriff durch unterschiedliche Theorietraditionen geprägt ist¹⁴⁰. Eine häufig herangezogene Definition stammt von WEINERT¹⁴¹: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (2001, S. 27f.) Den Schwerpunkt bildet also der Aspekt der Problemlösung in variablen Situationen vor dem Hintergrund verschiedenster Fähigkeiten.

Für die vorliegende Forschungsarbeit mit der dazugehörigen empirischen Untersuchung ist es zentral, eine verständliche und kurze Kompetenzdefinition heranzuziehen, um dadurch ein einheitliches Verständnis von Kompetenz bei den Befragten zu unterstützen und somit die Validität der Untersuchung zu steigern¹⁴². Aus diesem Grunde wird im Folgenden nach einer, diesen Kriterien entsprechenden Definition von Kompetenz gesucht, die gleichzeitig in der fachspezifischen Literatur anerkannt ist. WILKENS liefert hier einen Ansatz, indem sie ein gemeinsames Grundverständnis von Kompetenz mit „situationsübergreifende Handlungsfähigkeit“ (Vgl. 2005, S. 7.) beschreibt.

Diese Bedeutung lässt sich nicht nur in der Definition von Weinert, sondern auch in vielfältigen anderen Quellen wieder erkennen. So spricht BERGMANN beispielsweise von der „Fähigkeit, sich mit Anforderungen in konkreten Handlungssituationen effektiv auseinander zu setzen.“ (2000, S. 4, zitiert in BOTHMER, 2004, S. 7.) Einen ähnlichen Schwerpunkt legt BOTHMER in seiner

¹³⁸ Vgl. zur Welt im Wandel in Verbindung mit einer benötigten Kompetenzentwicklung Kapitel 1.1.

¹³⁹ Vgl. dazu Kapitel 1.1 und 1.2.

¹⁴⁰ Vgl. zum Kompetenzbegriff und seiner Historie: VONKEN (2005), S. 15f.

¹⁴¹ Z.B. TIPPELT (2004), S. 109 oder in BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2003), S. 72.

¹⁴² Siehe dazu nähere Hinweise zu den Gütekriterien in Kapitel 3.2.5.4.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Begriffsklärung: „Kompetenzen beziehen sich auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen.“ (2004, S. 8.) ERPENBECK, oft zitierter Autor im Bereich der Kompetenzforschung, beschreibt Kompetenz als „Handelnkönnen“ (2000, S. 93.) bzw. – in einer gemeinsamen Veröffentlichung mit ROSENSTIEL – als „Disposition selbstorganisierten Handelns“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003), S. XV.)¹⁴³. Unter Berücksichtigung dieser Definitionen wird dieser Forschungsarbeit die begriffliche Abgrenzung von Kompetenz in Anlehnung an Wilkens (s.o.) als „situationsübergreifende Handlungsfähigkeit“ zugrunde gelegt, da sie alle anderen aufgeführten Definitionen sehr gut integriert.

Die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema Kompetenz haben zu einer Spezifikation in verschiedene Teilkompetenzen geführt. Für die empirische Befragung zum Lehr-Lern-Konzept LaU eröffnet sich durch die Aufteilung der Kompetenz in verschiedene Teilbereiche die Möglichkeit einer spezifischeren Überprüfung. Die Diskussion zu den verschiedenen Teilkompetenzen wird daher im Folgenden aufgegriffen.

Die Aufteilung der Kompetenz geht auf den Anstoß von ROTH zurück, der die Kategorien „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ unterscheidet (Vgl. 1971, S. 180.). Diese Kompetenzbereiche sind inzwischen um den Bereich Methodenkompetenz ergänzt (Vgl. BOTHMER (2004), S. 15 sowie KLIPPERT (2002), S. 31.). Neuere Veröffentlichungen von ERPENBECK und ROSENSTIEL gehen noch einen Schritt weiter und unterscheiden die folgenden Kompetenzklassen: „Personale Kompetenzen“, „Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen“, „Fachlich-methodische Kompetenzen“ sowie „Sozial-kommunikative Kompetenzen“ (Vgl. 2003, S. XVI.). Im Vergleich zur Aufteilung in die vier Kompetenzbereiche Selbst-, Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz besteht die größte Differenz darin, dass die „Aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen“ hinzugenommen werden. Ansonsten entspricht die Personale Kompetenz weitgehend der Selbstkom-

¹⁴³ Vgl. in diesem Zusammenhang auch diese Quelle, S. XXIX: „Kompetenzen sind folglich einderartig *handlungsorientiert* und primär auf *divergent-selbstorganisative* Handlungssituationen bezogen.“

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

petenz¹⁴⁴, die Sach- und Methodenkompetenz werden zusammengefasst zu den Fachlich-methodischen Kompetenzen und die Sozialkompetenz wird ausgebaut zu den Sozial-kommunikativen Kompetenzen.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird an der Aufteilung in die vier Kompetenzbereiche Personal-, Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz angeknüpft, da sich diese Differenzierung über Jahre in weiten Bereichen der Literatur und Praxis¹⁴⁵ durchgesetzt hat und ERPENBECK (hier in Zusammenarbeit mit HEYSE) in früheren Forschungsarbeiten ebenfalls darauf zurückgreift (Vgl. 1999, S. 157ff.). Darüber hinaus wird diese Einteilung der Kompetenzen auch im Zusammenhang mit dem Masterstudiengang Bildungsmanagement und seinen Zielen verwendet (Vgl. SCHWEIZER/MELENK/RATH/UNSELD (2002), S. 239ff., MÜLLER (2006), S. 2., MÜLLER (2009), S. 228.), wodurch ein Brücke zum LaU in selbigem Studiengang geschlagen ist.

Um eine stringente Verwendung der verschiedenen Kompetenzkategorien im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu unterstützen, werden die einzelnen Teilkompetenzen zielorientiert unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Diskussion voneinander abgegrenzt. Diese Definitionen finden ebenfalls direkten Einsatz in der Befragung zum LaU. Um die Validität zu steigern, werden leicht erfassbare Definitionsansätze benötigt¹⁴⁶.

Die **Fachkompetenz** hat ihren Schwerpunkt in der Zuhilfenahme von fachlichem Wissen und Können zur Bewältigung von Aufgaben. So beschreibt das SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER die Fachkompetenz folgendermaßen: „Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (2000), S. 9). ERPENBECK und SAUER sprechen davon „mit fachlichem ... Wissen ausgerüstet schier unlösbare Proble-

¹⁴⁴ In der Literatur finden sich beide Begriffe als Bezeichnung für einen ähnlichen Kompetenzbereich (Vgl. KARG (2006), S. 48, GRAF (2002), S.111 & ERPENBECK/WEINBERG (1999), S.154.).

¹⁴⁵ Vgl. beispielsweise den Bereich der Erwachsenenbildung: MÜLLER (2006), S. 2 oder den Bereich der Human Resources in Unternehmen: SONNTAG/SCHMIDT-RATHJENS (2004), S. 19.

¹⁴⁶ Vgl. zur Validität Kapitel 3.2.5.4. Die Definitionen werden in der Befragung darüber hinaus mit Beispielen aus dem Studiengang versehen. Vergleiche dazu Kapitel 3.2.5.5.2.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

me schöpferisch zu bewältigen.“ (2000, S. 303), während KURZ die Fachkompetenz mit „tätigkeits- & kontextspezifischen Fähigkeiten zur Bewältigung einer Arbeitsaufgabe“ (2002, S. 603) zusammenfasst. Bezieht man nun diese Ansätze auf die bereits erarbeitete Definition für Kompetenz als „situationsübergreifende Handlungsfähigkeit“, so ergibt sich folgende Kategorisierung für Fachkompetenz, die auch im Rahmen des Fragebogens eingesetzt wird: *Fähigkeit, mit Hilfe von fachlichem Wissen und Fertigkeiten angemessen zu handeln.*

Methodenkompetenz wird in der Literatur mit instrumentellen Fähigkeiten (Vgl. KURZ (2002), S. 603.), Arbeitsmethoden (Vgl. GRAF (2002), S. 111.) sowie methodischem Wissen (Vgl. ERPENBECK/SAUER (2000), S. 303.) in Verbindung gebracht. Erwähnte Beispiele zur Veranschaulichung sind etwa „Methoden der Informationsstrukturierung und -darstellung“, „Kreativitätsmethoden“ oder „Führungsmethoden“ (ERPENBECK/HEYSE (1999), S. 160). Zusammengefasst wird die Methodenkompetenz folgendermaßen definiert: *Fähigkeit, mit Hilfe von methodischem Wissen und Fertigkeiten angemessen zu handeln.*

Im Bereich der **Sozialkompetenz** wird neben kooperativen Fähigkeiten häufig Bezug auf kommunikative Fähigkeiten (Vgl. SONNTAG/SCHAPER (1999), S. 212 oder KURZ (2002), S. 294.) genommen, weswegen ERPENBECK und ROSENSTIEL 2003 diesen Kompetenzbereich – wie oben beschrieben – mit „Sozial-kommunikative Kompetenzen“ titulieren. Die vorliegende Forschungsarbeit bleibt bei der geläufigeren Bezeichnung von Sozialkompetenz, bezieht jedoch die kommunikativen Elemente mit ein. Es wird der Arbeit daher folgende Darstellung von Sozialkompetenz zugrunde gelegt: *Fähigkeit, mit Hilfe von kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen angemessen zu handeln.*

Personalkompetenz¹⁴⁷ wird als die „Fähigkeit zur Reflexion und Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen“ (GRAF (2002), S. 111.) beschrieben. Es werden sowohl die Selbstwahrnehmung als auch das bewusste Reflektieren der eigenen Fähigkeit herausgestellt (Vgl. SONNTAG/SCHAPER

¹⁴⁷ In der Literatur findet man auch häufig die Bezeichnung „Selbstkompetenz“ in diesem Zusammenhang.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

(1999), S. 212.), oder – wie es ERPENBECK und SAUER formulieren „sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein“ (2000, S. 303.). Zusammengefasst lässt sich die Personalkompetenz also folgendermaßen definieren: *Fähigkeit, mit Hilfe von Selbstwahrnehmung und bewusster Reflexion eigener Stärken und Schwächen angemessen zu handeln.*

Die folgende Abbildung gibt eine Zusammenfassung über die in dieser Forschungsarbeit verwendeten Kompetenzabgrenzungen:

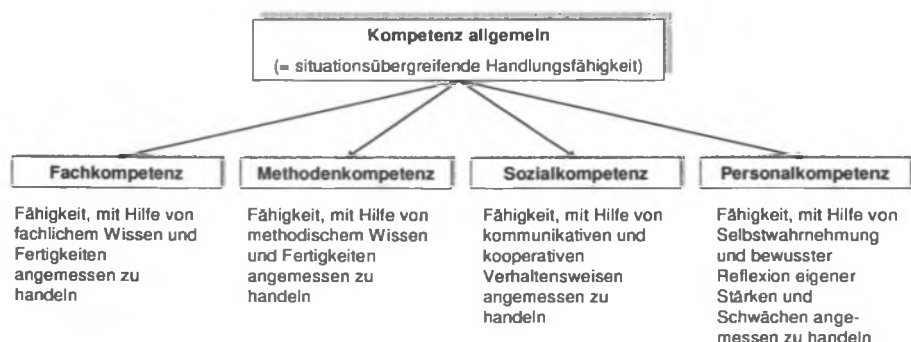


Abb. 7: Übersicht Kompetenzabgrenzungen (Eigene Darstellung)

2.3.4 Gesamtgefüge von 'Lernen', 'Wissen' und 'Kompetenz'

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten eine wissenschaftlich fundierte Abgrenzung zu den Begriffskategorien Lernen, Wissen und Kompetenz vorgenommen wird, werden diese Kategorien nun in ein Gesamtgefüge überführt, um so kategoriale Zusammenhänge und Abgrenzungen zu verdeutlichen. Im Rahmen der Ausarbeitungen zur Gestaltung von LaU wird dieses Gesamtgefüge herangezogen, um die Potenziale des Lehr-Lern-Konzeptes näher zu beleuchten¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Als erster Ansatzpunkt für ein Gesamtgefüge dient die „Wissenstreppe“ von NORTH, in der Zusammenhänge von Zeichen über Wissen bis hin zur Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen dargestellt werden. Darin sind auch die Schritte Wissen, Handeln und Kompetenz eingebettet (Vgl. NORTH (2005), S. 32ff.). Die Idee einer Entwicklung in Stufen oder Schritten von Wissen zu Kompetenz lässt sich gut aufgreifen, allerdings sind die Erläuterungen von North nicht immer stringent¹⁴⁹, zudem wird ein Bezug zu Lernen nicht berücksichtigt. Aus diesem Grunde soll ein Gesamtgefüge aus den bereits dargestellten Begriffskategorien weitgehend selbständig hergeleitet werden.

Wie bereits dargestellt, entsteht Wissen durch Lernprozesse¹⁵⁰. FRIEDRICH stellt diesen Zusammenhang folgendermaßen dar: „Erstens verändert sich Wissen durch Lernprozesse, wobei die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Wissen und Lernen dadurch hervortritt, dass einerseits Wissen Vorbedingung und Resultat von Lernprozessen ist und andererseits die Qualität von Wissen die Lernfähigkeit bestimmt.“ (2005, S. 87.) Wissen wird demnach nicht nur als Ergebnis, sondern auch als Vorbedingung von Lernen betrachtet¹⁵¹. Die folgende Abbildung verdeutlicht diesen Zusammenhang, wobei darüber hinaus festgehalten wird, dass es sich bei Wissen sowohl um implizites als auch um explizites Wissen handeln kann¹⁵². Die Ellipse hebt das „Lernen“ als Prozess hervor. Dieser Prozess findet – dem konstruktivistischem Ansatz folgend – im jeweiligen Individuum statt und kann von außen nur angestoßen werden¹⁵³.

¹⁴⁹ So wird beispielsweise „Können“ in den Erläuterungen Seite 34 bzw. in der Abbildung Seite 36 aufgegriffen, während es in der Abbildung Seite 32 fehlt, was jedoch nicht näher begründet wird (Vgl. NORTH (2005).).

¹⁵⁰ Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.

¹⁵¹ Vgl. zu Wissen als Ausgangs- und Endpunkt von Lernprozessen auch FRIEDRICH (2005), S. 21 sowie die dort zitierte Quelle PAWLOWSKY (1995), S. 437.

¹⁵² Vgl. zu implizitem und explizitem Wissen Kapitel 2.3.2.

¹⁵³ Vgl. zum Lernen Kapitel 2.3.1.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes



Abb. 8: Zusammenhang zwischen Lernen und Wissen (Eigene Darstellung¹⁵⁴)

Die Veränderung der individuellen Wissensbasis kann also als „Lernprozess“ verstanden werden (Vgl. SCHÜPPEL (1996), S. 63.). Ein Ergebnis von „Lernen“ ist somit „Wissen“, was sich jedoch nicht zwingend – wie bereits dargestellt – in einer Handlung niederschlagen muss¹⁵⁵. Die Kompetenz als „situationsübergreifende Handlungsfähigkeit“¹⁵⁶ ist also nicht mit „Wissen“ gleichzusetzen, kann sich jedoch daraus entwickeln¹⁵⁷. Kompetenz enthält demnach Wissen als Grundlage¹⁵⁸, darüber muss der Kompetente jedoch auch verfügen können (Vgl. VONKEN (2005), S. 38). „Wissen transportiert damit nicht unbedingt *konstante* Handlungschancen, sondern ist immer noch von einer aktiven Ausarbeitung oder Interpretation dieses Potentials abhängig.“ (Stehr (1994), S. 211.)

Oder, wie es in der „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ formuliert wird: „Wissen geht auf höheren Niveaustufen in Können über.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2003), S. 79.) Um diesen Schritt zu gewährleisten, wird Umsetzung und Übung des erlernten Wissens benötigt (Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2003), S. 79). ERPENBECK und HEYSE vergleichen die Entwicklung von Kompetenzen mit dem Lernen historischer Daten und stellen fest, dass Kompetenzen – im

¹⁵⁴ PETERSEN (1996, S. 185.) stellt diesen Sachverhalt mit Ausgangs- und Endverhalten dar und lässt somit den Begriff „Wissen“ außen vor. In seinen Ausführungen ist es ihm jedoch wichtig, eine eindeutige Unterscheidung zwischen Lernen und Verhalten zu machen.

¹⁵⁵ Vgl. zum Lernen Kapitel 2.3.1.

¹⁵⁶ Vgl. zu Kompetenz Kapitel 2.3.3.

¹⁵⁷ Aus diesem Grunde wird Wissen in der Literatur auch als „Handlungsoption“ (SCHÜPPEL (1996), S. 61.), „Verhaltensdisposition“, „Handlungsmöglichkeit“ (Vgl. FREDRICH (2003), S. 28 und dort: SANDER (1999), S. 25f.) oder auch als „Potentialbegriff“ (SCHREYÖGG (2001), S. 5.) beschrieben.

¹⁵⁸ Vgl. zu Wissen Kapitel 2.3.2.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Gegensatz zu historischen Daten – nur durch eigenes Erleben entstehen können: „Man kann zwar fremde Erfahrungen mitgeteilt bekommen, damit sie aber zu eigenen werden, müssen sie durch den eigenen Kopf, das eigene Gefühl hindurch.“ (ERPENBECK/HEYSE (2005), S. 100.) Es handelt sich hierbei auch um einen Lernprozess, allerdings in der direkten Anwendung. Auch NORTH stellt „Anwendung“ in seiner Wissenstreppe als Schritt zwischen Wissen und Kompetenz (Vgl. NORTH (2005), S. 32 & 36.).

Betrachtet man Kompetenz, so sind die verschiedenen Teilkompetenzen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz¹⁵⁹ mit einzubeziehen, um so eine gezielte Förderung im Rahmen der Weiterbildung zu ermöglichen. Die Abbildung hält diesen Zusammenhang fest.

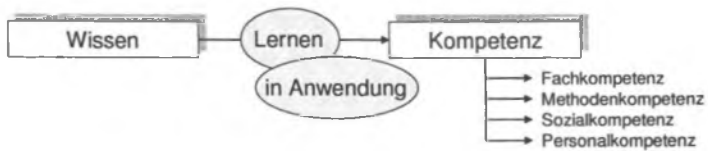


Abb. 9: Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz (Eigene Darstellung)

2.3.5 Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsarbeit

Zusammenfassend ergibt sich aus den Komponenten Lernen, Wissen und Kompetenz folgendes Gesamtgefüge:

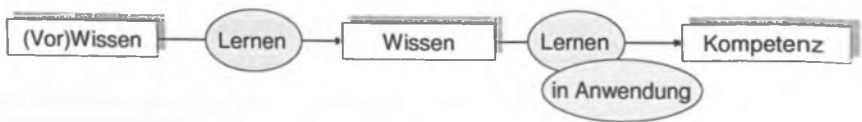


Abb. 10: Gesamtgefüge von Lernen, Wissen und Kompetenz (Eigene Darstellung)

¹⁵⁹ Vgl. zu den einzelnen Teilkompetenzen Kapitel 2.3.3.

2 Abgrenzung des Forschungshorizontes

Es zeigt sich „der Wert, des durch Lernen in vielfältiger Weise angeeigneten Wissens ... erst in dessen gelungener Anwendung.“ (HEGLMEIER (2004), S. 233.)¹⁶⁰ In einer Welt im Wandel spielt diese „gelungene Anwendung“ in Form von Kompetenzentwicklung eine besondere Rolle¹⁶¹, wobei jedoch das Lernen und Wissen – wie soeben dargestellt – keineswegs zu vergessen sind, sondern als Bausteine der Kompetenz in dieser Forschungsarbeit mit einbezogen werden. Dem Gesamtgefüge folgend, ist das Ziel der Kompetenzentwicklung einer Weiterbildungsveranstaltung nur so umzusetzen, dass dem Lernenden zum einen Anstöße in Form von Wissen, zum anderen Anwendungsmöglichkeiten dieser Inhalte geboten werden¹⁶². Inwiefern das Lehr-Lern-Konzept LaU diese Aspekte berücksichtigt, zeigt sich im Verlauf der Forschungsarbeit¹⁶³. So wird das Gesamtgefüge von Lernen, Wissen und Kompetenz im Rahmen der Entwicklung eines kategorialen Bezugsrahmens von LaU in Kapitel 3.1.3.1 zur Verdeutlichung der Potenziale des Lehr-Lern-Konzeptes herangezogen. Dadurch wird einer Verknüpfung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU vor dem Hintergrund der Kompetenzentwicklung Rechnung getragen.

Darüber hinaus spielt die Kompetenz als „situationsübergreifende Handlungsfähigkeit“ mit den einzelnen Komponenten Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz eine zentrale Rolle in der empirischen Untersuchung zum LaU¹⁶⁴. Hier wird das LaU in seinen verschiedenen Dimensionen¹⁶⁵ vor dem Hintergrund der Kompetenzentwicklung untersucht.

¹⁶⁰ REINMANN-ROTHMEIER formuliert in Hinblick auf die Wichtigkeit der Wissensanwendung für Organisationen Folgendes: „Das Umsetzen von Wissen in sichtbare Ergebnisse durch Wissensnutzung ist für eine Organisation wichtig, weil letztlich nicht das Horten und der Besitz von Wissen, sondern die intelligente und zielsichere Anwendung vorhandenen Wissens über die Position und Zukunftschancen einer Organisation entscheiden.“ (2001, S. 24.).

¹⁶¹ Vgl. zu einer Welt im Wandel Kapitel 1.1.

¹⁶² ARNOLD beschreibt die Bestandteile folgendermaßen: „didaktisierte Bereitstellung des für die Kompetenzentwicklung „notwendigen“ Wissens einerseits sowie seine aktivselbstgesteuerte Aneignung und kognitive „Anverwandlung“ andererseits.“ (1999, S. 12.).

¹⁶³ Vgl. zum Bezugsrahmen sowie der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.

¹⁶⁴ Vgl. zur empirischen Untersuchung Kapitel 3.2.5.

¹⁶⁵ Vgl. zu den verschiedenen Dimensionen von LaU Kapitel 3.1.3.2.

3 Das Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“ im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes

Die vorliegende Arbeit konzentriert ihr zentrales Forschungsinteresse auf das Lehr-Lern-Konzept LaU, welches im Masterstudiengang Bildungsmanagement eingesetzt wird¹⁶⁶. Wie in Kapitel 1.3.2.1 dargestellt, eignet sich der Design-Based Research Ansatz besonders zur Unterstützung des methodischen Vorgehens dieser Arbeit. Entsprechend sind die Forschungen geprägt von der Zusammenführung theoretischer und praktischer Ansätze und Erfahrungen. Darüber hinaus werden die Schritte Gestaltung, Analyse und Re-Design des Design-Based Research Ansatzes durchlaufen¹⁶⁷.

3.1 Gestaltung von „Lernen am Unterschied“ als erster Schritt von Design-Based Research

Der erste Schritt im Forschungszyklus des Design-Based Research Ansatzes widmet sich der „Gestaltung“. Hierbei handelt es sich zunächst um die gestaltende Entwicklung eines innovativen Lehr-Designs¹⁶⁸.

Das Lehr-Lern-Konzept LaU wird bereits im Studiengang Bildungsmanagement angewendet und hat somit eine erste Gestaltungsphase bereits durchlaufen. Diese Gestaltung des Konzeptes ist jedoch nicht ausführlich schriftlich erfasst. Für eine nähere Analyse des Konzeptes ist es allerdings notwendig, dass die Gestaltung des Konzeptes nicht nur stattgefunden hat, sondern auch entsprechend dokumentarisch verankert ist. Aus diesem Grunde wird im Rahmen des ersten Schrittes des Design-Based Research Ansatzes zwar nicht die Entwicklung des Konzeptes als solches, stattdessen jedoch die Ergebnisdokumentation dieses Gestaltungsprozesses vorgenommen, um so die Ausgangsbasis für die weiteren Schritte des Design-Based Research am Lehr-Lern-Konzept LaU zu schaffen¹⁶⁹.

¹⁶⁶ Vgl. zum zentralen Forschungsinteresse dieser Arbeit Kapitel 1.2.

¹⁶⁷ Vgl. zum methodischen Vorgehen anhand des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.2.2.

¹⁶⁸ Vgl. zur Gestaltung im Rahmen des Forschungszyklus des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.1.2.

¹⁶⁹ Vgl. dazu auch die Ausführungen zum methodischen Vorgehen dieser Forschungsarbeit anhand des Design-Based Research Ansatzes in Kapitel 1.3.2.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Konkret findet nun die systematische Dokumentation des Lehr-Lern-Konzeptes LaU, wie es im Masterstudiengang durchgeführt wird, statt. Dadurch wird eine detaillierte Rekonstruktion des angewandten Designs ermöglicht. Diese Verdichtung der Praxis führt in ihrem Ergebnis zu einem Referenzmodell des Lehr-Lern-Konzeptes LaU. Somit ist eine fundierte Basis für die weiteren Schritte im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes gelegt. Die Ausarbeitungen im Rahmen dieses Kapitels zur Gestaltung von LaU geben zugleich Antwort auf die erste Frage der vorliegenden Forschungsarbeit¹⁷⁰.

Die Dokumentation der Gestaltung wird mit einem Blick von LaU als Lehr-Lern-Konzept im Kontext der Didaktik und Methodik eingeleitet. Dazu werden die Begriffskategorien in ihren Besonderheiten sowie in ihrem Bezug zur Forschungsarbeit dargestellt.

Im Anschluss erfolgt eine Dokumentation der Verankerung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU im Masterstudiengang Bildungsmanagement. Dazu wird zunächst eine Charakteristik des Studiengangs Bildungsmanagement allgemein dargelegt, um daran anknüpfend die spezielle Verankerung von LaU im Studiengang abzubilden. Folgend findet eine Differenzierung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen des Studiengangs statt, die das LaU im Studiengang wesentlich prägt.

Diese Ausführungen zur Gestaltung und praktischen Umsetzung von LaU dienen im weiteren Verlauf des Kapitels als Grundlage für die Entwicklung eines Referenzmodells von LaU. Dabei werden auch eine definitorische Abgrenzung sowie eine Ausarbeitung der Potenziale von LaU in Bezug auf das Gesamtgefüge von Lernen, Wissen und Kompetenz entwickelt¹⁷¹. Somit ist eine fundierte Basis für die weiteren Forschungen gewährleistet¹⁷².

¹⁷⁰ Vgl. zu den Forschungszielen dieser Arbeit Kapitel 1.2.

¹⁷¹ Vgl. zu den Begriffen Lernen, Wissen und Kompetenz sowie zu deren Gesamtgefüge, Kapitel 2.3.

¹⁷² So dient das Referenzmodell beispielsweise als Grundlage für die Erstellung der empirischen Befragung. Vgl. zur Befragung Kapitel 3.2.5.

3.1.1 „Lernen am Unterschied“ als Lehr-Lern-Konzept

LaU wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit als Lehr-Lern-Konzept charakterisiert. Aus diesem Grunde werden den Erläuterungen zum Thema LaU einige Darlegungen zum Thema Lehr-Lern-Konzept vorangestellt. Dabei wird das Lehr-Lern-Konzept in den Gesamtkontext der Didaktik und Methodik eingebettet.

3.1.1.1 Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“ im Kontext der Didaktik

Die Didaktik zeigt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung viele verschiedene Facetten¹⁷³. Eine weite Auffassung beschreibt die Didaktik als „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ (JANK/MEYER (2006), S. 14 und vgl. SCHNOTZ/MOLZ/RINN (2004), S. 125.)¹⁷⁴. Didaktik im Rahmen einer konstruktivistischen Denkweise geht dabei weg von der Vorstellung einer direkten Steuerung, hin zu einer Kooperation im Rahmen einer gemeinsamen Gestaltung der Lern-Lehr-Prozesse von Lehrenden und Lernenden (Vgl. VOß (2002a), S. 41.). Um eine Verortung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU in diesen Kontext vorzunehmen, werden im Folgenden die Handlungsebenen der Didaktik nach Weinberg herangezogen.

Die vier didaktischen Handlungsebenen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung liefern einen Überblick über das weite Feld der Didaktik. WEINBERG (Vgl. (1990), S. 29f. & S. 44ff.)¹⁷⁵ stellt diese Ebenen unter Bezug auf FLECHSIG/HALLER (1975), S. 14ff. und MENCK (1975) zusammen¹⁷⁶. Wäh-

¹⁷³ So verweisen JANK und MEYER (2006, S. 14.) bspw. auf eine geläufige Abgrenzung von Didaktik (= Inhaltsfrage) und der Methodik (= Vermittlungsfrage), die jedoch ihrer Meinung nach zu kurz greift. Auf der anderen Seite stellt ZIELINSKI (1970) (zitiert in HÄNGGIE (2000), S. 161.) „Orientierungspunkte der Didaktik“ zusammen, bei der die Fragen: welche Zielsetzung? Wer? Was? Wie? Wozu? Wem? Wann und wo? und Womit? aufgegriffen werden. GUDJONS (2001, S. 233.) stellt die Begriffe der Didaktik in Form einer weiten, engeren sowie einer noch engeren Fassung vor.

¹⁷⁴ HEURSEN leitet den Begriff der Didaktik aus dem Griechischen ab und legt damit die Betonung der Didaktik ebenfalls sowohl auf das Lehren als auch das Lernen. So spricht er von Didaktik als die „*wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens*“ (1989, S. 307.). Im Vergleich zur Definition von Jank und Meyer tritt dabei jedoch die Praxis des Lehrens und Lernens ein wenig in den Hintergrund.

¹⁷⁵ Vgl. auch zu den einzelnen Ebenen MÜLLER (1993), S. 72ff.

¹⁷⁶ Darüber hinaus veröffentlicht FLECHSIG im Jahre 1989 einen weiteren Aufsatz zu den Ebenen didaktischen Handelns. Er unterscheidet dabei die Systemebene, die Programmebene, die Kursebene, die Blockebene, die Phasenebene sowie die Situative Ebene.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

rend Flechsig/Haller und Menck die Ebenen für die Didaktik im Schulsystem entwickeln, überträgt Weinberg die Ebenen auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Sein Verständnis von Erwachsenenbildung bewegt sich dabei im Bereich eines Überbegriffs¹⁷⁷, unter den durchaus auch die wissenschaftliche Weiterbildung, wie sie im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht¹⁷⁸, subsumiert werden kann. Daher eignen sich die vier didaktischen Handlungsebenen von Weinberg, um das weite Feld didaktischer Handlungen in der Weiterbildung abzubilden. Der Begriff der Handlungsebene hebt dabei das didaktische Handeln als mehrschichtigen Sachverhalt hervor (Vgl. WEINBERG (2000), S. 48.)¹⁷⁹ ¹⁸⁰

Im Folgenden werden die didaktischen Handlungsebenen der Erwachsenen-/Weiterbildung vorgestellt (Vgl. dazu WEINBERG (1990), S. 29 & 44; WEINBERG (2000), S. 48ff. sowie MÜLLER (1993), S. 72f.).

1. Gesellschaftliche Funktion und bildungspolitische Bedingungen des Erwachsenenlernens: Hierbei wird die Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen fokussiert. Dabei inbegriffen sind auch finanz- und sozialpolitische Entscheidungen der Weiterbildung. Somit sind vor allem Bildungspolitiker und Verwaltungsbeamte involviert, die beispielsweise Gesetze in diesem Bereich erlassen und vollziehen.
2. Institutionelle Bedingungen und Organisationsformen der Weiterbildung: Diese Ebene spricht die Handlungen auf Institutesebene an. Hierzu gehören beispielsweise die Organisation, das Management sowie die Verwaltung der Einrichtung, aber auch die Entwicklung übergreifender Konzepte.

¹⁷⁷ Vgl. zum Erwachsenenbildungsverständnis von WEINBERG, zitierte Quelle (1990), S. 37f.

¹⁷⁸ Vgl. zur wissenschaftlichen Weiterbildung die Ausführungen in Kapitel 2.1.1.

¹⁷⁹ In einer überarbeiteten Neuauflage spricht WEINBERG (2000) von sechs Ebenen des didaktischen Handelns: Systemebene, Programmebene, Kursebene, Blockebene, Phasenebene, Situative Ebene. Letztendlich findet eine inhaltliche Auffächerung der ursprünglichen dritten Ebene (Didaktik der Erwachsenenbildung) statt. Da dies für den Fortgang der vorliegenden Arbeit nicht von Relevanz ist, wird das ursprüngliche Modell von Weinberg herangezogen.

¹⁸⁰ MÜLLER verwendet dieses Modell als Ausgangsbasis für sein Modell zum „Bildungsmanagement als didaktisches Handeln“ (2007, S. 106ff.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

3. Didaktik der Erwachsenenbildung: Hier werden die konkrete Gestaltung von Unterrichtskonzepten sowie die Veranstaltungsplanung und Nachbereitung als Didaktische Handlungsebene hervorgehoben. Dabei spielt auch die Beachtung der Lernvoraussetzungen und Motivation potentieller Teilnehmer eine Rolle.
4. Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen: Diese vierte Ebene zielt auf die unmittelbare Kommunikationssituation zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Vordergrund steht somit die Gestaltung der Lehr-Lernsituation. Das Verhalten der Beteiligten steht hierbei genauso im Mittelpunkt wie sich daraus entwickelnde Fragen zum Thema Lernklima, Rollen der Beteiligten und Gruppenidentität.

Diese Handlungsebenen sind nicht als trennscharfe Bereiche zu verstehen. Oftmals liegen enge Verflechtungen zwischen den Ebenen vor. Dies liegt auch daran, dass die verschiedenen Interessensvertreter der Ebenen, wie beispielsweise Institutionsleiter, pädagogische Mitarbeiter und Kursleiter oft nicht nur auf einer Ebene aktiv sind (Vgl. MÜLLER (1993), S. 73f.).

Auch die Gestaltung sowie Umsetzung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU kann nicht einer bestimmten Handlungsebene der Didaktik zugeordnet werden. Vielmehr werden verschiedene Ebenen angesprochen. So ist auf der zweiten Ebene zunächst ein übergreifendes Konzept zu entwickeln, während auf der dritten Ebene die konkrete Ausgestaltung des Lehr-Lern-Konzeptes vorgenommen wird und auf der vierten Ebene die tatsächliche Umsetzung in der Lehrveranstaltung stattfindet. Die vorliegende Forschungsarbeit konzentriert sich insbesondere auf die Gestaltung des Konzeptes LaU bzw. deren Analyse¹⁸¹. Damit liegt der Schwerpunkt im Bereich der dritten Ebene, wobei durch die enge Verknüpfung durchaus auch die beiden anderen angesprochenen Ebenen gestreift werden. So beispielsweise beim Einbezug konkreter Erfahrungen aus der Kommunikationsebene¹⁸².

¹⁸¹ Vgl. dazu die Forschungsziele in Kapitel 1.2 sowie das methodische Vorgehen anhand des Design-Based Research Ansatzes in Kapitel 1.3.2.2.

¹⁸² Auch der Design-Based Research Ansatz, der dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegt, bezieht Erkenntnisse aus der Praxis mit ein (Vgl. dazu Kapitel 1.3), was die vierte Handlungsebene betont.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Wie oben dargelegt wird die Didaktik nach der Definition von Jank/Meyer als Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens bezeichnet¹⁸³. Ein zentrales Modell der Didaktik stellt damit das Didaktische Dreieck^{184 185} dar. Dieses, von PRAGE als „Bau- und Grundmaß des Unterrichts“ (1986, S. 35.) beschriebene Dreieck, spannt den pädagogischen Bezugsrahmen einer Lehrveranstaltung auf (Vgl. HÖLTERHOFF/BECKER (1986), S. 173.). Bezogen auf die Handlungsebenen von Weinberg tangiert das didaktische Dreieck die Handlungsebene drei (betrachtet man die Planung einer Lehrveranstaltung) sowie die Handlungsebene vier (betrachtet man die Durchführung einer Lehrveranstaltung). Durch den Fokus der Arbeit an den Forschungen zum Lehr-Lern-Konzept LaU im Bereich dieser Handlungsebenen dient das Modell des Didaktischen Dreiecks als sinnvolles Instrument und wird daher im Folgenden näher dargelegt. Die nachstehende Abbildung zeigt das Didaktische Dreieck mit seinen wesentlichen Strukturelementen, dem Lernenden, dem Lehrenden sowie dem Lehrstoff:

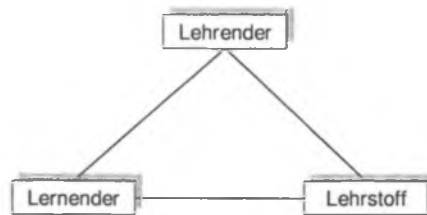


Abb. 11: Didaktisches Dreieck (Vgl. beispielsweise HÖLTERHOFF/BECKER (1986), S. 174, KRON (2004), S. 32.)

Im wissenschaftlichen Diskurs finden sich verschiedene Auslegungen zum Thema Didaktisches Dreieck:

¹⁸³ Vgl. zu dieser Didaktikdefinition weiter oben in diesem Kapitel.

¹⁸⁴ Ausführliche Betrachtungen zum Didaktischen Dreieck im Zeitalter des Online-Lernens finden sich in HAUGAN/HOPMANN (2004), S. 72ff.

¹⁸⁵ Mit zunehmender Bedeutung der Medien in der Lehre wird in der neueren wissenschaftlichen Diskussion das didaktische Dreieck erweitert. Ergänzt um die Medien wird es zum Didaktischen Viereck (Vgl. KRON (2004), S. 32f.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

1. Es handelt sich bei dem Didaktischen Dreieck um das „klassische Bild für den strukturellen Zusammenhang des didaktischen Fragens“ (KRON (2004), S. 32.). In diesem klassischen Bild wird Unterricht einseitig als lehrerzentriert interpretiert, wobei methodisches Handeln der Schüler dabei nicht vorgesehen ist (Vgl. JANK/MEYER (2006), S. 55.). Es findet sich in dieser Interpretation des Didaktischen Dreiecks auch eine um Pfeile ergänzte Darstellungsform:

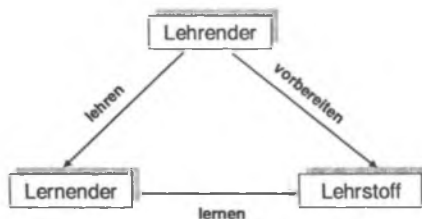


Abb. 12: Didaktisches Dreieck, lehrerzentriert interpretiert (Vgl. JANK/MEYER (2006), S. 55.)

2. In einer zweiten Interpretation wird der Inhalt als Bindeglied zwischen Lehrendem und Lernenden verstanden: „Das zu Vermittelnde erweist sich als gemeinsame Sache, als Bindeglied zwischen Teilnehmern und Trainer“ (HÖLTERHOFF/BECKER (1986), S. 173.). Damit muss „Lehren und Lernen zur gemeinsamen Sache werden, soll Weiterbildung den erhofften Erfolg bringen.“ (HÖLTERHOFF/BECKER (1986), S. 173.) In dieser Auslegung wird besonderer Wert auf die Gleichberechtigung der einzelnen Ecken im Lehr-Lernprozess gelegt. Lehrende sind Vermittler, die auf die Mitarbeit des Lernenden angewiesen sind, damit die Inhalte den Lernenden erfolgreich erreichen¹⁸⁶.

Diese Forschungsarbeit schließt sich dem Verständnis der zweiten Interpretation an, was der konstruktivistischen Denkweise nachkommt, die die eigene

¹⁸⁶ Vgl. hierzu auch Integrativität der Bildung als Dienstleistung Kapitel 2.1.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Konstruktion von Inhalten jedes Lernenden betont¹⁸⁷. Es ist entsprechend nicht möglich – wie einst die Vorstellung –, per Trichter dem Lernenden die Inhalte „einzufüllen“ (Vgl. MANDL/GRÄSEL (1997), S. 155f.). Das didaktische Dreieck zeigt durch die gleichgroßen Ecken und Kanten die Wichtigkeit aller Parteien am Lehr-Lernprozess in Veranstaltungen.

Zusammenfassend legen die vorliegenden Forschungen an dem Lehr-Lern-Konzept LaU ihren Schwerpunkt insbesondere auf die dritte didaktische Handlungsebene. Das didaktische Dreieck, als zentrales Modell, gibt einen Überblick über die wesentlichen Strukturelemente einer Lehrveranstaltung und leistet im Verlauf dieser Forschungsarbeit einen Beitrag bei der Entwicklung eines Referenzmodells von LaU¹⁸⁸.

Noch offen ist die Frage nach einer begrifflichen Präzisierung des Lehr-Lern-Konzeptes, welches das LaU kennzeichnet. In der oben vorgestellten weiten Auffassung der Didaktik werden sowohl die Lehr-Lern-Konzepte als auch die Methodik als Teilbereiche der Didaktik verstanden (Vgl. JANK/MEYER (2006), S. 30 & SCHNOTZ/MOLZ/RINN (2004), S. 126.). Im Folgenden wird zunächst auf die Begrifflichkeit des Lehr-Lern-Konzeptes eingegangen, um im nächsten Abschnitt die Methodik näher vorzustellen sowie als Gestaltungselement von Lehr-Lern-Konzepten zu konkretisieren.

BUNK und STENZEL sprechen 1990 von „neuen Methoden“ bzw. „Methodenkonzeptionen“. Ihre Argumentation lautet, dass es sich im Gegensatz zur einzelnen Methode um eine Kombination verschiedener Methoden und Medien handelt, wobei sowohl Selbstinstruktion als auch fremdinstruierte Einzel- und Gruppenunterweisung vorliegen können (Vgl. BUNK/STENZEL (1990), S. 184f.).

Heute wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung u. a. von Unterrichtskonzepten, Unterrichtsansätzen, Methodenkonzepten (Vgl. JANK/MEYER (2006), S. 305.)¹⁸⁹ oder auch von Unterrichtsprinzipien (Vgl. DRESCHER

¹⁸⁷ Vgl. ausführlich zum Konstruktivismus Kapitel 2.2.1 sowie zum Lernverständnis im Konstruktivismus Kapitel 3.2.2.1.1.

¹⁸⁸ Vgl. zum Referenzmodell von LaU Kapitel 3.1.3.2.

¹⁸⁹ In dieser Quelle wird auch von „Unterrichtsgrundsätzen“ gesprochen, wobei die Auslegung der Begrifflichkeit stärker kulturell und theoriegesteuert stattfindet als in den im folgen-

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

(1997), S. 86ff.) gesprochen. Ein einheitliches Verständnis dieser Begriffskategorie liegt nicht vor. Die Festlegung einer definitorischen Abgrenzung des Lehr-Lern-Konzeptes ist vor dem Hintergrund einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem LaU daher unumgänglich.

Nach SCHNOTZ, MOLZ und RINN geben Unterrichtskonzepte „generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und bedienen sich dazu spezieller Methoden wie der Gruppenarbeit, des Lehrervortrags, des Lehrgesprächs, des Rollenspiels etc...“ (2004, S. 126f.) Die Autoren sprechen folglich von „Gesamtorientierungen methodischen Handelns“ (2004, S. 126.). JANK und MEYER formulieren es ähnlich: „Unterrichtskonzepte liefern eine griffige Orientierung unterrichtspraktischen Handelns“ (2006, S. 305.)

Die Entstehung von Unterrichtskonzepten liegt in der Praxis, also im Unterrichtsalltag. Eine Entwicklung der Konzepte geschieht somit nicht am Schreibtisch, sondern im direkten Unterrichtsgeschehen. Die konkrete Umsetzung der Konzepte ist von besonderer Bedeutung (Vgl. GUDJONS (2001), S. 234; JANK/MEYER (2006), S. 305.). Wissenschaftliche Auslegungen treten dadurch etwas in den Hintergrund, was jedoch nicht ausschließt, dass Unterrichtskonzepte durchaus auch auf theoretischen Begründungen fußen können (Vgl. GUDJONS (2001), S. 234.). Insgesamt passt ein solches Verständnis von Unterrichtskonzepten gut zum Forschungsansatz des Design-Based Research, da dieser neben theoretischen Überlegungen auch großen Wert auf Erfahrungen aus der praktischen Durchführung legt¹⁹⁰.

Diese Forschungsarbeit lehnt sich daher an den Begriff und die Kategorisierung der Unterrichtskonzepte an, spricht jedoch von Lehr-Lern-Konzepten, um den Bezug zur Weiterbildung – im Unterschied zur Schule – stärker zu betonen:

Unter Lehr-Lern-Konzepten werden Gesamtorientierungen methodischen Handelns verstanden, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen geben.

den zitierten Quellen: „Unterrichtsgrundsätze stellen in einem kulturellen Zeitraum eine auf akzeptierte Lerntheorien bezogene Einheit dar.“ (DRESCHER (1997), S. 88.).
¹⁹⁰ Vgl. zum Design-Based Research Ansatz Kapitel 1.3.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Folgende Abbildung fasst die Ergebnisse dieses Abschnitts zusammen. Dabei werden die Definitionen für Didaktik und Lehr-Lern-Konzept sowie die Handlungsebenen festgehalten. Auch das Didaktische Dreieck mit seinem Bezug zur 3. und 4. Handlungsebene findet seinen Platz. Wie beschrieben beziehen sich die Forschungsarbeiten am Lehr-Lern-Konzept LaU schwerpunktmäßig auf die Handlungsebene 3, wobei die 2. und 4. Handlungsebene ebenfalls gestreift werden, was durch die Pfeile angedeutet wird.

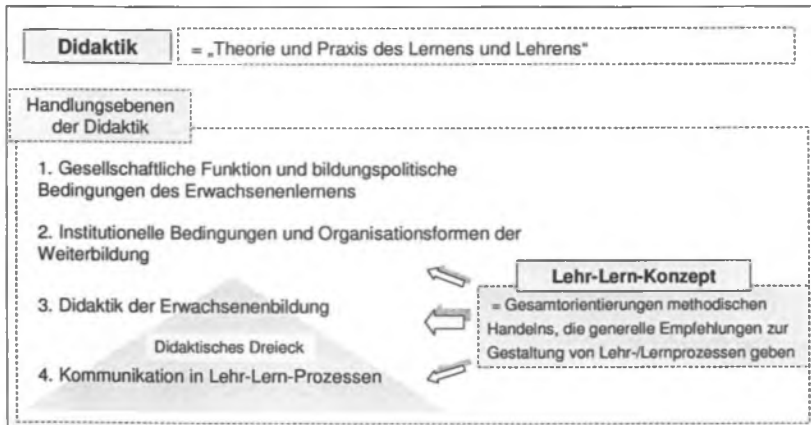


Abb. 13: Lehr-Lern-Konzept im Kontext der Didaktik mit Bezug zur Forschungsarbeit (Eigene Darstellung abgeleitet aus den zitierten Quellen)

3.1.1.2 Methodik als Gestaltungselement von Lehr-Lern-Konzepten

Im vorangegangenen Abschnitt werden die Lehr-Lern-Konzepte in den Kontext der Didaktik eingebettet, nun wird die Umsetzung von Lehr-Lern-Konzepten vor dem Hintergrund der Methodik beleuchtet. Lehr-Lern-Konzepte geben – wie beschrieben – generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Es handelt sich um Gesamtorientierungen, wobei das konkrete Handeln noch methodisch umzusetzen ist. Die Handhabung der Lehr-Lern-Konzepte wird somit durch den Einsatz entsprechender Methoden geprägt. Folgende Abbildung liefert einen Überblick:

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

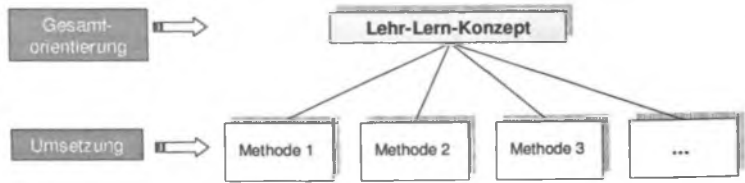


Abb. 14: Methodik als Gestaltungselement von Lehr-Lern-Konzepten (Eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund der Methodik als Gestaltungselement von Lehr-Lern-Konzepten und damit auch von LaU rückt die Methodik im Folgenden in den Fokus der Betrachtungen. Nach KRON wird Methodik definiert als „Sammlung und Reflexion aller Methoden“ (2004, S. 37.). Die Kategorie der „Methode“ kann dabei sowohl als Lehr- als auch als Lernmethoden verstanden werden (Vgl. MÜLLER/PAPENKORT (1997), S. 1.).

„Die Geschichte pädagogischer Methoden ist so alt wie die Geschichte der Menschheit.“ (GEIBLER (2005), S. 1049.) Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die wissenschaftliche Literatur bis jetzt auf keine einheitliche Definition von Methode einigen konnte (Vgl. GEIBLER (2005), S. 1045f.). Da in dieser Forschungsarbeit der Schwerpunkt im Bereich der Lehrmethoden liegt, wird im Folgenden ein Abriss wissenschaftlicher Überlegungen zum Bereich der Lehrmethoden dargelegt.

Lehrmethoden geben konkrete Anhaltspunkte, wie zwischen Subjekten und Lernobjekten vermittelt werden kann (Vgl. MÜLLER/PAPENKORT (1997), S. 3.). „Lehrende übernehmen dabei `Dienstleistungsfunktionen`: sie unterbreiten Angebote, stellen Hilfen zur Verfügung, organisieren Lernsituationen.“ (MÜLLER (1993), S. 223.) Dazu gehören auch Überlegungen, wie beispielsweise die Arbeitsmaterialien gestaltet werden, welche Arbeitsweisen verwendet werden, wie Ergebnisse gesichert werden und wie der Transfer gefördert werden kann (Vgl. KAISER/KAISER (2009), S. 218.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Zur näheren Strukturierung von Methoden werden im Folgenden die von MÜLLER und PAPERKORT zusammengestellten Aspekte der Vermittlung (Verlaufs-, Sozial- & Aktionsformen) herangezogen (Vgl. 1997, S. 4ff.)¹⁹¹. Die Autoren stellen diese im Kontext von „Methoden der Weiterbildung“ vor, was der vorliegenden Arbeit mit seinen Forschungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung entspricht¹⁹². Zudem unterstreichen die Aspekte der Vermittlung den Charakter der Methodik als Bereich der praktischen Umsetzung von Lehr-Lernsituationen, indem dem Lehrenden konkretes „Rüstzeug“ an die Hand gegeben wird. Im Folgenden werden die Aspekte der Vermittlung vorgestellt.

- Die Verlaufsformen betrachten den zeitlichen Ablauf im Lernprozess einer Weiterbildungsveranstaltung. MÜLLER und PAPERKORT unterscheiden die Phasen: „Einsteigen“, „Erarbeiten“, „Integrieren“ und „Auswerten“.
- Die Sozialformen, deren Fokus sich auf die Beziehungsstruktur der Teilnehmer richtet, werden in die Kategorien „Plenum“, „Gruppenarbeit“, „Partnerarbeit“ sowie „Einzelarbeit“ unterteilt¹⁹³.
- Die Aktionsformen sind die „Drehbücher“ des Unterrichts“ (MÜLLER/PAPERKORT (1997), S. 7.). Die Wahl der Aktionsform kann beispielsweise auf den Vortrag, das Lehrgespräch oder das Rollenspiel fallen. In der Praxis wird vielfach von „Methoden“ gesprochen, wobei die hier beschriebenen „Aktionsformen“ gemeint sind (Vgl. MÜLLER/PAPERKORT (1997), S. 7.).

¹⁹¹ Diese drei Grunddimensionen werden auch von GEIBLER (2005, S. 1049.) erfasst. Hier wird von Unterrichtsschritten, Sozialformen und Handlungsmustern gesprochen. MEYER (1987, S. 116ff.) führt noch eine weitere Dimension an: die Handlungssituationen („zeitlich begrenzte, strukturierte, vom Lehrer und den Schülern bewusst gestaltete und mit Sinn und Bedeutung belegte Interaktionseinheiten.“, z.B. „Fragen und Antworten“). Die drei anderen Dimensionen werden von ihm ebenfalls ausführlich beschrieben (1987, S. 124ff.).

¹⁹² Vgl. zum Bezug der Forschungsarbeit auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Kapitel 2.1.

¹⁹³ JANK und MEYER führen verschiedene Bezeichnungen für diese Kategorien an: Frontalunterricht (auch Klassen- oder Plenumsunterricht), Gruppenunterricht (auch Gruppenarbeit, Teamarbeit), Partnerarbeit (auch: Tandemunterricht) und Einzelarbeit (auch: Stillarbeit) (Vgl. 2006, S. 79.).

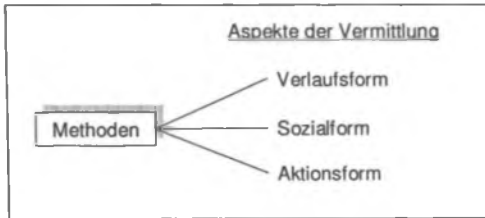


Abb. 15: Methoden mit ihren Aspekten der Vermittlung (Eigene Darstellung)

In Bezug auf die erste Forschungsfrage dieser Arbeit, nämlich die systematische Dokumentation sowie Entwicklung eines Referenzmodells des Lehr-Lern-Konzeptes LaU¹⁹⁴ werden insbesondere die zwei Aspekte „Sozialformen“ sowie „Aktionsformen“ aufgegriffen¹⁹⁵. Die Verlaufsform wird in Verbindung mit LaU nicht als besonderes Charakteristikum erachtet und somit nicht näher diskutiert. Damit ergibt sich folgendes Bild für die Forschungsarbeit.

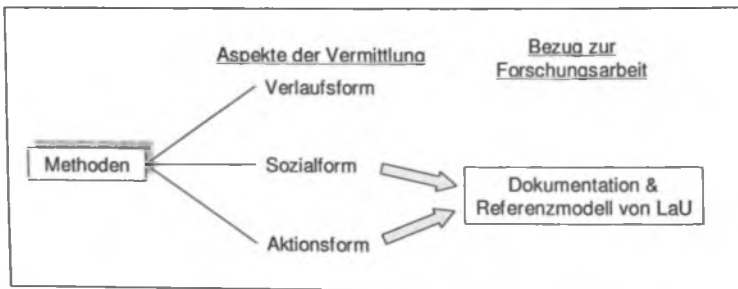


Abb. 16: Bezug Methoden zur Forschungsarbeit (Eigene Darstellung)

¹⁹⁴ Vgl. zu den fokussierten Forschungsfragen dieser Arbeit Kapitel 1.2.

¹⁹⁵ Vgl. zur Einbindung bestimmter Methoden in das Lehr-Lern-Konzept LaU Kapitel 3.1.2.2 und 3.1.3.

3.1.2 „Lernen am Unterschied“ im Masterstudiengang Bildungsmanagement

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt Ausarbeitungen zu dem Themenbereich Lehr-Lern-Konzept im Kontext der Didaktik und Methodik vorgenommen werden, wird nun die Gestaltung von LaU im Rahmen des Masterstudienganges Bildungsmanagement ins Zentrum der Überlegungen gestellt. Bezogen auf den Design-Based Research Ansatz befinden sich die folgenden Darlegungen somit weiterhin im Bereich der „Gestaltung“¹⁹⁶.

Im Rahmen einer systematischen Dokumentation des Lehr-Lern-Konzeptes LaU¹⁹⁷ wird zunächst der Masterstudiengang Bildungsmanagement, der das Lehr-Lern-Konzept beheimatet, in seiner grundsätzlichen Charakteristik beschrieben. Daran anknüpfend wird die spezifische Verankerung von LaU in diesem Studiengang beleuchtet. Im Anschluss findet eine Abgrenzung der verschiedenen Bildungsbereiche der Studiengangsteilnehmer (Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft) mit Hilfe von Geschäftsmodellen statt. Geschäftsmodelle, als gute Darstellungsmöglichkeit von Beziehungen zwischen Leistungsanbieter, Leistungsempfänger sowie Kostenträger, unterstützen eine Betrachtungsweise von Bildung als Dienstleistung¹⁹⁸ sowie den damit verknüpften Managementaspekt von Bildung. Dieses Instrument der Analyse erlaubt eine gezielte Differenzierung der verschiedenen Teilnehmergruppen im Studiengang, wie sich noch zeigen wird¹⁹⁹.

Die gesamten Darlegungen zum LaU im Studiengang Bildungsmanagement bilden die Grundlage für die Herleitung eines kategorialen Bezugsrahmens sowie der Herleitung eines Referenzmodells von LaU im anschließenden Kapitel 3.1.3.

¹⁹⁶ Vgl. zu der methodischen Vorgehensweise anhand des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.2.2.

¹⁹⁷ Vgl. dazu die erste fokussierte Forschungsfrage dieser Arbeit in Kapitel 1.2.

¹⁹⁸ Vgl. zur Bildung als Dienstleistung Kapitel 2.1.2.

¹⁹⁹ Vgl. zu der Differenzierung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen im Studiengang anhand der Geschäftsmodelle Kapitel 3.1.2.3.

3.1.2.1 Charakteristik des Studiengangs allgemein

Als Antwort auf die neuen Herausforderungen im Bildungsbereich startet der Masterstudiengang Bildungsmanagement im Oktober 2003 mit seinem ersten Kurs. Ziel ist es, im Rahmen des viersemestrigen Studiengangs die dreißig Teilnehmer/Innen aus der Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft in der Entwicklung ihrer Führungskompetenzen²⁰⁰ zu unterstützen. So werden (angehende) Führungskräfte dieser drei Bildungsbereiche für ein professionelles Management von Bildungsprozessen sowie die Übernahme von künftigen Leitungsaufgaben qualifiziert (Vgl. SCHWEIZER/IBERER/KELLER (2007), S. 7.).

Bildungsmanagement ist durch eine Welt im Wandel²⁰¹ sowie „permanentes Wildwasser“²⁰² geprägt, was ein fortwährendes Handeln ohne die Möglichkeit eines vorherigen Sammelns von Erfahrungen erfordert (Vgl. MÜLLER (2007), S. 100.). Die Tendenz geht weg von der Erfüllung von Routineaufgaben hin zu der Entwicklung innovativer Problemlösungen (Vgl. MÜLLER (2007), S. 99f.). Um diesen Bedingungen des Bildungsmanagements im Rahmen des Studiengangs zu begegnen, kommen vielfältige Lehr-Lern-Konzepte und Methoden zum Einsatz, so auch das LaU²⁰³.

Der Studiengang Bildungsmanagement verbindet sowohl in Bezug auf seine Zielgruppe als auch seine Inhalte alle vier Teilbereiche des deutschen Bildungssystems²⁰⁴. So steht nicht nur die Schule im Vordergrund (wie bspw. im Schulmanagement), sondern ebenfalls die Erwachsenenbildung (z. B. vertreten durch Mitarbeiter aus Volkshochschulen) und die Wirtschaft (z. B.

²⁰⁰ Erläuterungen zum Kompetenzbegriff finden sich in Kapitel 2.3.3 bis 2.3.5. Führungskompetenz ist daran angelehnt, lediglich mit dem Unterschied, dass sich die Handlungsfähigkeit schwerpunktmäßig auf Führungsaufgaben konzentriert. So spricht MÜLLER bspw. von „ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz für Führungsaufgaben“, die sich aus personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen zusammensetzt (Vgl. MÜLLER (2006), S. 2. Vgl. dazu auch SCHWEIZER/VOSS (2005), S. 296f.).

²⁰¹ Vgl. zu einer Welt im Wandel Kapitel 1.1.

²⁰² Der Begriff des permanenten Wildwassers („permanent white-water“) im Zusammenhang mit der heutigen Gesellschaft ist von dem amerikanischen Organisationspsychologen VAILL (1996) geprägt. MÜLLER überträgt diese Begrifflichkeit auf den Bereich des Bildungsmanagements (2007, S. 99f.).

²⁰³ Vgl. zu Methoden und Lehr-Lern-Konzepten Kapitel 3.1.1 sowie zum Einsatz von LaU und einigen methodischen Elementen Kapitel 3.1.2.2 und 3.1.3.2.

²⁰⁴ Vgl. zu den Teilbereichen des deutschen Bildungssystems Kapitel 2.1.1. Unternehmen werden hierin zwar nicht direkt abgebildet, jedoch sind diese indirekt an Aus- und Weiterbildung beteiligt.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

vertreten durch Mitarbeiter aus Aus- und Weiterbildungsabteilungen in Unternehmen). Thematisch reichen die Module von Persönlichkeitsentwicklung über Kommunikation und Kooperation bis hin zu rechtlichen Grundlagen und betriebswirtschaftlichen Führungsfunktionen²⁰⁵, wobei stets alle drei Zielgruppen im Blick gehalten werden.

Im Rahmen des didaktischen Handelns auf Instruktionsebene wird eine Konstruktion des Studiengangs in verschiedene Lernebenen entwickelt, die in didaktischen Handlungen einer Planung und Gestaltung nähere Konzeption erfährt und letztendlich auf der didaktischen Ebene der Kommunikation konkret umgesetzt wird²⁰⁶. Es handelt sich dabei um die drei Lernebenen Präsenzphasen, Selbstlern- und Transferphasen sowie Lernen in der Praxis²⁰⁷:

- Präsenzphasen: Pro Semester finden drei Präsenzphasen als Blockveranstaltungen statt, in denen die Inhalte der Module mit Hilfe vielfältiger Methoden²⁰⁸ bearbeitet werden. Dabei kommen auf der einen Seite verschiedene Sozialformen zum Einsatz (von Einzelarbeit bis hin zum Plenum), auf der anderen Seite verschiedenste Aktionsformen (vom Vortrag über Fallstudien bis hin zum Planspiel).²⁰⁹

Ziele sind dabei, sowohl das individuelle als auch das kooperative Lernen zu begleiten und zu unterstützen sowie ganzheitliche Zugänge zu Lerninhalten zu ermöglichen. Es finden Übungen von Führungsverhalten im risikoreduzierten Erprobungsfeld statt. Daneben wird Wert auf informellen Austausch der Teilnehmer gelegt, sei es in Pausen, sei es im Rahmen eines geselligen Beisammenseins am Abend.

- Selbstlern- und Transferphasen: Zur Vor- bzw. Nachbereitung der Präsenzphasen dienen die Selbstlern- und Transferphasen. Hier bietet sich die Möglichkeit, mit Hilfe von Studienbriefen sowie E-Learning

²⁰⁵ Vgl. zu den Modulen im Einzelnen: MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (2008), S. 77 sowie den Modulkatalog in diesem Band, S. 277ff.

²⁰⁶ Vgl. zu den didaktischen Handlungsebenen der Erwachsenen-/Weiterbildung nach Weinberg Kapitel 3.1.1.1.

²⁰⁷ Vgl. zu den folgenden Ausführungen MÜLLER (2006), SCHWEIZER/VOSS (2005) und INSTITUT FÜR BILDUNGSMANAGEMENT (2006).

²⁰⁸ Vgl. zur Methodik sowie zur Strukturierung der Lehrmethoden in Verlaufs-, Sozial- und Aktionsformen Kapitel 3.1.1.2.

²⁰⁹ In Kapitel 3.1.2.2 werden einige charakteristische Methoden des Studiengangs näher vorgestellt.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Elementen Grundlagen zu legen bzw. Gelerntes zu vertiefen²¹⁰. Die Studierenden können dabei das Lernen ihrem eigenen Rhythmus anpassen. Die Präsenzphasen werden im Gegenzug von der Vermittlung kognitiven Wissens entlastet²¹¹.

- Lernen in der Praxis: Durch die berufsbegleitende Konzeption des Studiengangs sind alle Teilnehmer während ihres gesamten Studiums zugleich weiterhin in den Arbeitsprozess ihrer Bildungseinrichtung eingebunden²¹². Somit kann theoretisches Wissen des Studiums sofort Anbindung an die Praxis erfahren. Darüber hinaus müssen die Teilnehmer im Rahmen ihres Studiums ein vierwöchiges Praktikum absolvieren sowie ein eigenständiges Projekt in Funktion der Projektleitung durchführen, was ebenfalls auf ein Lernen in der Praxis abzielt. So können die Reflexion von Fragestellungen des Studiengangs sowie die Anwendung vorgestellter Tools in der Praxis stattfinden.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die drei Lernebenen.

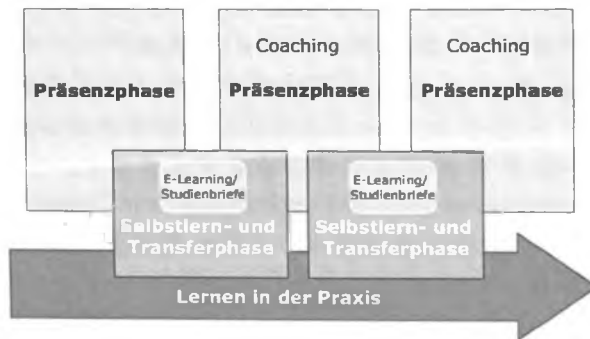


Abb. 17: Lernebenen des Studiengangs (INSTITUT FÜR BILDUNGSMANAGEMENT (2006), Folien Navigationshilfe Kurs 4 (Veröffentlichung im Rahmen des Studiengangs).)

²¹⁰ Nähere Informationen zum Einsatz von Studienbriefen im Masterstudiengang Bildungsmanagement finden sich in KRUMMENAUER-GRASSER/KELLER (2008), S. 119ff. Nähere Informationen zum Einsatz von E-Learning im Masterstudiengang Bildungsmanagement finden sich in: IBERER/SCHNURER/VOGEL (2007), S. 143ff., MÜLLER (2007), S. 103ff., WIPPERMANN (2008).

²¹¹ Dieser Aspekt wird im Rahmen des Re-Design von LaU in Kapitel 3.3 wieder aufgegriffen.

²¹² Die berufsbegleitende Konstruktion unterstreicht den Studiengang in seinen Charakteristika einer wissenschaftlichen Weiterbildung. Vgl. zur Weiterbildung Kapitel 2.1.1.

Die Lernebenen des Studiengangs geben eine übergeordnete Struktur, die für das Referenzmodell der Durchführung von LaU in Kapitel 3.1.3.2 wieder aufgegriffen wird.

3.1.2.2 Verankerung von „Lernen am Unterschied“²¹³

Im vorangegangenen Abschnitt ist der Masterstudiengang Bildungsmanagement allgemein charakterisiert. Im Folgenden wird die Verankerung von LaU im Rahmen dieses Studiengangs näher beleuchtet.

LaU findet seine Einbettung in den Studiengang als zentrales Lehr-Lern-Konzept, welches eine spezielle Fokussierung ermöglicht. Als Gesamtorientierung gibt es generelle Empfehlungen, wie die Umsetzung mit Hilfe einzelner Methoden in der Lehrpraxis erfolgen soll²¹⁴.

Im Verlauf des Studiengangs wird ein Umfeld gestaltet, in dem die verschiedenen Lernbiografien sowie die vielfältigen praktischen Erfahrungen der Teilnehmer zum zentralen Bestandteil werden. Dies spielt insbesondere vor dem Hintergrund des Studiengangs als wissenschaftliche Weiterbildung eine Rolle, da hier die Teilnehmer über einen reichen Erfahrungsschatz verfügen, den es für die Lehr-Lernprozesse zu nutzen gilt²¹⁵. Durch die generelle Gestaltung des Studiengangs sowie die Auswahl und Zusammensetzung geeigneter Methoden werden die Teilnehmer gefordert, sich aktiv mit ihren bereichsspezifischen Praxiserfahrungen sowie ihren theoretischen Hintergründen auszutauschen, diese zu reflektieren und dadurch voneinander zu lernen (Vgl. MÜLLER/SCHWEIZER/VOSS (2003), S. 314; SCHWEIZER/VOSS (2005), S. 296.)²¹⁶. Im Folgenden wird zunächst der Anfangspunkt für ein LaU im Studiengang dargestellt. Im Anschluss wird die Umsetzung von LaU auf den verschiedenen Lernebenen konkretisiert.

²¹³ Vgl. zu den folgenden Ausführungen auch KRUMMENAUER-GRASSER/SCHWEIZER (2008), S. 96ff.

²¹⁴ Vgl. dazu die Darlegungen zu Lehr-Lern-Konzepten in Kapitel 3.1.1.

²¹⁵ Vgl. zur wissenschaftlichen Weiterbildung Kapitel 2.1.1 sowie zur Ausprägung eines erfahrungsbasierten Wissens bei Teilnehmern der wissenschaftlichen Weiterbildung Kapitel 2.3.2.

²¹⁶ Vgl. dazu auch die später ausformulierten Potenziale der Kompetenzentwicklung von LaU in Kapitel 3.1.3.1.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Anfangspunkt für das Lehr-Lern-Konzept LaU im Studiengang bildet die gezielte Auswahl von Teilnehmern, Dozenten und Lerninhalten. So ist bereits der Auswahlprozess der Studiengangsteilnehmer von dem Konzept geprägt, indem eine gezielte Auswahl der Teilnehmer zu gleichen Teilen aus den drei Bildungsbereichen Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft vorgenommen wird²¹⁷. Somit wird nicht nur die Andersartigkeit der Teilnehmer wahrgenommen²¹⁸, sondern diese Vielfältigkeit bewusst als zentraler Vorteil für das Lernen im Studiengang betrachtet und deswegen bereits bei der Teilnehmerauswahl forciert.

LaU ist jedoch nicht nur durch die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer des Studiengangs geprägt, sondern darüber hinaus durch ein Dozenten-Team, welches die verschiedenen Bildungsbereiche repräsentiert. Es wird bei der Zusammenstellung der Dozenten Wert darauf gelegt, eine ausgewogene Mischung von Vertretern aus Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft zu erlangen. So manifestiert sich das LaU ebenfalls über Interaktionen der Teilnehmer mit den Dozenten, da auch die Dozenten Blickwinkel und Herangehensweisen der verschiedenen Bildungsbereiche vertreten.

Neben Teilnehmern und Dozenten sind auch die Lerninhalte durch die Heterogenität der Bildungsbereiche geformt. Lerninhalte des Studiengangs und hier insbesondere die kognitiven Wissensanteile²¹⁹ sind zu unterscheiden in allgemeine, meist grundlegende Inhalte, die für alle Bildungsbereiche identisch sind und Inhalte, die durch eine Bereichsspezifität gekennzeichnet sind. Ausgeprägte Bereichsbesonderheiten sind beispielsweise im Modul Recht zu beachten. Teilweise erhalten die Teilnehmer daher auch gezielte Einheiten

²¹⁷ Konkret setzen sich die dreißig Teilnehmer aus zehn Teilnehmern der Erwachsenenbildung, zehn Teilnehmern der Schule und zehn Teilnehmern der Wirtschaft zusammen.

²¹⁸ Der Konstruktivismus betont den Unterschied, die Differenz der Individuen und wird deswegen auch als Differenztheorie bezeichnet (Vgl. SIEBERT (2004a), S. 55.). Dementsprechend werden die Unterschiede in Vorwissen, Motivation und Einstellung der Einzelnen herausgestellt (vgl. MANDL/WINKLER (2003), S. 77.), diese jedoch zunächst nicht bewusst als Vorteil für den Lehr-Lern-Prozess genutzt, wie dies beim LaU geschieht. Lediglich der Ansatz der 'Perspektivverschränkung' im Rahmen des Konstruktivismus (vgl. Kapitel 3.1.3.1) nähert sich dieser gedanklichen Richtung. Vgl. zum Lernen und Lehren im Konstruktivismus Kapitel 2.3.1 und 3.2.2.

²¹⁹ Vgl. zu Wissen Kapitel 2.3.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

zu ihren bereichsspezifischen Inhalten²²⁰. Viele Inhalte des Bildungsmanagements sind allerdings in ihrer grundlegenden Anlage ähnlich und erhalten erst durch die gemeinsame Erarbeitung von heterogener Teilnehmer- und Dozentengruppe bereichsspezifische Färbungen.

Heterogene Inhalte tangieren insbesondere Lernmaterialien (z. B. Studienbriefe²²¹, Fallstudien,...). Diese Lernmaterialien werden in den Präsenzphasen und den Selbstlern- und Transferphasen²²² eingesetzt und dabei in Hinblick auf das Lehr-Lern-Konzept LaU gestaltet. So findet eine Erstellung von Lernmaterialien mit Inhalten, Aufgaben und Problemlagen aus den verschiedenen Bereichen statt. Studienbriefe zur Vorbereitung auf eine Präsenzphase haben auch das Ziel, die heterogenen Vorkenntnisse der Teilnehmer auf ein bestimmtes gemeinsames Niveau zu bringen. An dieser Basis anknüpfend wird in den anschließenden Präsenzphasen aufgebaut²²³.

LaU im Studiengang Bildungsmanagement manifestiert sich also zunächst durch eine heterogene Zusammenstellung von Teilnehmern und Dozenten sowie durch Inhalte, die alle drei teilnehmenden Bildungsbereiche betreffen. Dieser Ausgangspunkt für LaU im Studiengang findet insbesondere in der dritten Handlungsebene der Didaktik seine konkrete Gestaltung²²⁴. Dabei ist die methodische Konzeption so zu entwickeln, dass das Ziel der Optimierung von Führungskompetenzen²²⁵ der Teilnehmer bestmöglich erreicht wird.

Mit Blick auf dieses Ziel erfolgt die Einbettung des Lehr-Lern-Konzeptes auf allen Lernebenen des Studiengangs²²⁶. So unterstützt in den Präsenzphasen der Einsatz verschiedener Sozial- und Aktionsformen²²⁷ das LaU, wohingegen die Selbstlern- und Transferphasen durch Studienbriefe mit heterogenen Inhalten sowie eine Forcierung des digitalen Austauschs der Teilnehmer ge-

²²⁰ Dieser Aspekt wird im Rahmen eines Re-Design von LaU in Kapitel 3.3 wieder aufgegriffen.

²²¹ Vgl. zu Studienbriefen am Institut KRUMMENAUER-GRASSER/KELLER (2008), S. 119ff.

²²² Vgl. zu den verschiedenen Lernebenen des Studiengangs Kapitel 3.1.2.1.

²²³ Dieser Aspekt wird im Rahmen eines Re-Design von LaU in Kapitel 3.3 wieder aufgegriffen.

²²⁴ Vgl. hierzu die didaktischen Handlungsebenen nach Weinberg in Kapitel 3.1.1.1.

²²⁵ Vgl. zum Thema Kompetenz Kapitel 2.3.3 und 2.3.4 sowie zum Thema Führungskompetenz im Studiengang Kapitel 3.1.2.1.

²²⁶ Vgl. zu den Lernebenen des Studiengangs Kapitel 3.1.2.1.

²²⁷ Vgl. zu Sozial- und Aktionsformen als Methoden Kapitel 3.1.1.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

prägt sind. Das vierwöchige Pflichtpraktikum formt das LaU auf der Lernebene Lernen in der Praxis.

Die einzelnen Lernebenen werden im Folgenden näher beleuchtet. Insbesondere spielen hier die eingesetzten Methoden eine tragende Rolle, da diese die Umsetzung der durch die generellen Empfehlungen des Lehr-Lern-Konzeptes gegebenen Gesamtorientierung vornehmen²²⁸.

In den Präsenzphasen kommen in Verbindung mit dem LaU verschiedene Sozialformen²²⁹ zum Einsatz: Plenum, Gruppen- sowie Partnerarbeit. Die Arbeit im Plenum bedeutet durch die Gesamtgruppenzusammensetzung eine Interaktion der Teilnehmer aus den verschiedenen Bildungsbereichen. So wird Diskussionen und Beiträgen quer über die Bereichsgrenzen hinweg bewusst Raum gegeben. Gruppen- sowie Partnerarbeiten sind so angelegt, dass die Gruppenzusammensetzung ebenfalls eine bereichsübergreifende Diskussion und Zusammenarbeit ermöglicht. Die Entwicklung von Ergebnissen ist somit immer durch das unterschiedliche Vorwissen sowie die unterschiedliche Wertpräferenz der Teilnehmer geprägt²³⁰.

Auch beim Einsatz der Aktionsformen²³¹ in den Präsenz- sowie Selbstlern- und Transferphasen findet eine Orientierung am Lehr-Lern-Konzept LaU statt. Einige Aktionsformen werden nun exemplarisch vorgestellt²³².

- Das studienbegleitende Coaching dient der wirkungsvollen Begleitung, Beratung und Unterstützung der Teilnehmer bei Fragestellungen aus ihrer Berufspraxis. Spezielle Arbeitserfahrungen sowie der Berufsalltag werden in den Coachinggruppen gemeinsam reflektiert, um so den Entwicklungsprozess der Teilnehmer als Person sowie als Führungskraft zu unterstützen (Vgl. MÜLLER (2006), S. 8.). Zu Beginn des Studiums werden dazu die Teilnehmer in drei Coachinggruppen aufgeteilt, wobei sich jede Gruppe aus Teilnehmern der drei Bildungsberei-

²²⁸ Vgl. zum Verständnis von Lehr-Lern-Konzept und Methoden Kapitel 3.1.1.

²²⁹ Vgl. zu Sozialformen als Methode Kapitel 3.1.1.2.

²³⁰ Vgl. zu (Vor-)Wissen Kapitel 2.3.

²³¹ Vgl. zu Aktionsformen als Methode Kapitel 3.1.1.2.

²³² Da im Studiengang viele verschiedene Aktionsformen zum Einsatz kommen, werden im Folgenden nur diejenigen beschrieben, die in besonderer Weise im Kontext von LaU zu sehen sind und damit auch im Fokus dieser Forschungsarbeit stehen. Die meisten dieser Aktionsformen finden sich daher auch im Rahmen der empirischen Befragung wieder (Vgl. zur Befragung Kapitel 3.2.5.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

che zusammensetzt. Diese Gruppen von zehn Teilnehmern werden von einem professionellen Coach betreut. Coaching-Sitzungen finden bei konstanter Gruppeneinteilung regelmäßig im Studienverlauf statt. Dadurch entwickelt sich ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis in den Gruppen, das einen vertieften Einblick in die Bildungs- und Führungspraxis der anderen Bereiche ermöglicht. Ziel des Coachings ist darüber hinaus die bereichsübergreifende Beratung und Unterstützung bei Fragestellungen und Problemen aus der Berufspraxis sowie die Reflexion der Lernerfahrungen im Studiengang²³³. Die Herkunft der Teilnehmer aus unterschiedlichen Bildungsbereichen trägt zu diesem Prozess bei. So halten LENZ und HAUN²³⁴ fest: „Was Coaching leisten kann, ist innere Selbstorganisationsprozesse und Lernprozesse anzustoßen, vor allem indem ungewohnte Perspektiven eingebracht und „antike“, unproduktive Muster „gestört“ werden.“ (2008, S. 132f.)

- Das Planspiel ist ein zentrales Element des Studiengangs, welches im Modul „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“ angesiedelt ist. Im Zentrum des Unternehmensplanspiels steht u. a. die Vermittlung von Fachkompetenzen im Bereich des Kostenmanagements (z. B. Kosten- und Leistungsrechnung) sowie des Marketings. Neben der Fachkompetenz sollen zugleich Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen²³⁵ gefördert werden, um so eine ganzheitliche Handlungskompetenz zu erreichen. Die Teilnehmer leiten dazu als Teams (fiktive) Unternehmen in der Rolle der Führung. Die einzelnen Teams agieren als gegenseitige Konkurrenten auf einem simulierten Markt (Vgl. MÜLLER (2006), S. 11.). Bei der Zusammensetzung der Teams wird auf Heterogenität geachtet, was durch eine gemischte Zusammensetzung der Teams aus den verschiedenen Bildungsbereichen erreicht wird. Dabei zeichnen sich Teilnehmer der verschiedenen Bereiche dadurch aus, dass sie sehr unterschiedliche betriebswirtschaftliche Fachkompeten-

²³³ Vgl. auch zu Zielen des Coachings sowie dem Vorgehen in den Coachingsitzungen des Studiengangs LENZ/HAUN (2008), S. 137ff.

²³⁴ Bei Herrn Lenz und Frau Haun handelt es sich um zwei langjährige Coaches des Studiengangs.

²³⁵ Vgl. zu den Kompetenzen Kapitel 2.3.3 sowie zur Befragung zu diesem Thema Kapitel 3.2.5.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

zen mitbringen. Die Teilnehmer aus der Wirtschaft verfügen oft über theoretische und praktische Erfahrungen in diesem Feld, während die anderen Bereiche teilweise nur sehr geringe Vorerfahrungen besitzen.

Das Planspiel wird sowohl in Selbstlern- und Transferphasen als auch einer Präsenzphase durchgeführt. Mit Hilfe von schriftlichen Unterlagen (Studienbrief und Planspielhandbuch) sowie Fallstudien und E-Learning-Elementen findet zunächst eine intensive Vorbereitung statt (Vgl. LANGER (2007), S. 127ff.). Das eigentliche Planspiel mit seinen fünf Planspielperioden wird im Anschluss in einer mehrtägigen Präsenzphase durchgeführt. Neben Parallelinstruktionen (inhaltliche Inputs) und Visualisierungsaufgaben sind Elemente wie Teamentwicklung und betriebswirtschaftliche Analysen in ein Gesamtkonzept integriert und speziell auf die Teilnehmer abgestimmt (Vgl. LANGER (2007), S. 134.).

- Bei der Aktionsform Faktor-6W²³⁶ handelt es sich um ein eigens für den Studiengang entwickeltes Wissensmanagement-Tool. Wenn-wir-wüssten-was-wir-wissen – alias „Faktor-6W“ – ist der Rahmen, in dem die Teilnehmer eingeladen werden, vom Wissen untereinander zu profitieren und gleichzeitig eigene Handlungskompetenz zu fördern²³⁷. Dazu ist jeder Teilnehmer aufgerufen, einen Beitrag in Form eines Vortrags oder einer interaktiven Aktionsform vor ihren Kommilitonen vorzubereiten und entsprechend durchzuführen. Inhaltlich ist beispielsweise ein gelungenes Projekt oder eine ungewöhnliche Problemlösung vorzustellen, die für die Kommilitonen ebenfalls von Interesse sind. Auf diesem Wege wird im Studiengang mögliches Transferpotenzial der Teilnehmer über die Bereichsgrenzen hinweg kommuniziert. Es findet ein Wissenstransfer aus fremden Arbeitsfeldern in das eigene und umgekehrt statt (Beispiel: Beschreiben einer Arbeitsmethode, die auch im anderen Bildungsbereich denkbar wäre). Dar-

²³⁶ Aus Gründen der Durchführbarkeit können nicht alle hier vorgestellten Aktionsformen auch in die Befragung (Vgl. zur Befragung Kapitel 3.2.5) aufgenommen werden. Auch Faktor-6W wird daher nicht berücksichtigt.

²³⁷ Vgl. zu einer ausführlichen Darstellung dieser Aktionsform IBERER (2008), S. 165ff. Hier sind auch Beispiele, Ziele sowie das didaktische Potenzial dargelegt.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

über hinaus können auch theoretische Modelle in Praxisbeispielen verdeutlicht werden (Beispiel: Reflektieren eines Moduls aus dem Studiengang mit Erfahrungen aus der Praxis). Auch wesentliche Aspekte des Bildungsmanagements können durch einen Managementzugang konkretisiert werden (Beispiel: Erläutern des Prozesses zur Findung des Leitbilds einer Einrichtung).

- Informelle Gespräche²³⁸ spielen im Konzept LaU eine wesentliche Rolle. Oft findet ein produktiver Austausch zwischen Teilnehmern der verschiedenen Bildungsbereiche nicht direkt im Rahmen der methodisch strukturierten Lerneinheit statt, sondern darüber hinaus auch in Pausen sowie an gemeinsamen Abenden. Die Anwesenden unterhalten sich in entspannter Atmosphäre und stoßen immer wieder auf reichsspezifische Besonderheiten. Der Austausch ermöglicht zum einen Reflexion der eigenen Bildungspraxis, zum anderen einen Zuegewinn an Erfahrungsschatz aus einem anderen Bildungsbereich. Aus diesem Grunde wird im Studiengang Bildungsmanagement auch vor dem Hintergrund eines LaU großer Wert auf Pausen sowie eine gemeinsame Abendgestaltung in den Präsenzphasen gelegt²³⁹. Ein informeller Austausch zwischen den Teilnehmern kann darüber hinaus auch in den Selbstlern- und Transferphasen erfolgen. Zur Unterstützung des informellen Austauschs zwischen den Teilnehmern sind im Lernportal des Studiengangs alle persönlichen Daten der Erreichbarkeit hinterlegt.

Die Lernebene `Lernen in der Praxis` beinhaltet neben den verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern der Teilnehmer das Praktikum²⁴⁰. Dieses Praktikum ist ebenfalls von dem Lehr-Lern-Konzept LaU geprägt (Vgl.

²³⁸ Es stellt sich die Frage, inwiefern „Informelle Gespräche“ als eine Art Methode beschrieben bzw. behandelt werden können. Da es sich bei „Informellen Gesprächen“ im Rahmen dieser Forschungsarbeit um ein gezielt eingesetztes Angebot handelt, welches die Lernsituation organisiert (Stichwort „Drehbuch“), wird von „Informellen Gesprächen“ als einer Methode ausgegangen, die entsprechend auch im Rahmen der Gestaltung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU Anwendung findet (Vgl. zu Methoden und Lehr-Lernkonzepten Kapitel 3.1.1.).

²³⁹ Vgl. dazu auch Kapitel 3.1.2.1.

²⁴⁰ Vgl. zu einer Darstellung des Praktikumskonzepts im Studiengang Bildungsmanagement HACKMANN/PFISTER/WALDECK (2008), S. 147ff.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

HACKMANN/PFISTER/WALDECK (2008), S. 148). So ist das obligatorische vierwöchige Praktikum in einem „fremden“ Bildungsbereich durchzuführen. Ein Teilnehmer der Erwachsenenbildung kann sein Praktikum also wahlweise im Arbeitsfeld Schule oder im Arbeitsfeld Betrieb absolvieren. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit eines Auslandspraktikums. Das Praktikum dient dazu, Erfahrungen in einer anderen Bildungspraxis zu erlangen und somit zugleich andere Werte- und Handlungssysteme kennen zu lernen. Zusätzlich können neue Wege und Methoden des Lehrens und Lernens erprobt werden. Häufig werden die Praktika auch dazu genutzt, Netzwerke zu anderen Bildungsbe-
reichen auf zu bauen (Vgl. SCHWEIZER/VOSS (2005), S. 308f.).

Zusammengefasst stellt die heterogene Zusammenstellung von Teilnehmern, Dozenten sowie Inhalten im Studiengang den Ausgangspunkt des Lehr-Lern-Konzeptes LaU. Die konkrete Ausgestaltung des Konzeptes erfolgt auf den verschiedenen Lernebenen des Studiengangs, den Präsenz-, Selbstlern- und Transferphasen sowie beim Lernen in der Praxis. Diese Überlegungen werden bei der Entwicklung eines kategorialen Bezugsrahmens sowie dem Referenzmodell von LaU in Kapitel 3.1.3 wieder aufgegriffen.

3.1.2.3 Differenzierung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Verankerung von LaU im Studiengang Bildungsmanagement dargestellt ist, richtet sich nun der Blick auf die drei verschiedenen Teilnehmergruppen des Studiengangs (Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft) unter dem Aspekt der Abgrenzung. Wird von LaU gesprochen, so stellt sich die Frage nach den Unterschieden, aber auch nach Gemeinsamkeiten²⁴¹. Eine Abgrenzung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen herauszuarbeiten bedeutet, die Prägung von LaU im Studiengang Bildungsmanagement näher zu charakterisieren und somit einen Teil zu einer systematischen Dokumentation von LaU im Studiengang beizutragen²⁴². Im Folgenden wird daher eine spezifische Differenzierung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen des Studiengangs vorgenommen.

²⁴¹ Auch **Gemeinsamkeiten** sind für das Lehr-Lern-Konzept LaU relevant. Siehe dazu mehr in Kapitel 3.1.3 sowie in Kapitel 3.2.1 und 3.2.2: Überlegungen zum Thema Viabilität.

²⁴² Vgl. dazu die erste fokussierte Fragestellung dieser Arbeit in Kapitel 1.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

In einem ersten Schritt einer Abgrenzung der verschiedenen Teilnehmergruppen werden die Rollen der Teilnehmer analysiert²⁴³, durch die sie charakterisiert werden können. Im täglichen Leben nehmen die Teilnehmer verschiedenste Rollen ein, bspw. die Rolle des Familienmitglieds (Tochter/Sohn, Mutter/Vater, Tante/Onkel, ...) bzw. des Mitglieds eines Freundeskreises, zum anderen die Rolle des Absolventen eines Studiums und die des Mitarbeiters in einer Bildungsinstitution im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten²⁴⁴. Allen Teilnehmern des Studiengangs Bildungsmanagement ist die Rolle als „Lernender im Studiengang“ sowie als „Mitglied im Bildungsbereich als Gesamtes“ gemein²⁴⁵. Die „Bildung“ steht damit als verbindendes Glied zwischen den Teilnehmern des Studiengangs. Folgende Abbildung erfasst die genannten Rollen eines Teilnehmers, wobei darüber hinaus unzählige weitere Rollen denkbar sind.

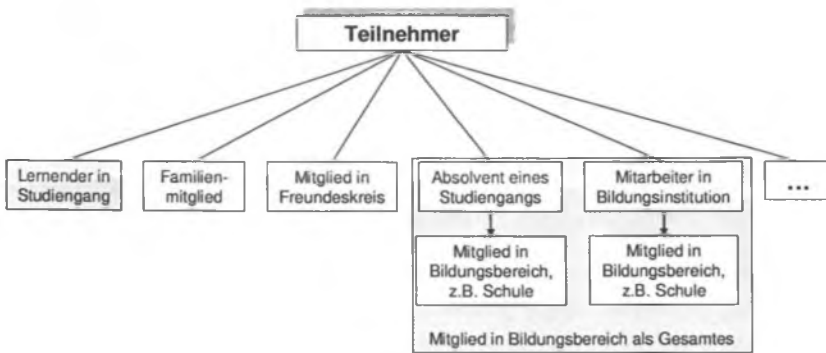


Abb. 18: Rollen eines Teilnehmers im Studiengang (Eigene Darstellung)

²⁴³ Der Begriff der Rolle besitzt eine besondere Bedeutung im Rahmen der Systemtheorie. Im Zusammenhang mit der Systemtheorie ist daher der Rollenbegriff näher spezifiziert. Vgl. dazu Kapitel 3.2.3.1.2.

²⁴⁴ Voraussetzung für die Aufnahme des Masterstudiengangs Bildungsmanagement ist ein abgeschlossenes Studium sowie eine mehrjährige berufliche Tätigkeit in einem Bildungsbereich.

²⁴⁵ Diese sind daher in der Abbildung gesondert markiert.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Diese beispielhaft aufgeführten Rollen prägen den Teilnehmer in dem Wissen und den Kompetenzen²⁴⁶, die er mit in den Studiengang einbringt²⁴⁷.²⁴⁸ Für eine Zuordnung der Studiengangsteilnehmer zu einem bestimmten Bildungsbereich ergeben sich zum einen Hinweise aus dem absolvierten Studiengang des Teilnehmers, zum anderen aus seinem Arbeitsplatz. Daher ist die Entscheidung zu treffen, ob der Teilnehmer aufgrund seines Studiums einem bestimmten Bildungsbereich zugeteilt werden soll oder aufgrund der Ausführung seiner aktuellen beruflichen Tätigkeit²⁴⁹. Da der Studiengang Bildungsmanagement insbesondere auf Handlungskompetenz²⁵⁰ abzielt und damit einen Schwerpunkt auf das Lernen in der Praxis legt²⁵¹, wird der Bezugspunkt des momentanen Tätigkeitsbereichs des Teilnehmers – also die Rolle des Mitarbeiters in einer Bildungsinstitution als Kriterium herangezogen.

Damit ist im Folgenden die systematisierte Abgrenzung der drei Bildungsbe-
reiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft entsprechend der ausge-
übten beruflichen Tätigkeit der Teilnehmer zu leisten. Bereits an dieser Stelle
kann festgehalten werden, dass durch enge Verknüpfungen in der Bildungs-
landschaft keine eindeutige Charakterisierung der drei Bereiche erreichbar
ist. Doch obwohl die Grenzen fließend sind, ist es möglich, Tendenzaussa-
gen vorzunehmen, die eine Zuordnung der Teilnehmer zu einem Bildungsbe-
reich unterstützen. Dazu werden im Folgenden entsprechende Überlegungen
angestellt.

²⁴⁶ Vgl. zu Wissen und Kompetenzen Kapitel 2.3.

²⁴⁷ SIEBERT formuliert es folgendermaßen: „In Sprache, in Begriffen und Formulierungen sind unterschiedliche biografische und soziale Erfahrungen eingeschmolzen – wie ein Insekt in einem Bernstein –.“ (2006, S. 124.)

²⁴⁸ Vgl. zur besonderen Bedeutung von Wissen und Kompetenzen der Teilnehmer für ein LaU Kapitel 3.1.3.1.

²⁴⁹ Beispielsweise könnte ein Teilnehmer das zweite Staatsexamen als Lehrer abgelegt haben (und demnach dem Bereich der Schule zugeordnet werden), nun aber Leiter einer Volkshochschule sein (und damit in den Bereich der Erwachsenenbildung eingeteilt werden).

²⁵⁰ Vgl. zur Handlungskompetenz Kapitel 2.3.3 bis 2.3.5. Hier wird auch der Zusammenhang von einem „Lernen in Anwendung“ und damit u.a. einem „Lernen in der Praxis“ hin zur Kompetenz dargestellt.

²⁵¹ Vgl. zur Handlungskompetenz als Ziel des Studiengangs sowie der Umsetzung durch ein Lernen in der Praxis Kapitel 1.1 sowie 3.1.2 und 3.1.3.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Im Bereich Aus- und Weiterbildung lassen sich verschiedene Abgrenzungen in der Literatur ausmachen²⁵². Diese nehmen allerdings mehrheitlich eine Differenzierung aus der Perspektive der Bildungsempfänger vor. So wird betrachtet, wann sich ein Bildungsempfänger in der Aus- oder Weiterbildung, wann in der beruflichen und wann in der nichtberuflichen Weiterbildung befindet²⁵³.

Eine systematisierende Abgrenzung aus Sicht der Bildungsanbieter nach den Bereichen Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung hingegen nicht vorgenommen²⁵⁴, ist jedoch im Zusammenhang mit einer Abgrenzung nach dem Tätigkeitsbereich der Studiengangsteilnehmer relevant.

Als Ausgangspunkt der Überlegungen zu einer Abgrenzung der Bildungsbe-
reiche wird das Geschäftsmodell gewählt. Geschäftsmodelle beschreiben die
Beziehungen zwischen Leistungsanbieter, Leistungsempfänger sowie Kos-
tenträger und fokussieren somit den Managementaspekt im Zentrum der
Überlegungen. Daher bieten sich Geschäftsmodelle auch im Rahmen der
Betrachtungen zum Bildungsmanagement an. Bezogen auf den Bildungsbe-
reich wird mit Hilfe des Geschäftsmodells das Verhältnis zwischen Bildungs-
anbieter, Bildungsempfänger und demjenigen, der für die Kosten der Bil-
dungsleistung aufkommt (Kostenträger) abgebildet.

SCHLUTZ verwendet ein Dreieck mit den Ecken „Anbieter“, „Teilnehmer“ so-
wie „Auftraggeber“ und erläutert anhand dessen verschiedene Marktkonstel-
lationen (Vgl. 1998, S. 2f.). Eine Weiterentwicklung dieser Darstellung stellt
folgende Abbildung dar. Sie präsentiert ein übergeordnetes Geschäftsmodell,

²⁵² Einige Literaturquellen dazu finden sich in Kapitel 2.1.1.

²⁵³ Dies erfolgt auch in der in Kapitel II, A.1 vorgestellten Übersicht des Deutschen Bildungs-
rates sowie der Unterteilung berufliche versus nichtberufliche Weiterbildung. Zur Abgren-
zung des Forschungshorizontes der vorliegenden Arbeit auf einen Bildungsausschnitt wird
an dieser Stelle die Perspektive des Bildungsempfängers als sinnvoll erachtet. Das Institut
für Bildungsmanagement bietet demnach Bildung für Teilnehmer an, die sich im Stadium der
Weiterbildung befinden und sich im Rahmen ihrer beruflichen Bildung weiterentwickeln.

²⁵⁴ HAMACHER (1976, S. 51.) stellt eine Institutionentypologie der Bildung zusammen, was
der Sicht des Bildungsanbieters recht nahe kommt. Allerdings entspringen seiner Argumen-
tation keine Überlegungen zu einer Differenzierung zwischen den Bereichen Erwachsenen-
bildung, Schule und Wirtschaft. Vielmehr sind diese Bereiche implizit integriert, jedoch nicht
abgegrenzt.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

anhand dessen im Anschluss die verschiedenen Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft unterschieden werden.

Ein Bildungsanbieter (bspw. eine Schule) bietet einem Leistungsempfänger (bspw. einem Schüler) eine Bildungsleistung an. Dieser Leistungsempfänger kann (muss aber nicht) identisch mit dem Kostenträger (bspw. dem Staat²⁵⁵) sein. Die Bezahlung erfolgt durch den Kostenträger an den Bildungsanbieter. Mit der Übernahme von finanzieller Unterstützung bzw. mit der Zahlung von Teilnehmerbeiträgen geht eine Einflussnahme eng einher, denn wer zahlt, beansprucht zugleich implizit oder explizit ein Mitspracherecht. Die Abbildung verdeutlicht diesen Zusammenhang und nennt weitere Beispiele für einzelne Beteiligte.

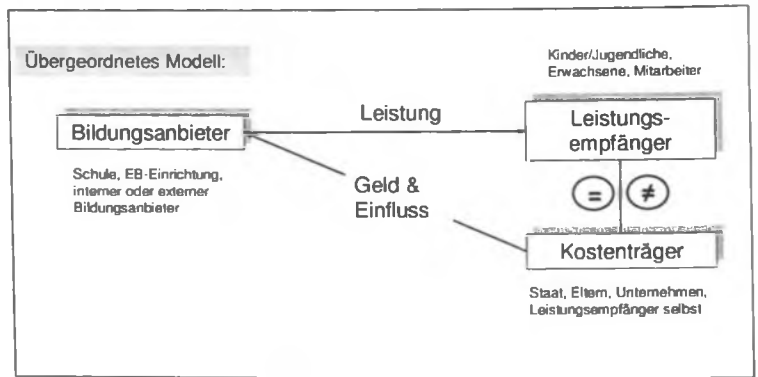


Abb. 19: Übergeordnetes Geschäftsmodell (Eigene Darstellung in Anlehnung an SCHLUTZ (1998), S. 2f.²⁵⁶)

²⁵⁵ Unter dem Begriff des Staates werden hier und im Folgenden der Bund, die Länder, Kreise, Städte sowie Gemeinden subsumiert. Alle diese Ebenen haben in Deutschland Entscheidungen im Bereich der Bildungsfinanzierung zu treffen, auch wenn der Schwerpunkt bei den Ländern liegt (Vgl. MÄDING (1997), S. 264.).

²⁵⁶ SCHLUTZ beschreibt im Vorjahr zudem zwei Konstellationen von Geschäftsmodellen: 1. Anbieter - Teilnehmer; 2. Anbieter - Teilnehmer - Auftraggeber (Vgl. 1997, S. 13f.). MERK nimmt ebenfalls eine Differenzierung in diese Richtung vor. Er spricht von dem Anbieter auf der einen Seite und dem Nachfrager oder Nutzer (unterteilt in Teilnehmer und Auftraggeber) auf der anderen Seite. (Vgl. 2006, S. 65.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Nachstehend werden die einzelnen Geschäftsmodelle der Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft näher beleuchtet und auf ihre Unterschiede hin untersucht. Dabei wird von idealtypischen Charakterisierungen der Bereiche ausgegangen, wobei auf einzelne Ausnahmen hingewiesen wird.

Das Geschäftsmodell der Erwachsenenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilnehmer einer Veranstaltung zugleich auch einen bestimmten Geldbeitrag als Gegenleistung (Teilnehmerbeiträge) zahlen. Darüber hinaus wird die Erwachsenenbildungseinrichtung finanziell durch den Staat²⁵⁷ oder einen anderen Träger, beispielsweise die Kirche unterstützt²⁵⁸. WITTPOTH führt als Beispiel die Volkshochschulen an: „Das Budget der Volkshochschulen setzt sich zusammen aus *Zuschüssen* von Gemeinde, Kreis, Land, der Bundesebene oder anderen sowie *Eigeneinnahmen*“ (1997, S. 110.). Die Abbildung zeigt entsprechend das Geschäftsmodell der Erwachsenenbildung.

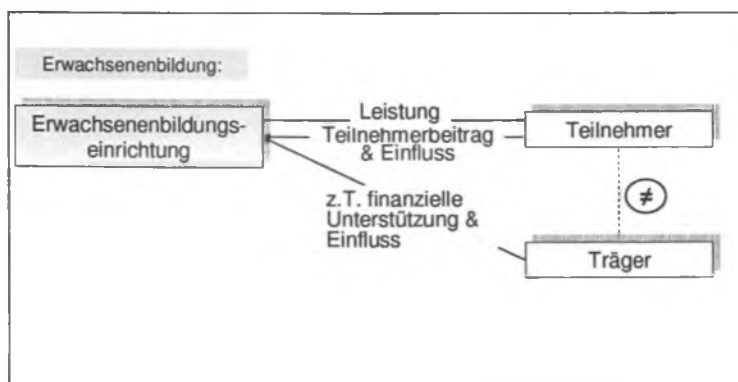


Abb. 20: Geschäftsmodell der Erwachsenenbildung (Eigene Darstellung)

²⁵⁷ Diese staatliche Förderung wird jedoch Schritt für Schritt gekürzt (aufgrund öffentlicher Finanznot), was ein Umdenken der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Richtung Marktorientierung zur Folge hat (Vgl. MÖLLER (2002), S. 9, BURGGRAF (2007), S. 31, OTTO (1995), S. 104ff. & SCHIERSMANN/THIEL (2000), S. 24.).

²⁵⁸ FRIEBEL unterscheidet verbandsrechtliche (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften) und öffentlich-rechtliche Trägerschaften (Vgl. 1993, S. 14f.). Auch ZEUNER macht die verschiedenen finanziellen Quellen der Erwachsenenbildung deutlich (2008, S. 539f.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Ein Hintergrund der Finanzierung durch den Träger ist die Auswahl eines Veranstaltungsangebotes, welches so unabhängig von seiner finanziellen Tragbarkeit gestaltet werden kann. So zielen Veranstaltungen bspw. auf die Vermittlung von Werten und Inhalten der entsprechenden Trägerschaft (Vgl. FRIEBEL (1993), S. 14.). Der Einfluss des Trägers bei Erwachsenenbildungseinrichtungen wird also in Form von Vorgaben zu Veranstaltungsinhalten deutlich, aber auch in anderen Bereichen wie bspw. der Ressourcenverwaltung kann der Träger Einfluss ausüben. Im Gegensatz jedoch zur Schule, die im Folgenden näher betrachtet wird, greifen in der Erwachsenenbildung zumindest teilweise marktwirtschaftliche Mechanismen. Die (wenn nicht kostendeckenden so doch vorhandenen) Beiträge der Teilnehmer sichern dem Markt ein Mitspracherecht (Vgl. BEHRMANN (2006), S. 146.).

Schulen befinden sich zumeist in Trägerschaft durch den Staat, der eine komplette Finanzierung aus staatlichen Kassen vollzieht (Vgl. MÄDING (1997), S. 264.)²⁵⁹. Durch eine vollständige Trennung von Leistungsempfänger (Schüler) und Kostenträger (Staat) sowie eine Zielsetzung von Schulen, die sich an einem Prinzip der Gemeinwirtschaftlichkeit²⁶⁰ anstatt der Gewinnmaximierung orientiert, entfallen marktwirtschaftliche Mechanismen komplett (Vgl. BEHRMANN (2006), S. 143.). Der Staat sieht seine Verantwortung darin, dass „im Bildungswesen diejenigen Einstellungen und Fähigkeiten hervorgebracht werden, die für die Erhaltung eines demokratischen und sozialen Staates wie auch für die Wahrnehmung der Grundrechte durch die Bürger erforderlich erscheinen“ (RICHTER (1997), S. 228.). Um dieser Verantwortung nachzukommen, nimmt der Staat sowohl in inhaltlichen als auch finanziellen Aspekten Einfluss auf die Schulen (Vgl. BEHRMANN (2006), S. 143.). Folgende Abbildung stellt das Geschäftsmodell der Schulen dar²⁶¹.

²⁵⁹ MÄDING spricht an dieser Stelle von „Bildungsinstitutionen“. Darunter versteht er Schulen und Hochschulen (1997, S. 260.). Seite 265 in dieser Quelle befindet sich eine Übersicht, welcher der vier Bildungsbereiche wie stark von Bund, Land und Gemeinde finanziell unterstützt wird (Vgl. zu den Bildungsbereichen Kapitel 2.1.1.).

²⁶⁰ Das Prinzip der Gemeinwirtschaftlichkeit konzentriert sich auf eine „staatlich organisierte Grundversorgung der Bevölkerung ... mit Bildung“ (WEBER (2002), S. 32.).

²⁶¹ Eine Ausnahme zu diesem Geschäftsmodell bilden private Schulen. Die Leistung erfolgt hier ebenfalls am Schüler, jedoch die Finanzierung ist teilweise anders organisiert (bspw. über Beiträge von Schülern (respektive deren Eltern)). Damit ähnelt das Geschäftsmodell ein

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

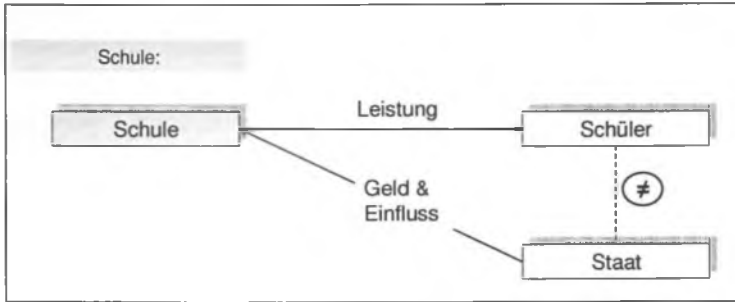


Abb. 21: Geschäftsmodell der Schule (Eigene Darstellung)

Im Bildungsbereich der Wirtschaft können verschiedene Perspektiven betrachtet werden. Zum einen kann es sich um ein Unternehmen handeln, welches intensive Bildungsarbeit für ihre Mitarbeiter leistet (unabhängig von der Branche, in der es primär tätig ist.), zum anderen kann die Perspektive eines kommerziellen Bildungsanbieters eingenommen werden.

Bei einem Unternehmen, welches nicht primär in der Bildungsbranche arbeitet, kann die Bildungsarbeit sowohl durch einen internen als auch einen externen Bildungsanbieter erfolgen. Die Finanzierung läuft entsprechend über eine interne Kalkulation oder über eine Bezahlung zwischen dem Unternehmen und einem externen Bildungsanbieter. Das Unternehmen kalkuliert profitorientiert²⁶², d.h. es erhofft sich durch die Weiterbildung seines Mitarbeiters einen Vorteil für die Unternehmensgeschäfte. Der Mitarbeiter, der die Bildungsleistung erhält, ist zwar nicht direkt mit dem Kostenträger identisch (meist besteht keine finanzielle Beteiligung durch den Mitarbeiter), dennoch besteht eine enge Beziehung zwischen Mitarbeiter und Unternehmen²⁶³.

wenig dem des Bildungsbereiches Wirtschaft. Allerdings (und damit entspricht es nicht ganz dem Geschäftsmodell der Wirtschaft) darf es in Deutschland prinzipiell kein System von gewinnorientierten Schulen geben (Vgl. FROMMELT/HOLZAPFEL (2000), S. 167.).

²⁶² Profitabel wird hier im Sinne von gewinnorientiert verstanden, also die Erträge übertreffen die Aufwendungen (Vgl. zu Profit und Gewinn: O. V. (1993), S. 2677 & S. 1361.).

²⁶³ Dies wird in der Abbildung durch den Kasten um Mitarbeiter und Unternehmen verdeutlicht.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Es kann von marktwirtschaftlichen Mechanismen²⁶⁴ gesprochen werden, bei denen eine freie wirtschaftliche Betätigung gewährleistet ist. Eine Einflussnahme durch einen Träger liegt nicht vor. Der staatliche Einfluss ist begrenzt auf die Festlegung gesetzlicher Rahmenbedingungen. Im Folgenden wird exemplarisch das Geschäftsmodell im Zusammenhang mit einem externen Bildungsanbieter dargestellt²⁶⁵.

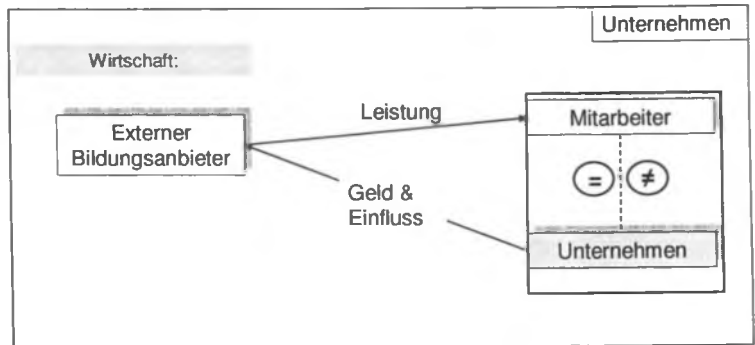


Abb. 22: Geschäftsmodell der Wirtschaft - Unternehmen (Eigene Darstellung)

Neben den Unternehmen, die – unabhängig von der Branche ihres Kerngeschäfts – eine intensive Bildungsarbeit implementiert haben, befinden sich in der Bildungsbranche Wirtschaft noch die kommerziellen Bildungsanbieter. Sie finanzieren sich aus eigenen Einnahmen (bspw. Teilnehmerbeiträgen). Dadurch sind sie gezwungen, sich den Marktgegebenheiten anzupassen. Ihr Handeln erfolgt auf der Grundlage der Profitorientierung in ihrem Kerngeschäft der Bildung. Der staatliche Einfluss erstreckt sich auch hier nur auf die Vorgabe bestimmter gesetzlicher Rahmenbedingungen. Es ergeben sich zwei mögliche Geschäftsmodelle. Zum einen kann eine Identität von Leis-

²⁶⁴ SCHIERENBECK nennt als marktwirtschaftliche Grundprinzipien eine freie wirtschaftliche Betätigung, Vertragsfreiheit, freie Preisbildung auf den Märkten sowie Anerkennung und Sicherheit des privaten Eigentums. Diese Prinzipien müssen zumindest in ihrer Substanz gewährleistet werden, um von einer marktwirtschaftlichen Ordnung sprechen zu können (1995, S. 19f.).

²⁶⁵ Bei dem Geschäftsmodell mit einem internen Bildungsanbieter, wird lediglich „Geld“ durch „interne Kalkulation“ ersetzt.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

tungsempfänger und Kostenträger vorliegen²⁶⁶, zum anderen kann diese auseinander fallen²⁶⁷. Handelt es sich bei Leistungsempfänger und Kostenträger nicht um eine identische Person, so besteht doch eine „Interessensgemeinschaft“, die sich dem kommerziellen Bildungsanbieter als Markt mit entsprechender Einflussnahme präsentiert.

Unabhängig von dem jeweils vorliegenden Geschäftsmodell obliegt es allen kommerziellen Bildungsanbietern, sich durch eigene Einnahmen (z.B. Teilnehmerbeiträge) zu finanzieren (Vgl. MERK (1998), S. 127, MERK (2006), S. 74.). Kommerzielle Bildungsanbieter streben „nach einem hohen Kostendeckungsgrad..., der durch Kostenminimierung und/oder Erhöhung der Einnahmen erreicht werden kann“ (MEISEL/ROHLMANN/SCHULDT (1998), S. 14.). Entsprechend liegt eine starke Profit- bzw. Marktorientierung vor. Folgende zwei Geschäftsmodelle verdeutlichen die Beziehungen eines kommerziellen Bildungsanbieters.

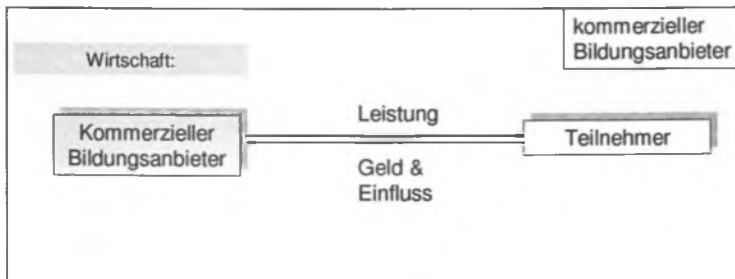


Abb. 23: Geschäftsmodell der Wirtschaft – kommerzieller Bildungsanbieter I (Eigene Darstellung)²⁶⁸

²⁶⁶ So beispielsweise, wenn der Leistungsempfänger sich privat und auf eigene Kosten weiterbilden möchte, weil er sich daraus bessere berufliche Chancen erhofft oder weil er ein persönliches Interesse an den Inhalten der Bildungsveranstaltung hat.

²⁶⁷ So entsendet ein Unternehmen seinen Mitarbeiter beispielsweise zu einer Weiterbildung und kommt dafür auch finanziell auf (Siehe dazu auch das bereits dargestellte Geschäftsmodell zum Unternehmen.). Eltern, die die Kosten für einen Nachhilfeunterricht ihrer Kinder tragen, sind ein weiteres Beispiel für dieses Geschäftsmodell.

²⁶⁸ Es handelt sich hierbei um ein klassisches Marktmodell als Resultat des direkten Zusammentreffens von Angebot und Nachfrage. Dabei wird über den Preis das Angebot und die Nachfrage mengenmäßig aufeinander abgestimmt (Vgl. SCHIERENBECK (1995), S. 18.).

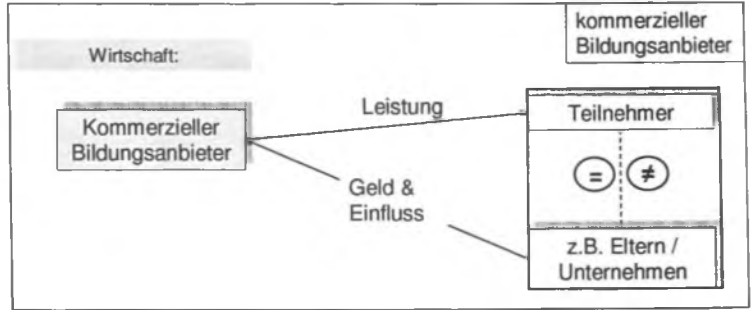


Abb. 24: Geschäftsmodell der Wirtschaft – kommerzieller Bildungsanbieter II (Eigene Darstellung)

Die Erläuterungen zu den Geschäftsmodellen der drei im Studiengang vertretenen Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft stellen Unterschiede heraus, aber auch verschwommene Grenzen der Bereiche. So ist etwa eine private Schule aufgrund der Überlegungen zum Geschäftsmodell zwischen dem Bereich der Schule und dem der Wirtschaft angesiedelt²⁶⁹. Ein weiteres Beispiel für verschwommene Grenzen findet sich in der Erwachsenenbildung, deren finanzielle Unterstützung durch den Staat zunehmend sinkt²⁷⁰, wodurch sich Teile der Erwachsenenbildung in Richtung Wirtschaft entwickeln²⁷¹. Dennoch zeigen die Geschäftsmodelle bestimmte Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen auf. Diese werden im Folgenden in einen Gesamtzusammenhang überführt.

Die Geschäftsmodelle verdeutlichen die Aspekte der Finanzierung sowie der Einflussnahme durch den Träger, wobei die beiden Aspekte in engem Zusammenhang stehen. So entspricht eine Finanzierung durch einen Träger zumeist auch einer starken Einflussnahme durch denselben. Die Einfluss-

²⁶⁹ Siehe oben in diesem Abschnitt.

²⁷⁰ Siehe oben in diesem Abschnitt.

²⁷¹ Als Beispiel kann hier die VHS Braunschweig angeführt werden, die von einem Verein hin zu einer **privatrechtlichen Gesellschaft mbH** umgegründet wurde (Vgl. mehr zu diesem Prozess in: BURGGRAF (2007), S. 31ff.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

nahme kann sich beispielsweise auf die Ressourcenverwaltung²⁷² oder die Planung von Bildungsinhalten erstrecken.

Die Schule kann demnach durch eine starke Finanzierung von Seiten des meist staatlichen Trägers sowie eine starke Einflussnahme durch denselben charakterisiert werden, während bei der Wirtschaft eine Eigenfinanzierung mit geringer Einflussnahme von Außen vorliegt. Die Erwachsenenbildung platziert sich dazwischen. Die folgende Abbildung hält diese Ergebnisse fest.

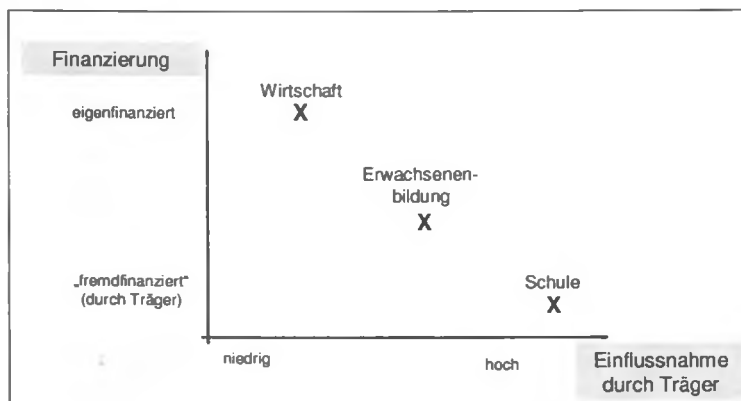


Abb. 25: Abgrenzung der Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft – abgeleitet aus den Geschäftsmodellen (Eigene Darstellung)

Besteht eine Finanzierung über eigene Einnahmen aus Kundenquellen, so liegt meist Profitorientierung der Institution vor. Auf der anderen Seite geht eine starke Einflussnahme des Trägers mit einem Autarkieverlust des Bildungsanbieters einher. Hohe Profitorientierung und hohe Autarkie einer Institution deuten wiederum auf Marktmechanismen hin bzw. niedrige Profitorientierung gepaart mit einer niedrigen Autarkie einer Institution haben trägerfokussierte Mechanismen zur Folge. Die Prägung der einzelnen Vorgehensweisen ist also zum einen durch den Markt, zum anderen durch den Träger

²⁷² BEHRMANN (2006, S. 161.) zieht in seiner Übersicht u. a. die Ressourcenverwaltung (kontrolliert - autark) zur Charakterisierung verschiedener Bildungsinstitutionen heran.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

der Institution zu charakterisieren. Damit befinden sich die Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft zwischen den Polen Marktmechanismus und trägergeprägter Mechanismus²⁷³. Folgende Abbildung fasst die Erläuterungen zusammen.

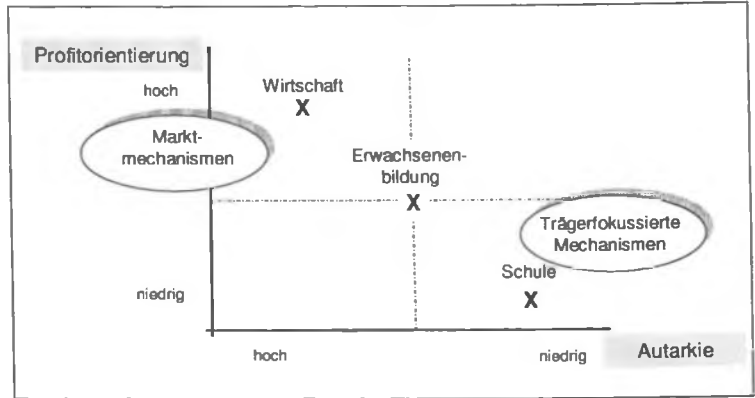


Abb. 26: Abgrenzung der Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft – eine erweiterte Interpretation (Eigene Darstellung)²⁷⁴

Die Abgrenzung der Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft anhand ihrer Geschäftsmodelle ermöglicht einen Blick aus der Managementperspektive. Die Teilnehmer des Studiengangs Bildungsmanagement, die aus diesen verschiedenen Umfeldern stammen, erfahren in ihrem Arbeitsalltag unterschiedliche kulturelle und soziale Prägungen²⁷⁵. Diese Prägungen haben Einfluss auf das Wissen sowie die Kompetenzen²⁷⁶, die die Teilnehmer in den Studiengang mit einbringen und somit ein LaU im Studiengang Bildungsmanagement unterstützen.

²⁷³ BEHRMANN spricht von einer „Positionierung von Bildung zwischen Staat und Markt“ (2006, S. 142.). Dabei blendet er jedoch die außerstaatlichen Träger aus.

²⁷⁴ Auch BEHRMANN vertritt die Vorstellung, dass in der Weiterbildung gegenüber der Schule in stärkerem Maße marktwirtschaftliche Mechanismen greifen (Vgl. 2006, S. 146.). (Weiterbildung ist hier zu verstehen als der Bereich, der die Erwachsenenbildung und die Wirtschaft umfasst, vgl. zur Weiterbildung als Überbegriff Kapitel 2.1.1.).

²⁷⁵ In diesem Zusammenhang sei auf den Begriff des Wissens im Kontext der sozialen Erfahrung verwiesen (Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.).

²⁷⁶ Vgl. zu Wissen und Kompetenzen Kapitel 2.3.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Konkret können damit anhand der Ausarbeitungen mit Hilfe der Geschäftsmodelle folgende heterogene Hintergründe der Teilnehmer unterschieden werden. Die Erfahrungen der Teilnehmer stammen aus Bildungsinstitutionen, die durch ihr Kontinuum

- zwischen eigenfinanziert und fremdfinanziert
- zwischen niedriger und hoher Einflussnahme durch den Träger
- zwischen Marktmechanismen und trägerfokussierten Mechanismen

charakterisiert werden können.

Inwiefern das Wissen beziehungsweise die Kompetenzen, die die Teilnehmer aus ihren verschiedenen Bildungsbereichen einbringen, ein LaU unterstützt, wird in Kapitel 3.1.3.1 näher dargelegt. Im Zusammenhang mit der empirischen Untersuchung wird die Kompetenzentwicklung der verschiedenen Bildungsbereiche betrachtet. Dabei werden auch bestimmte Paralleltäten zu den Ausarbeitungen dieses Abschnitts festgestellt²⁷⁷.

3.1.3 „Lernen am Unterschied“ - Bezugsrahmen und Umsetzung

Der vorangegangene Abschnitt fokussiert die Gestaltung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU im Studiengang Bildungsmanagement. Auf dieser Basis aufbauend verfolgt dieser Abschnitt das Ziel, zunächst einen allgemeinen kategorialen Bezugsrahmen von LaU abzuleiten sowie ein Referenzmodell des Lehr-Lern-Konzeptes zu entwickeln. Im Fokus des kategorialen Bezugsrahmens steht zunächst die Erarbeitung einer präzisen Begriffsbestimmung von LaU. Darüber hinaus werden die Potenziale des Lehr-Lern-Konzeptes erarbeitet und ein Transfer dieser Potenziale auf das Zusammenspiel von Lernen, Wissen und Kompetenzen²⁷⁸ durchgeführt. Das Referenzmodell von LaU liefert zum einen Anhaltspunkte für die durchzuführende empirische Erhebung²⁷⁹, zum anderen bietet es die Möglichkeit, LaU auch in anderen Weiterbildungsveranstaltungen (außerhalb des Studiengangs) einzusetzen.

²⁷⁷ Vgl. zu den Ergebnissen der empirischen Untersuchung Kapitel 3.2.5.7.

²⁷⁸ Vgl. zu dem Zusammenhang von Lernen, Wissen und Kompetenz Kapitel 2.3.4 und 2.3.5.

²⁷⁹ Vgl. zur Befragung zum LaU Kapitel 3.2.5.

Es findet eine Verknüpfung von theoretischen und praktischen Erkenntnissen und Erfahrungen statt, was dem methodischen Vorgehen dieser Forschungsarbeit im Sinne des Design-Based Research Ansatzes²⁸⁰ entspricht.

3.1.3.1 „Lernen am Unterschied“ - kategorialer Bezugsrahmen

Das Lehr-Lern-Konzept LaU findet in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als solches kaum Erwähnung²⁸¹, weswegen auch ein konkreter kategorialer Bezugsrahmen für LaU noch nicht abgesteckt ist. Dennoch gibt es einige Veröffentlichungen, die Anknüpfungspunkte zu LaU liefern und die entsprechend in die Überlegungen einfließen.

Neben den Ausarbeitungen zu LaU im Studiengang Bildungsmanagement²⁸² werden zunächst einige Überlegungen zur Anwendung dieses Konzeptes aus dem Aufsatz „Lernen am Unterschied“ von UTE CLEMENT und CORINNA REFSGAARD (Vgl. 2003.) herangezogen. Die Autorinnen erläutern in dieser Quelle wie „Lernen am Unterschied“ im Rahmen eines Nachwuchsförderungsprogramms des Unternehmens Temic Telefunken Microelectronic GmbH eingesetzt wird. Die Heterogenität des internationalen Teilnehmerkreises mit den jeweils verschiedenen Praxiserfahrungen, Lernhistorien sowie kulturellen Hintergründen wird in diesem Nachwuchsförderungsprogramm zum Lernen genutzt und so gleichzeitig ins Unternehmen integriert. „Heterogenität bzw. Interkulturalität ist in diesem Lernkonzept kein Störfaktor, sondern ein Katalysator für den Lernprozess.“ (CLEMENT/REFSGAARD (2003), S. 39.)

Betrachtet man LaU im Studiengang Bildungsmanagement sowie im Unternehmen Temic Telefunken Microelectronic GmbH, so lässt sich die Heterogenität als Besonderheit von LaU ausmachen. Durch eine bewusste Herbei-

²⁸⁰ Vgl. zum methodischen Vorgehen dieser Forschungsarbeit anhand des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.

²⁸¹ Der Begriff des Diversity Managements erinnert entfernt an das LaU. Er beschreibt ursprünglich einen Ansatz des Personal- und Kommunikationsmanagements (Vgl. RIDDER/LEICHSENRING/STUCKRAD (2008), S. 41.). RIDDER, LEICHSENRING und STUCKRAD stellen einen Bezug des Diversity Managements zur Hochschule her. Doch auch wenn sie den Aspekt der verschiedenen Zielgruppen (Studierenden) einbeziehen, so bleibt der Ansatz auf der Managementebene und reicht nicht bis in den Bereich methodischer Gestaltung (2008, S. 41ff.) Aus diesem Grunde wird der Ansatz des Diversity Managements im Folgenden nicht näher berücksichtigt.

²⁸² Vgl. zum LaU im Masterstudiengang Bildungsmanagement Kapitel 3.1.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

führung von Heterogenität im Rahmen einer Weiterbildungsreihe wird gezielt ein Lernprozess der Teilnehmer bezweckt. So formulieren CLEMENT und REFSGAARD: „Die Heterogenität der Traineegruppe wird zum Mehrwert, die vielfältigen Differenzen erscheinen im Lernprozess als Nutzen und als Erfolgsfaktor.“ (2003, S. 43.)

Auch andere Autoren beschreiben ein Lernen im Zusammenhang mit Heterogenität. So erläutert SIEBERT die *Perspektivverschränkung*, bei der das „Lernen durch Differenzwahrnehmung“ (2003, S. 127.) betont wird. Dabei umfasst die Perspektivverschränkung sowohl die Inhalts- als auch die sozial-emotionale Beziehungsebene, wobei sowohl Lernende als auch Lehrende in dem Prozess involviert sind (Vgl. SIEBERT (2003), S. 126f.).

Zusammenfassend und Bezug nehmend auf die Darlegungen zum Thema Lehr-Lern-Konzept²⁸³ kann das LaU folgendermaßen definiert werden:

Es handelt sich bei dem Lehr-Lern-Konzept LaU um eine Gesamtorientierung, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Hinblick auf die Heterogenität²⁸⁴ gibt.²⁸⁵

In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Heterogenität näher zu beleuchten. So hält SIEBERT als eine von mehreren Voraussetzungen einer Perspektivverschränkung fest: „... gemeinsame Lernziele und thematische Interessen in einem Seminar; die individuellen Perspektiven überschneiden sich in einem gemeinsamen ‚Treffpunkt‘“ (2003, S. 125.)²⁸⁶. Mit anderen Worten - trotz der vorliegenden Heterogenität werden bestimmte Gemeinsamkeiten benötigt. Im Studiengang in Ludwigsburg tritt als gemeinsames Lernziel bzw. als inhaltlicher Treffpunkt das Management von Bildung in den Vordergrund. Die Teilnehmer des Studiengangs stammen zwar aus verschiedenen Bildungsbereichen, aber sie sind alle im Bildungsbereich als Ge-

²⁸³ Vgl. dazu die Definition von Lehr-Lern-Konzepten in Kapitel 3.1.1.

²⁸⁴ Heterogenität kann bezogen werden auf die Teilnehmer, die Lehrenden sowie die Inhalte (Vgl. dazu Kapitel 3.1.2.2 sowie Kapitel 3.1.3.2.).

²⁸⁵ In Kapitel 3.1.3.2 werden verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten von LaU dargestellt.

²⁸⁶ Dieser Aspekt wird im Rahmen der Analyse anhand konstruktivistischer Ansätze nochmals aufgegriffen. Vgl. zur Viabilität Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 sowie die Überlegungen zu Communities Kapitel 3.2.4.1.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

samtes tätig²⁸⁷ und haben das gemeinsame Ziel, sich entsprechend im Management der Bildung weiterzuentwickeln.

Unabhängig von angesprochenen Gemeinsamkeiten steht jedoch die Heterogenität im Fokus des Konzeptes LaU. Die Heterogenität ermöglicht im Rahmen des Konzeptes einen „Anstoß von Außen“²⁸⁸. Es stellt sich die Frage, wie dieser „Anstoß von Außen“ in einer Welt im Wandel zur Kompetenzentwicklung beitragen kann²⁸⁹. Dazu werden im Folgenden drei Potenziale²⁹⁰ der Kompetenzentwicklung²⁹¹ von LaU dargelegt.

Die Mitarbeit der Lernenden und damit der Faktor der Integrativität des Bildungsnachfragers²⁹² wird im Rahmen der Darstellung der Potenziale deutlich. Hier ist der Lernende nicht nur gefordert, neues Wissen sowie Kompetenzen aufzunehmen, sondern auch seine eigenen Erfahrungen zu teilen. So stellt die Integration beruflicher Erfahrungen der Studierenden in die Lehr-/Lernprozesse²⁹³ ein besonderes Merkmal von LaU dar, welches durch die Potenziale verdeutlicht wird. Grundsätzlich können die Potenziale zwar auch ohne ein LaU zum Tragen kommen, jedoch erfahren sie durch LaU eine besondere Verstärkung, wie nachstehende Erläuterungen zeigen.

Potenzial eins: Lernen durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen:

Das erste Potenzial der Kompetenzentwicklung stellt das Lernen der Teilnehmer durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen in den Vordergrund. Die Teilnehmer des Masterstudiengangs sind alle im Bildungsbereich als Gesamtes tätig, jedoch in den jeweils spezifi-

²⁸⁷ Vgl. dazu die Darstellung zu den verschiedenen Rollen der Teilnehmer Kapitel 3.1.2.3.

²⁸⁸ Der „Anstoß von Außen“ spielt sowohl im Konstruktivismus als auch in der Systemtheorie eine besondere Rolle. Vgl. dazu Kapitel 3.2.1 bis 3.2.3.

²⁸⁹ Vgl. zur benötigten Kompetenzentwicklung in einer Welt im Wandel Kapitel 1.1.

²⁹⁰ An dieser Stelle wird von Potenzialen gesprochen, denn nach konstruktivistischer Auffassung (Vgl. Kapitel 2.2.1 und 3.2.2.) ist nicht der Lehrende, sondern einzig der Lernende dazu in der Lage, Wissen aufzunehmen bzw. Kompetenzen zu entwickeln. Der Lernprozess wird daher als eigenaktiver, konstruktiver und selbstorganisierter Prozess beschrieben. Der Lehrende kann entsprechend nur Potenziale des Lernens ermöglichen.

²⁹¹ Lernen stellt einen Zwischenschritt hin zum obersten Ziel der Kompetenzentwicklung dar. Vgl. Kapitel 2.3.4 und 2.3.5.

²⁹² Vgl. dazu die besondere Rolle des Lernenden als „Ko-Produzent“ in Kapitel 2.1.2.

²⁹³ Die Integration beruflicher Erfahrung in die Lehr-/Lernprozesse ist ein Charakterisierungsmerkmal der wissenschaftlichen Weiterbildung. Vgl. dazu Kapitel 2.1.1.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

schen Umgebungen der Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft²⁹⁴. Damit beziehen sich ihre bereits gesammelten Erfahrungen auf die konkrete Handlungsumgebung²⁹⁵, in der sie tätig sind. Der große Umfang an erfahrungsbasiertem Wissen sowie Kompetenzen soll für die gesamte Lerngruppe zugänglich gemacht werden. Mit Hilfe von LaU werden so Einblicke in das Bildungsmanagement anderer Umgebungen ermöglicht.

Konkret lernen die Teilnehmer aus Berichten, Erzählungen, Diskussionen sowie Handlungen der Kommilitonen, beispielsweise im Rahmen von Gruppenarbeiten. So erfahren sie von Vorgehensweisen und Perspektiven aus für sie bis dahin verschlossenen Bereichen. Das Lehr-Lern-Konzept LaU ermöglicht damit, Wissen und Kompetenzen²⁹⁶ nicht nur aus der eigenen Umgebung, sondern darüber hinaus auch aus anderen Bildungsumgebungen zu erfahren. Die Wissens- und Kompetenzquelle als Ausgangsbasis eines Austauschs ist größer als beim Lernen in homogenen Gruppen²⁹⁷. Voraussetzung ist jedoch das aktive Mitwirken der Teilnehmer sowie der Einbezug von Erfahrungen der Teilnehmer in die Lehr-Lernprozesse.

Potenzial zwei: *Lernen durch das Erläutern bzw. Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen:*

Teilnehmer stellen ihr eigenes Wissen sowie ihre Kompetenz der Gruppe zur Verfügung. Durch die Formulierung von Inhalten, das Vormachen von Handlungsweisen sowie das Nachfragen seitens der Gruppe bei unvollständiger Darstellung kann der erläuternde Teilnehmer seine Wissens- und Kompetenzbasis präzisieren. „Allein der Zwang zu erläuternder Argumentation initiiert erste Lernerfolge der Teilnehmer.“ (KRUMMENAUER-GRASSER/SCHWEIZER (2008), S. 96.)

²⁹⁴ Vgl. zu den einzelnen Teilnehmergruppen Kapitel 3.1.2.3.

²⁹⁵ In Kapitel 3.1.2.3 werden die Besonderheiten der einzelnen Bildungsbereiche, aus denen die Teilnehmer des Studiengangs Bildungsmanagement stammen, herausgearbeitet.

²⁹⁶ Vgl. zu Wissen und Kompetenz Kapitel 2.3.

²⁹⁷ Im Zusammenhang mit der Darstellung von „Perspektivenwechsel“ im Unterricht argumentiert VOB folgendermaßen: Der Perspektivenwechsel „setzt konsequenterweise ein bei der konzeptionellen Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, indem über Kommunikation (Einzel-, Unterrichtsgespräch) bereits vorhandenes Vorwissen ... als verschiedenartige Perspektiven erfahren werden und in bereits bestehende Lernmuster eingebunden werden... Neben geschlechtsspezifischen, sozialen, kulturellen u.a. Differenzen können Unterschiede zwischen fremder und eigener Alltagstheorie erlebt werden.“ (2002a, S. 45.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

In diesem Zusammenhang findet eine Entwicklung von implizitem hin zu explizitem Wissen²⁹⁸ statt (Vgl. MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (2008), S. 75.). Mit anderen Worten, Wissen, über welches die Teilnehmer zwar implizit verfügen, es aber zunächst nicht äußern und teilen können, erfährt eine „Externalisation“. Der Begriff der „Externalisation“ wird von NONAKA und KONNO im Zusammenhang mit der Entwicklung von implizitem hin zu explizitem Wissen verwendet (Vgl. 1998, S. 43f.)²⁹⁹. Diesen Übergang beschreiben die Autoren folgendermaßen: „Externalization requires the expression of tacit knowledge and its translation into comprehensible forms that can be understood by others.“ (NONAKA/KONNO (1998), S. 43.) Ausgangspunkt für die Entwicklung von implizitem in explizites Wissen ist somit eine für andere Individuen verständliche Formulierung.

Hier knüpft LaU an, denn die Auseinandersetzung mit heterogenen Hintergründen und Inputs erfordert einen Austausch mit eindeutigen und präzisen Erläuterungen. Zudem wird teilweise erst durch die Heterogenität implizites Wissen „aufgedeckt“. Handelt beispielsweise ein Teilnehmer ohne nachzudenken entsprechend den Gewohnheiten seines Umfeldes, so kann ein Teilnehmer aus einem anderen Umfeld darauf aufmerksam werden und seinen Kommilitonen ansprechen und ihn so erst auf sein besonderes Vorgehen aufmerksam machen. Somit sind die Teilnehmer verstärkt gezwungen, Vorgehensweisen (die teilweise nur als implizites Wissen vorliegen) für alle verständlich zu formulieren. BAITSCH formuliert es folgendermaßen: „Wofür zwischen den Mitgliedern keine Notwendigkeit bestand, wird anlässlich der Kooperation mit externen Experten unerlässlich: die argumentative Begründung des jeweils eigenen Arbeitshandelns.“ (BAITSCH (1999) S. 263.) Aus dem Vorwissen der Teilnehmer entwickelt sich so ein Wissen, welches sich durch einen größeren Teil an explizitem Wissen auszeichnet. Zusammengefasst sind die Teilnehmer im Rahmen von LaU gefordert, das eigene Wissen sowie die Kompetenz so zu formulieren, dass auch Teilnehmer aus bereichsfremden Umfeldern ein Verständnis über die Inhalte

²⁹⁸ Vgl. zu implizitem und explizitem Wissen Kapitel 2.3.2.

²⁹⁹ NONAKA (1994, S. 18ff.) entwickelt ein Modell von Übergängen zwischen implizitem und explizitem Wissen. Hierbei unterscheidet er vier Modi der Wissensgenerierung: Sozialisation, Externalisierung, Internalisierung und Kombination. Vgl. auch WILLKE (1998), S. 14f.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

erhalten und somit der Lernerfolg auch für die erläuternden Teilnehmer größer ist als in homogenen Lehrveranstaltungen.

Potenzial drei: *Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs:*

Das dritte Potenzial von LaU bezieht sich auf das Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs zwischen den Teilnehmern der verschiedenen Bildungsbereiche. Der in Potenzial eins und zwei beschriebene Austausch von Wissen und Kompetenzen erfährt nun eine Reflexion. Die geführten Diskussionen sowie das Ausprobieren von Verfahrensweisen anderer Bereiche ermöglichen einen Blick von Außen auf die eigene Situation. So beschreibt SIEBERT die Perspektivverschränkung als eine Chance zur Selbstreflexion der eigenen Perspektive sowie der Anerkennung anderer Perspektiven (Vgl. 2005, S. 71.). Auch bei diesem dritten Potenzial ist die Mitwirkung der Teilnehmer gefordert. So muss die Reflexion im Rahmen einer ehrlichen Auseinandersetzung durch den (selbst-)kritischen Teilnehmer vollzogen werden (Vgl. ACHILLES (2008), S. 219f.).

Potenzial eins und zwei der Kompetenzentwicklung von LaU werden als erste Stufe im Lernprozess zusammengefasst und mit „Wissens-“ bzw. „Kompetenzaustausch“ überschrieben. Das Potenzial „Lernen durch Reflexion“ wird als zweite Stufe erfasst. Diese Zuordnung fasst die folgende Abbildung zusammen.

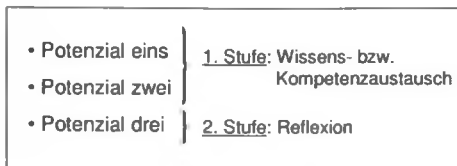


Abb. 27: Kategoriale Zuordnung der Potenziale eins bis drei (Eigene Darstellung)

Durch die Darstellung der drei Potenziale von LaU werden Hintergründe näher dargelegt, die SCHUMACHER im Zusammenhang mit dem Thema „Arbei-

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

ten und Lernen in Gruppen“ folgendermaßen erfasst: „... Durch den Austausch mit anderen werden Ideen angeregt und Überlegungen präzisiert. Die potentielle Überlegenheit von Gruppen wird ... zumeist auf den Austausch und die Zusammenführung von unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzressourcen zurückgeführt.“ (2002, S. 11 und SANTJER/SCHUMACHER (1999), S. 169f.)

Nach ausführlichen Erläuterungen zu den Potenzialen von LaU wird im Folgenden ein Transfer dieser Ausarbeitungen auf das Zusammenspiel von Lernen, Wissen und Kompetenzen³⁰⁰ vollzogen. Dazu wird beispielhaft ein Teilnehmer unter Bezugnahme der anderen Teilnehmer als Gruppe betrachtet. Diese Teilnehmergruppe – so wird angenommen – vertritt im Zuge eines LaU heterogene Bereichskategorien. Zudem bringen die Teilnehmer sowohl implizites als auch explizites Vorwissen mit. Unter Vorwissen ist dabei dasjenige Wissen zu verstehen, welches die Teilnehmer als Ausgangspunkt bzw. Vorbedingung bereits vor Beginn der wissenschaftlichen Weiterbildung besitzen. Dieses Vorwissen kann sich dann weiter zu einem neuen, erweiterten Wissen als Resultat des Lernprozesses entwickeln³⁰¹. Zunächst wird im Rahmen des Gesamtgefüges von Lernen, Wissen und Kompetenz der Schritt von (Vor-)Wissen zu Wissen betrachtet.

Nach dem oben beschriebenen Potenzial eins der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU lernt der Teilnehmer 1 zunächst dadurch, dass er neues Wissen aus der heterogenen Teilnehmergruppe erfährt. Beispielsweise erfährt der Teilnehmer aus dem Bereich der Wirtschaft für ihn neue Lehrmethoden von einem Kommilitonen aus dem Bereich der Schule. Dabei besaß der Teilnehmer aus der Wirtschaft eventuell bereits ein bestimmtes Vorwissen über Lehrmethoden, welches ihm als Vorbedingung bzw. als Anknüpfungspunkt für das neue Wissen dient. Sein (Vor-)Wissen wird um Wissen aus der restlichen Gruppe ergänzt und in für ihn neues Wissen überführt. Entsprechend wächst das Wissen von Teilnehmer 1 – dank LaU – nicht nur

³⁰⁰ Vgl. zu dem Zusammenhang von Lernen, Wissen und Kompetenz Kapitel 2.3.4 und 2.3.4.

³⁰¹ Vgl. zum (Vor-)Wissen als Vorbedingung bzw. zum Wissen als Resultat von Lernprozessen Kapitel 2.3.4.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

um bereichsinternes Wissen, sondern auch um Wissen aus anderen Bildungsbereichen. Dies stellt sich folgendermaßen dar:

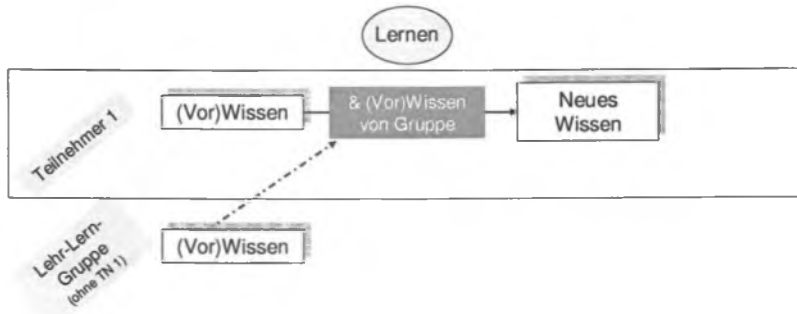


Abb. 28: Potenzial eins der Kompetenzentwicklung durch LaU (Eigene Darstellung)

Bei Potenzial zwei lernt der Teilnehmer 1 dadurch, dass er sein implizites und explizites Vorwissen der Teilnehmergruppe erläutert. Im Rahmen der heterogenen Teilnehmergruppe muss der Teilnehmer 1 dabei sein Wissen so darstellen, dass die bereichsfremden Teilnehmer einen verständigen Einblick erhalten. Dadurch sowie durch Fragen seiner Kommilitonen wird das Wissen von Teilnehmer 1 präzisiert, was u.a. eine Externalisation seines impliziten in explizites Wissen zur Folge hat. Beispielsweise erläutert der Teilnehmer aus dem Bereich der Wirtschaft im Rahmen des Planspiels seinen Kommilitonen aus Schule und Erwachsenenbildung, nach welchen Kriterien in seinem Unternehmen Investitionen getätigt oder neue Mitarbeiter eingestellt werden. Dadurch verhilft er nicht nur den Kommilitonen zu neuem Wissen (vgl. Potenzial eins), sondern durchläuft durch seine eindeutigen Präzisierungen selbst einen Lernprozess. Die folgende Abbildung stellt Potenzial zwei von LaU dar.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

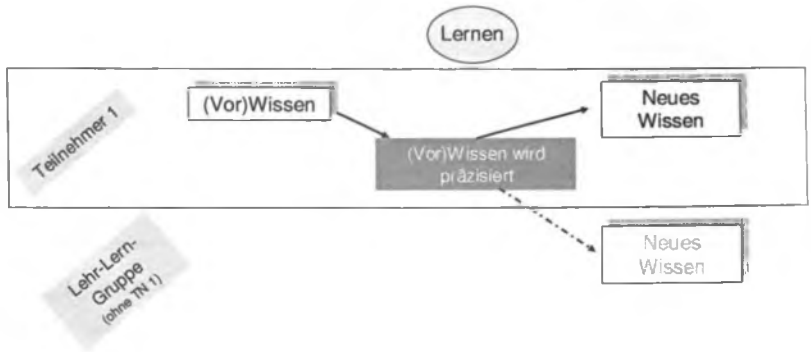


Abb. 29: Potenzial zwei der Kompetenzentwicklung durch LaU (Eigene Darstellung)

Die beschriebenen Potenziale eins und zwei werden – wie oben dargestellt – als eine erste Stufe des Lernprozesses zusammengefasst. Diese Stufe stellt den Wissensaustausch zwischen Teilnehmer 1 und der restlichen Lehr-Lern-Gruppe dar. Potenzial eins und zwei zusammenfassend, ergibt sich folgende Darstellung.

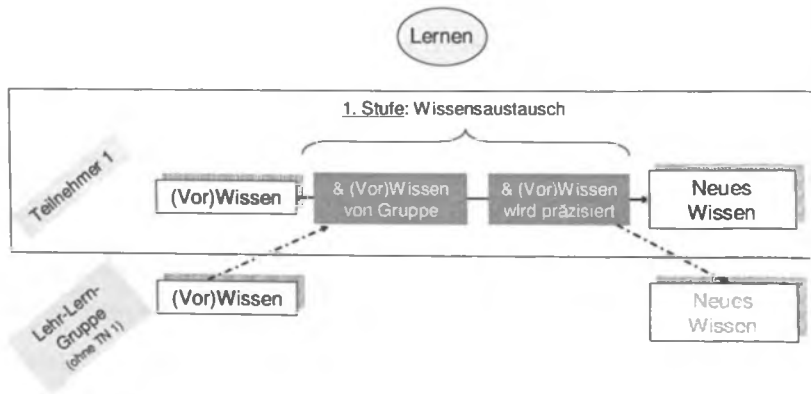


Abb. 30: Potenzial eins und zwei der Kompetenzentwicklung durch LaU zusammengefasst (Eigene Darstellung)

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Potenzial drei ermöglicht Teilnehmer 1 das Lernen aufgrund der Reflexion im Zuge des Austauschs in der heterogenen Gruppe. So stellt beispielsweise eine Teilnehmerin aus dem Schulbereich beim Erläutern des Prozesses „schulscharfe Ausschreibungen“³⁰² fest: „Ja, das ist wirklich nicht logisch.“ Und es werden gemeinsam sinnvolle Lösungsvorschläge erarbeitet. LaU gibt durch den Blick von Außen den Anstoß zur internen Reflexion.

Im Gesamtzusammenhang eröffnet sich damit die zweite Stufe hin zur Kompetenzentwicklung mit Hilfe von LaU, nämlich die Reflexion. Folgende Abbildung verdeutlicht das Gesamtbild vom (Vor)Wissen, das die Teilnehmer in die Veranstaltung mitbringen und dem sich daraus potentiell zu entwickelnden neuen Wissen.

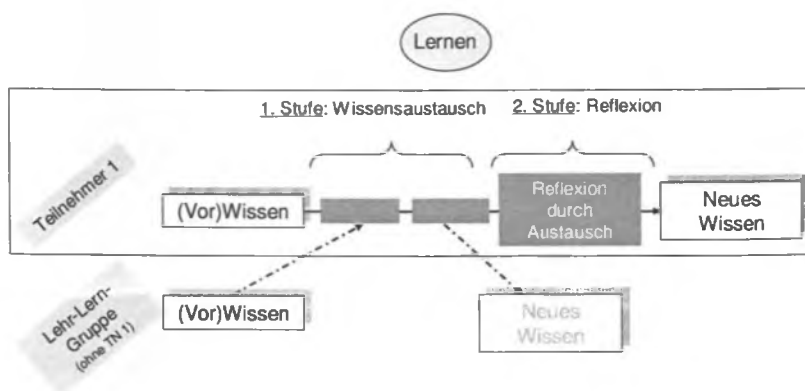


Abb. 31: Gesamtübersicht der drei Potenziale der Kompetenzentwicklung durch LaU bezogen auf das Lernen (Eigene Darstellung)

Zusammengefasst stellt sich das Wissen aus dem Lernprozess unter Ausschöpfen der drei vorgestellten Potenziale von LaU für den Teilnehmer 1 folgendermaßen dar.

³⁰² Bei schulscharfen Ausschreibungen handelt es sich um zu besetzende Stellen, die direkt von den am Bewerbungsverfahren teilnehmenden Schulen entsprechend einem speziell festgelegten Anforderungsprofil ausgeschrieben werden (Vgl. o.V. (2010).).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

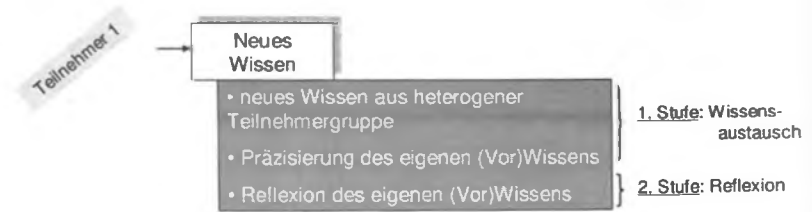


Abb. 32: Zusammenfassung der drei Potenziale (Eigene Darstellung)

Bis jetzt wurden die Potenziale der Kompetenzentwicklung von LaU nur auf den Schritt des (Vor)Wissens hin zum Wissen betrachtet. Ähnlich stellen sich diese Entwicklungen auch im Prozess vom Wissen zur Kompetenz dar. Dazu ist allerdings der gedankliche Zwischenschritt zu leisten, dass sich die Kompetenz zum einen aus Wissen heraus entwickelt³⁰³, zum anderen durch eine Weiterentwicklung der bereits vorhandenen Kompetenz (Vorkompetenz) entstehen kann³⁰⁴. Damit zeigt sich zunächst folgendes Bild.

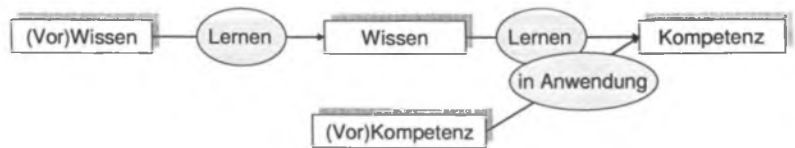


Abb. 33: Gesamtgefüge von „Lernen“, „Wissen“ und „Kompetenz“ incl. (Vor)Kompetenz (Eigene Darstellung)

Von diesem Verständnis ausgehend können die oben vorgestellten drei Potenziale ebenfalls auf den Schritt von der (Vor-)Kompetenz zur neu erworbe-

³⁰³ Wie dies in den Abbildungen in Kapitel 2.3.4 und 2.3.5 dargestellt wird.

³⁰⁴ Dieser Aspekt wird in Kapitel 2.3 zunächst vernachlässigt, da hier der Schwerpunkt auf der Darstellung des Verhältnisses von Wissen, Lernen und Kompetenz liegt.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

nen Kompetenz übertragen werden. Als Ergebnis ergibt sich folgender Zusammenhang.

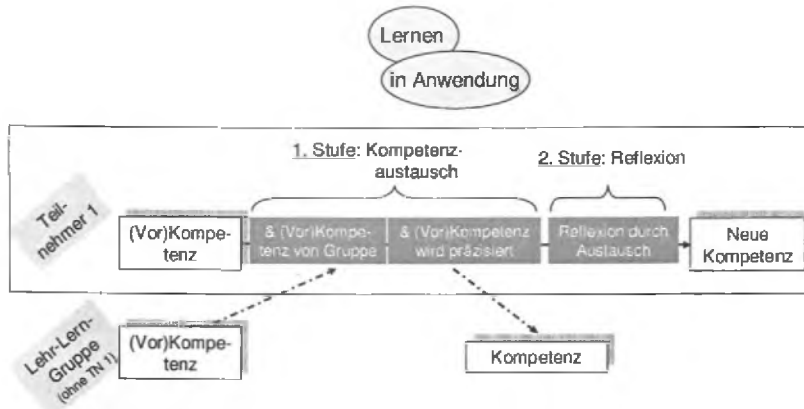


Abb. 34: Gesamtübersicht der drei Potenziale der Kompetenzentwicklung durch LaU bezogen auf das Lernen in Anwendung (Eigene Darstellung)

Im Gegensatz zur Stufe vom (Vor-)Wissen zum Neuen Wissen handelt es sich hier um das „Lernen in Anwendung“³⁰⁵ hin zur Kompetenzentwicklung. Potenzial eins und zwei beinhalten hier die Stufe des Kompetenzaustauschs. Dieser Austausch kann beispielsweise im Rahmen des Praktikums³⁰⁶ durch das Kennen lernen von Handlungsweisen in einem anderen Bildungsbereich erfolgen. Auch in den Präsenzphasen kann dieser Austausch erfolgen, beispielsweise beim gemeinsamen Erarbeiten einer praxisnahen Fragestellung in heterogenen Gruppen. Die zweite Stufe, nämlich die Reflexion, wird durch diesen Kompetenzaustausch und damit dem Anstoß von Außen ermöglicht.

BAITSCH fasst in seiner Darstellung zu interorganisationalen Lehr- und Lernnetzwerken³⁰⁷ den Anstoß von Außen folgendermaßen zusammen: „Unternehmen können auf einem Umweg über Dritte mit sich selbst ins Gespräch

³⁰⁵ Vgl. zum „Lernen in Anwendung“ im Rahmen des Modells Lernen, Wissen und Kompetenz Kapitel 2.3.4 und 2.3.5.

³⁰⁶ Vgl. zum Praktikum Kapitel 3.1.2.2.

³⁰⁷ Vgl. ausführlicher zu interorganisationalen Lehr- und Lernnetzwerken Kapitel 3.2.4.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

gebracht werden. ... Die dabei eintretende Explizierung von Wissen und Können macht dieses Wissen und Können selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung.“ (1999, S. 263.)

3.1.3.2 „Lernen am Unterschied“ - Referenzmodell der Umsetzung

In Kapitel 3.1.2.2 wird die Verankerung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU im Masterstudiengang Bildungsmanagement ausführlich dargestellt. Im Folgenden wird darauf Bezug nehmend, ein Referenzmodell zur Umsetzung von LaU entwickelt. Dieses Modell dient als Basis für die weiteren Schritte, die im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes durchgeführt werden³⁰⁸. Zudem bietet sich die Möglichkeit, mit Hilfe des Modells das Lehr-Lern-Konzept LaU auch in Weiterbildungsveranstaltungen außerhalb des Studiengangs Bildungsmanagement anzuwenden.

Bei dem Lehr-Lern-Konzept LaU handelt es sich – wie bereits dargestellt –, um eine Gesamtorientierung, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Hinblick auf die Heterogenität gibt³⁰⁹. Die generellen Empfehlungen zur Gestaltung, die im Rahmen eines LaU in den Fokus rücken, werden nun näher betrachtet, woraus sich das Referenzmodell der Umsetzung ergibt. Ausgangspunkt für dieses Modell bildet die Strukturierung des Studiengangs in die verschiedenen Lernebenen mit den darin angewendeten Methoden. Darüber hinaus spielt das didaktische Dreieck eine besondere Rolle.

Die Strukturierung des Studiengangs weist die Lernebenen Präsenzphase, Selbstlern- und Transferphase sowie das Lernen in der Praxis auf. Wie beschrieben erfahren diese Ebenen durch das LaU eine besondere Prägung³¹⁰. Das in dieser Forschungsarbeit entwickelte Referenzmodell von LaU wird u.a. durch drei unterschiedliche Dimensionen beschrieben, die eng verknüpft sind mit den Lernebenen, wie folgend erläutert wird.

In den Lernebenen Präsenzphase sowie Selbstlern- und Transferphase kristallisieren sich zwei Dimensionen der Kompetenzentwicklung durch LaU her-

³⁰⁸ Vgl. zum methodischen Vorgehen anhand des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.2.2.

³⁰⁹ Vgl. zu dieser Abgrenzung von LaU Kapitel 3.1.3.1.

³¹⁰ Vgl. zum LaU in Bezug auf die Lernebenen des Studiengangs Kapitel 3.1.2.2.

aus. Es handelt sich dabei um die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“³¹¹ (1. Dimension) sowie die Dimension „Kompetenzentwicklung durch den Austausch im informellen Umfeld“ (2. Dimension). Im Rahmen der Lernebene Lernen in der Praxis wird hingegen die Dimension „Kompetenzentwicklung im Umfeld der beruflichen Praxis“ (3. Dimension) fokussiert. Diese drei Dimensionen der Kompetenzentwicklung, die alle die Umsetzung von LaU näher spezifizieren, werden im Folgenden zunächst mit ihrem Bezug zu den Lernebenen im Studiengang abgebildet, bevor sie im Anschluss im Detail vorgestellt werden.

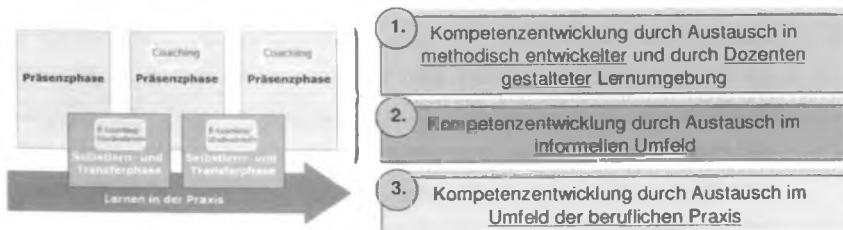


Abb. 35: Verknüpfung der Lernebenen im Studiengang mit den verschiedenen Dimensionen der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU (Eigene Darstellung)

Sowohl die erste als auch die zweite Dimension finden im Rahmen der Präsenzphasen statt, die entweder an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg oder in ausgewählten Tagungshäusern durchgeführt werden. Darüber hinaus findet eine Kompetenzentwicklung dieser Dimensionen in den Selbstlern- und Transferphasen statt. Via Lernportal diskutiert hier beispielsweise die heterogene Teilnehmergruppe mit den Dozenten in Foren und tauscht sich aus. Die dritte Dimension erfolgt hingegen direkt im Arbeitsum-

³¹¹ Der Begriff der Lernumgebung beschreibt das Umfeld, in dem das Lehren und Lernen stattfindet (Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (1999), S. 207.). Mandl verwendet ihn verstärkt im Zusammenhang mit einer konstruktivistisch geprägten Auffassung (Vgl. bspw. MANDL/GRÄSEL (1997), S. 155ff. und REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2001), S. 601ff.).

feld oder am Praktikumsort. Hier sind zum einen die Teilnehmer des Studiengangs zum anderen die Mitarbeiter im Praxisumfeld an einem Austausch beteiligt. Ein LaU kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn sich das Umfeld der beruflichen Praxis in einem anderen als dem gewohnten Bildungsbereich befindet. Dies ist speziell im Praktikum der Fall, welches obligatorisch in einem anderen Bildungsbereich zu absolvieren ist³¹².

Besondere Charakteristika der drei Dimensionen der Kompetenzentwicklung im Rahmen von LaU werden im Zusammenhang mit Überlegungen zu den didaktischen Handlungsebenen nach Weinberg³¹³ deutlich. So tangiert die erste Dimension sowohl die dritte als auch die vierte didaktische Handlungsebene. Es finden somit auf der einen Seite die didaktische Planung und Vorbereitung des Einsatzes von LaU durch das Institut für Bildungsmanagement statt, auf der anderen Seite die konkrete Umsetzung und Durchführung auf der Ebene der Kommunikation. Den Dozenten bieten sich damit gute Möglichkeiten, die Lehr-Lernprozesse direkt zu unterstützen und mit zu gestalten. Bei dieser Umsetzung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU kommen verschiedenste Methoden, wie beispielsweise das Planspiel, das Coaching oder Faktor-6W zum Einsatz³¹⁴.

Der Steckbrief auf der folgenden Seite fasst die Besonderheiten und Charakteristika der ersten Dimension zusammen.

³¹² Vgl. zum Praktikum Kapitel 3.1.2.2.

³¹³ Vgl. dazu die vorgestellten didaktischen Handlungsebenen nach Weinberg in Kapitel 3.1.1.1.

³¹⁴ Vgl. zu den verschiedenen Methoden, die das LaU unterstützen Kapitel 3.1.2.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

1. Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung

0. Lernebene	In Präsenzphase	In Selbstlern- & Transferphase
1. Ort	In Ludwigsburg oder ausgewählten Tagungshäusern	Via Lernportal
2. Beteiligte*	Dozenten und Teilnehmer	
3. Didaktische Handlungsebene	3. & 4. didaktische Handlungsebene	
4. Umsetzungsbeispiele	Coaching, Planspiel, Faktor-6W	Foren im Lernportal

*: an der Durchführung des Austauschs beteiligte Personen

Abb. 36: Steckbrief der ersten Dimension der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU (Eigene Darstellung)

In der zweiten Dimension liegt der Schwerpunkt der didaktischen Arbeit bei der dritten Handlungsebene. Die Planung des informellen Austauschs im Rahmen des LaU findet durch die Dozenten des Instituts für Bildungsmanagement statt, die konkrete Umsetzungssituation bleibt jedoch den Teilnehmern überlassen³¹⁵. So wird der informelle Austausch beispielsweise durch geeignete Rahmenbedingungen, wie angepasste Pausenplanungen, Abendprogrammgestaltungen sowie einfacher Zugang zu Kontaktdaten via Lernportal, unterstützt³¹⁶. Dadurch kann der Aufbau einer geeigneten Beziehungsstruktur zwischen den (heterogenen) Teilnehmern, die einen intensiven und vorbehaltlosen Wissensaustausch ermöglicht, gefördert werden (Vgl.

³¹⁵ Teilweise wird in der Literatur zwischen einem formalen bzw. methodisch strukturierten Lernen und einem informellen Lernen unterschieden. Unter formalem Lernen wird dann – im Gegensatz zum informellen Lernen – ein zielgerichtetes und geplantes Lernen verstanden (Vgl. WITWER (2003), S. 15 & WITWER (2005), S. 62.). Für die Abgrenzung der Dimensionen von LaU wurde diese spezifische Unterscheidung jedoch nicht herangezogen, da auch die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld“ durch die Dozenten geplant ist.

³¹⁶ Vgl. zu informellen Gesprächen im Studiengang Kapitel 3.1.2.2.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

MANDL/WINKLER (2004), S. 111.)^{317,318} Das Institut hat jedoch nur einen begrenzten Einfluss darauf, inwiefern dieser informelle Austausch auch tatsächlich stattfindet, da – wie beschrieben – in diesem Fall die vierte didaktische Handlungsebene nicht direkt von den Dozenten gestaltet wird, sondern lediglich Ausgangsbedingungen durch sie geschaffen werden können. Welchen Einfluss genau dieser informelle Austausch auf die Kompetenzentwicklung im Rahmen von LaU hat, wird sich in der empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit noch zeigen³¹⁹. Hinweise aus der Literatur weisen jedoch darauf hin, dass dieser informelle Austausch nicht zu unterschätzen ist. So beschreibt OWEN beispielsweise Kaffeepausen als bester und wirklich nützlicher Teil einer Konferenz (2001, S. 19.). Einen zusammenfassenden Überblick der zweiten Dimension der Kompetenzentwicklung gibt der folgende Steckbrief.

2. Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld		
0. Lernebene	In Präsenzphase	In Selbstlern- & Transferphase
1. Ort	In Ludwigsburg oder ausgewählten Tagungshäusern	Via Lernportal
2. Beteiligte*	vorrangig Teilnehmer	
3. Didaktische Handlungsebene	3. didaktische Handlungsebene	
4. Umsetzungsbeispiele	Informelle Gespräche vor Ort	Informelle Gespräche via Lernportal, Telefon oder bei persönlichen Treffen

*: an der Durchführung des Austauschs beteiligte Personen

Abb. 37: Steckbrief der zweiten Dimension der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU (Eigene Darstellung)

³¹⁷ Die Quelle bezieht sich mit dieser Aussage auf Communities. Versteht man Communities als „vornehmlich selbstorganisiert“ (Vgl. dazu mehr in Kapitel 3.2.4.1), so können diese Aussagen auch auf den hier angesprochenen informellen Austausch bezogen werden.

³¹⁸ Als Beispiel für diese Art des Wissensaustauschs führen MANDL und WINKLER den Austausch von implizitem Wissen über Geschichten an (Vgl. 2004, S. 111.).

³¹⁹ Vgl. zur empirischen Untersuchung Kapitel 3.2.5 sowie zu den genauen Ergebnissen 3.2.5.7.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Die Dimension „Kompetenzentwicklung im Umfeld der beruflichen Praxis“ findet ebenfalls auf der dritten didaktischen Handlungsebene statt. Das Institut für Bildungsmanagement plant den didaktischen Einsatz von Praktika und Projekten³²⁰ sowie die gezielte Verknüpfung von Studieninhalten mit den beruflichen Alltagsgegebenheiten der Studierenden³²¹. Der Lehr-Lern-Prozess erfolgt dann im Umfeld der beruflichen Praxis, wo die Dozenten nicht zugegen sind. Eine intensive Vor- und Nachbereitung dieser Lernsituationen in der beruflichen Praxis findet allerdings im Rahmen der Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch die Dozenten gestalteter Lernumgebung“ (1. Dimension) statt. Somit ist eine didaktische Unterstützung auch für das Lernen in der Praxis gewährleistet, ohne jedoch einen direkten Einfluss auf die Vorgänge im beruflichen Umfeld zu haben. Der folgende Steckbrief fasst die Ausprägungen der dritten Dimension zusammen.

3. Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis

0. Lernebene	Lernen in der Praxis
1. Ort	Im eigenen Arbeitsumfeld sowie am Praktikumsort
2. Beteiligte*	Teilnehmer und Mitarbeiter im Praxisumfeld
3. Didaktische Handlungsebene	3. didaktische Handlungsebene
4. Umsetzungsbeispiele	Praktikum

*: an der Durchführung des Austauschs beteiligte Personen

Abb. 38: Steckbrief der dritten Dimension der Kompetenzentwicklung im Rahmen eines LaU (Eigene Darstellung)

³²⁰ Vgl. ausführliche Darlegungen zur konkreten Umsetzung des Moduls Projektmanagement im Studiengang ADAM (2008).

³²¹ Für das LaU spielt insbesondere das Praktikum eine Rolle, da sich Projekte sowie Arbeitsalltag der Teilnehmer im homogenen Umfeld bewegen.

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Aus den Lernebenen abgeleitet ergeben sich somit drei Dimensionen der Kompetenzentwicklung, die Empfehlungen für eine Gestaltung im Rahmen des Lehr-Lern-Konzepts LaU geben. LaU kann in diesen drei Dimensionen eingeführt werden, wobei diese als optional zu betrachten sind. So ist es ebenfalls möglich, LaU zunächst nur in einer oder zwei Dimensionen aufzugreifen³²². Die Dimensionen repräsentieren die verschiedenen Einsatzfelder von LaU.

Diese hergeleiteten Dimensionen können im Rahmen eines Referenzmodells von LaU um verschiedene Pole ergänzt werden. Betrachtet man die Kategorisierung von LaU als Gesamtorientierung, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Hinblick auf die Heterogenität gibt³²³, so stellt sich die Frage nach der Heterogenität als solcher. Diese Heterogenität fließt in die Pole des Referenzmodells von LaU mit ein. Wie bereits in Kapitel 3.1.2.2 dargelegt sind im Studiengang Bildungsmanagement die Teilnehmer, die Dozenten sowie die Lerninhalte von Heterogenität geprägt. Das didaktische Dreieck stellt diese drei „Komponenten“ als pädagogischen Bezugsrahmen einer Lehrveranstaltung dar³²⁴. Aus diesem Grunde wird das didaktische Dreieck zur Vervollständigung des Referenzmodells von LaU herangezogen.

Folgende Abbildung stellt das Referenzmodell der Umsetzung in seiner Gesamtheit dar.

³²² Im Rahmen der Überprüfung des Konzeptes von LaU anhand einer empirischen Untersuchung wird betrachtet, ob die einzelnen Dimensionen des Referenzmodells von LaU auf bestimmte Kompetenzen stärker abzielen als auf andere (Vgl. dazu Kapitel 3.2.5 und 3.3.2.1.). Mit Hilfe dieser Hinweise wird ein gezielter Einsatz von LaU unterstützt.

³²³ Vgl. zu dieser Kategorisierung von LaU Kapitel 3.1.3.1.

³²⁴ Zwei geläufige Interpretationen des didaktischen Dreiecks werden in Kapitel 3.1.1.1 vorgestellt, wobei explizit das zweite Verständnis dieser Forschungsarbeit zugrunde gelegt wird, da es einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung nachkommt.

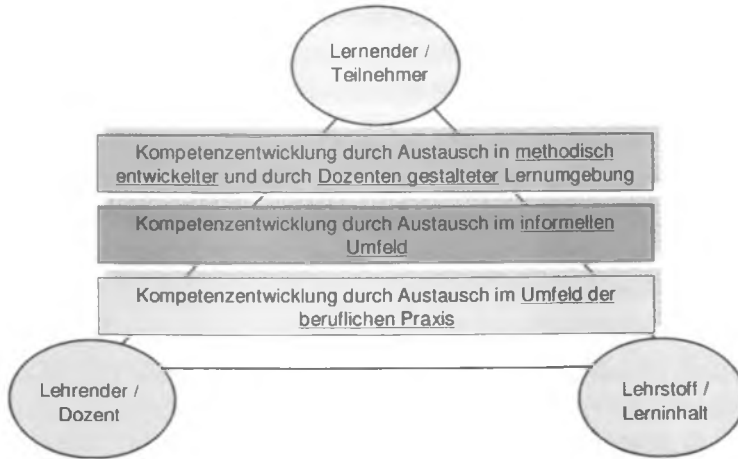


Abb. 39: Referenzmodell der Umsetzung von LaU im Studiengang Bildungsmanagement (Eigene Darstellung)

Entsprechend dem Modell kann in allen drei Dimensionen der Kompetenzentwicklung die Heterogenität in den Bereichen Lernender, Lehrender und Lehrstoff eine Rolle spielen. Die Beschreibung verschiedener Methoden in der ersten Dimension³²⁵ lässt eine Heterogenität in allen drei Polen des Modells erkennen. So finden die Veranstaltungen mit einer heterogenen Teilnehmer- und Dozentengruppe unter Einbezug von Inhalten des gesamten Bildungsmanagementspektrums statt. Der Austausch im informellen Umfeld findet vorrangig in der heterogenen Teilnehmergruppe statt, was jedoch nicht ausschließt, dass sich Dozenten den abendlichen informellen Runden anschließen. Die Inhalte können dabei das gesamte Bildungsmanagement von Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft tangieren. Beim Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis stammen insbesondere beim Praktikum die Inhalte aus einem neuen Praxisfeld des Bildungsmanagements. Darüber hinaus fungieren die Mitarbeiter am Praktikumsort als Lehrende aus einem heterogenen Umfeld. Das Referenzmodell der Umsetzung als Ganzes

³²⁵ Vgl. dazu bspw. das Coaching und das Planspiel, vorgestellt in Kapitel 3.1.2.2.

spannt somit einen Rahmen der Gestaltungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Konzeptes LaU auf. Zur Durchführung des Konzeptes sind nicht immer alle Dimensionen sowie Pole zu berücksichtigen. So ist es beispielsweise auch vorstellbar, das LaU ohne die dritte Dimension zu gestalten.

Mit Hilfe des Referenzmodells von LaU werden Umsetzungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Konzeptes aufgezeigt. Von Bedeutung sind darüber hinaus jedoch auch die Grenzen einer Umsetzung, denn nicht jede Veranstaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist für ein LaU geeignet. SIEBERT (Vgl. 2003, S. 125.) gibt in seinen Erläuterungen zur Perspektivverschränkung³²⁶ einige Hinweise, die auf das Lehr-Lern-Konzept LaU durchaus übertragen werden können. Danach werden folgende Aspekte benötigt, damit der Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung sinnvoll durchführbar ist:

- Günstige organisatorische Rahmenbedingungen (z.B. Lernräume) sollten gegeben sein.
- Die Möglichkeit einer sprachlichen Verständigung zwischen dem heterogenen Teilnehmerkreis muss gegeben sein.
- Teilnehmer und Dozenten sollten sich durch eine Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Ansichten und Erfahrungen sowie das Respektieren eines anderen Denkens auszeichnen³²⁷. Darüber hinaus sollten sie Offenheit und Flexibilität in den eigenen Deutungsmustern und Lernwegen besitzen.
- Die Gruppe muss ein gemeinsames Lernziel besitzen.

Die Auflistung der unterstützenden Bedingungen für ein LaU nennt zunächst einige organisatorische Aspekte. So müssen geeignete Rahmenbedingungen, wie beispielsweise geeignete Räumlichkeiten und Medien, vorliegen. Daneben ist die Möglichkeit einer Verständigung innerhalb der heterogenen Teilnehmergruppe zwingende Voraussetzung für einen Austausch. Diese Voraussetzungen sind im Studiengang Bildungsmanagement gegeben.

³²⁶ Vgl. zur Perspektivverschränkung sowie ihrer engen Beziehung zu LaU Kapitel 3.1.3.1.

³²⁷ SIEBERT schreibt dazu zwei Seiten weiter: „Es müssen sich nicht alle sympathisch finden, aber alle sollten sich respektieren und sich für das interessieren, was andere sagen.“ (2003, S. 127.).

3.1 Design Based Research: GESTALTUNG

Räumlichkeiten sowie Medien stehen an der Pädagogischen Hochschule zur Verfügung. Die Verständigung erfolgt in deutscher Sprache, was für die meisten Teilnehmer ihrer Muttersprache entspricht. Zugelassene Teilnehmer mit anderen Muttersprachen verfügen über gute deutsche Sprachkenntnisse, wodurch der sprachliche Austausch gewährleistet ist.

Neben den organisatorischen Aspekten spielen die beteiligten Dozenten und Teilnehmer mit ihren persönlichen Einstellungen eine wesentliche Rolle für das Gelingen des Konzeptes. So wird eine Aufgeschlossenheit und Offenheit neuen Inhalten und anderen Teilnehmern gegenüber dringend benötigt. Besteht an dieser Stelle kein Interesse der Beteiligten, sich mit heterogenen Ansätzen auseinanderzusetzen, so wird sich LaU nicht als geeignetes Lehr-Lern-Konzept darstellen. Dies unterstreichen auch die Erläuterungen zu den Potenzialen von LaU in Kapitel 3.1.3.1. Wer sich nicht öffnet für Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen sowie eine Reflexion des Eigenen daraus ableitet, der kann die Potenziale von LaU nicht ausschöpfen. Diese wichtige Voraussetzung von LaU misst dem Auswahlverfahren im Studiengang Bildungsmanagement eine besondere Bedeutung zu. Dabei ermöglicht das Auswahlverfahren ein Gespräch sowie ein kurzes Kennen lernen potenzieller Teilnehmer. Hier kann auch reflektiert werden, ob die Teilnehmer offen für Neues sind. Die Auswahl der Teilnehmer für den Studiengang muss entsprechend auf die Personen fallen, die Inhalte und Gewohnheiten aus anderen Bildungsbereichen erfahren wollen und die eine entsprechende Neugier für Anderes mit sich bringen.

Letzter aufgelisteter Aspekt zu den Voraussetzungen für einen Einsatz von LaU ist das gemeinsame Lernziel. In Kapitel 3.1.3.1 wird dazu bereits die von Siebert verwendete Formulierung „gemeinsamer `Treffpunkt“ (SIEBERT (2003), S. 125.) angeführt. Es gilt also, auch mit Fokus einer Heterogenität in der Gruppe, sich auf ein gemeinsames Lernziel als Treffpunkt der heterogenen Gruppe zu konzentrieren. Nur so ist es der heterogenen Gruppe möglich, sich „an einem Punkt zu treffen“ und von da aus ihren Austausch zu starten. Das gemeinsame Lernziel des Studiengangs liegt im Bereich des Bildungsmanagements, wobei hier der Fokus sowohl auf Bildung als auch auf dem Aspekt eines Führungshandelns liegt. Die (angehenden) Führungs-

kräfte stammen dann im Einzelnen aus den Bereichen der Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft³²⁸. Im Zusammenhang mit der empirischen Untersuchung zu LaU werden Rückmeldungen der Teilnehmer zu diesem Aspekt aufgegriffen und analysiert³²⁹. Darüber hinaus liefern Überlegungen zum Thema Viabilität in Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 eine nähere gedankliche Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich.

3.2 Analyse von „Lernen am Unterschied“ als zweiter Schritt von Design-Based Research

Der vorangegangene Abschnitt liefert eine systematische Dokumentation des Lehr-Lern-Konzepts LaU sowie ein Referenzmodell der Umsetzung dieses Konzeptes. Darauf aufbauend widmet sich dieser Abschnitt der Analyse von LaU. Damit folgt im Anschluss an Gestaltung und Durchführung der nächste Schritt (Analyse) entsprechend des zirkulären Ablaufs des Design-Based Research Ansatzes³³⁰.

Die Analyse von LaU fokussiert die Forschungsfragen zwei bis fünf³³¹. Die theoretischen Anschlussstellen des Lehr-Lern-Konzeptes sind dabei im Bereich des Konstruktivismus (incl. angewandter Konstruktivismus) sowie der Systemtheorie verortet. Darüber hinaus bietet eine empirische Untersuchung Anhaltspunkte über eine Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit LaU. Insgesamt findet eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis statt, was dem methodischen Vorgehen des Design-Based Research Ansatzes entspricht³³².

³²⁸ Vgl. zur Charakteristik des Studiengangs und seinen Teilnehmern Kapitel 3.1.2.1 sowie 3.1.2.3.

³²⁹ Vgl. zu den Ergebnissen der empirischen Untersuchung Kapitel 3.2.5.7 sowie zum daraus abgeleiteten Re-Design Kapitel 3.3.

³³⁰ Vgl. zum Zyklus des Design-Based Research Ansatzes im Rahmen dieser Forschungsarbeit Kapitel 1.3.2.2.

³³¹ Vgl. zu den Forschungsfragen dieser Arbeit Kapitel 1.2.

³³² Vgl. zur Verknüpfung von Theorie und Praxis im Design Based Research Ansatz Kapitel 1.3.

3.2.1 Konstruktivistische und systemtheoretische Kategorisierungen als Grundlage einer Analyse

Der Konstruktivismus sowie die Systemtheorie weisen enge Verknüpfungen auf³³³. Dies zeigt sich auch in der Verwendung zentraler Begrifflichkeiten³³⁴. So werden in beiden Theorieansätzen ähnliche Formulierungen benutzt. Im Folgenden werden diese als Grundlage einer theoretischen Analyse von LaU dargelegt. Dabei werden insbesondere diejenigen Begrifflichkeiten berücksichtigt, die in einem engen Zusammenhang zum Lehren und Lernen stehen.

Die *Viabilität* als zentrale Kategorisierung, die insbesondere im Konstruktivismus Anwendung findet, lehnt sich an das englische „viability“ (Lebensfähigkeit, Durchführbarkeit) an. Das lateinische Wort „via“ (Weg) ist ebenfalls zu erkennen. Damit ist unter Viabilität eine „Weg-barkeit“ einer Konstruktion in der Konfrontation mit ihrer Umwelt gemeint (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 249.). ARNOLD/SIEBERT drücken es folgendermaßen aus: „Eine Wahrnehmung, eine Erkenntnis ist viabel, wenn es mir und meiner Umwelt „passt“ und die Erreichung meiner Ziele erleichtert.“ (2003, S. 103.) Dabei spielt es keine Rolle, ob dieses Wissen objektiv richtig ist (Vgl. ARNOLD/SIEBERT (2003), S. 103.). Die konstruktivistische Denkweise versteht unter der Viabilität zudem die Nützlichkeit, da durch sie eine „Realitätspässlichkeit“ zum Ausdruck gebracht wird (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 249.). Im Rahmen der Weiterbildung kommt die Viabilität insbesondere vor dem Hintergrund einer Lernmotivation zum Tragen. Sind Lerninhalte nicht viabel für das lernende Individuum, also nicht passend zu seiner jeweiligen Lebenssituation bzw. seiner Interessenssituation, so hat dies Folgen für ein Lehren und Lernen, wie sich noch zeigen wird³³⁵. In diesem Zusammenhang sei auch noch einmal auf die

³³³ Vgl. zum Verhältnis von Konstruktivismus sowie Systemtheorie Kapitel 2.2.1.1.

³³⁴ Zum Thema „Begriffe“ schreiben EINSTEIN und INFELD 1950: „Begriffe sind freie Schöpfungen des Geistes und ergeben sich nicht etwa, wie man sehr leicht zu glauben geneigt ist, zwangsläufig aus den Verhältnissen in der Außenwelt.“ (1950, S. 46.) Auch, wenn sich Einstein und Infeld in dieser Quelle auf „Physikalische Begriffe“ beziehen, so lässt sich die Aussage auch verallgemeinert auf Begriffe insgesamt übertragen. Der Umgang mit Begriffen im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus lässt jedoch eine gemeinsame Wissensbasis zu, die auch als Ausgangspunkt für wissenschaftliche Diskussionen genutzt werden kann. Vgl. dazu Kapitel 2.2.1.2.

³³⁵ Vgl. zur Rolle der Viabilität in der Lehre Kapitel 3.2.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Wichtigkeit eines gemeinsamen Ziels der Lerngruppe als Treffpunkt verweisen³³⁶.

Die *Perturbation*³³⁷, der eine besondere Rolle im Zusammenhang mit LaU sowohl aus konstruktivistischer als auch systemtheoretischer Perspektive zukommt³³⁸, wird häufig mit dem deutschen Begriff der „Störung“ übersetzt³³⁹. In der Übersetzung einer Quelle von MATURANA und VALERA, die den Begriff entscheidend mitgeprägt haben, wird explizit darauf hingewiesen, dass Perturbationen nicht als etwas Negatives verstanden werden. Da jedoch das deutsche Wort „Störung“ eine negative Konnotation besitzt, wird in der angesprochenen Quelle keine explizite Übersetzung vorgenommen³⁴⁰, sondern weiterhin von „Perturbation“ bzw. „perturbieren“ gesprochen (Vgl. MATURANA/VALERA (1987), S. 27.)³⁴¹. Die vorliegende Forschungsarbeit schließt sich dieser Vorgehensweise an.

ARNOLD und SIEBERT beschreiben aus einem pädagogischen Blickwinkel Perturbationen als „Einwirkungen der Umwelt, die kognitive Prozesse auslösen, aber nicht determinieren, d. h. nicht zwingend verursachen.“ (2003, S. 115.) MATURANA und VALERA betonen bereits, dass ausgelöste Perturbationen immer von der „individuellen Struktur jeder Person“ (1987, S. 27.) abhängig sind. Mit anderen Worten, nicht jede Perturbation hat bei jedem Individuum die gleiche Wirkung³⁴².

³³⁶ Vgl. die Ausführungen dazu in Kapitel 3.1.3.2.

³³⁷ Das Wort stammt von dem lateinischen Begriff „perturbatio“, der im Lateinischen Wörterbuch mit „Verwirrung, Unordnung, Störung, Umwälzung, Leidenschaft, Erregung, Bestürzung“ (MENGE (1961), S. 263.) übersetzt wird.

³³⁸ Vgl. zur Perturbation im Konstruktivismus sowie in der Systemtheorie Kapitel 3.2.1 bis 3.2.3.

³³⁹ Vgl. beispielsweise KLEIN/OETTINGER (2000), S. 242. ARNOLD/SIEBERT drücken es hingegen etwas vorsichtiger aus: „...Perturbationen, ein Begriff, der etwas unscharf mit „Störungen“ übersetzt werden kann.“ (2003, S. 115.)

³⁴⁰ In manchen Quellen wird auch von „Ver-Störung im Sinne von Irritation“ (AMELN (2004), S. 68.) gesprochen.

³⁴¹ Wie der Übersetzer festhält, ist dieses Vorgehen mit Valera abgestimmt (Vgl. MATURANA/VALERA (1987), S. 27.)

³⁴² Diese Überlegung spielt für das Lernen und Lehren aus konstruktivistischer Perspektive eine besondere Rolle. Vgl. dazu Kapitel 3.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Eine weitere zentrale Kategorisierung, die sowohl im Konstruktivismus als auch in der Systemtheorie Anwendung findet, ist die *Autopoiesis*³⁴³. Dieser Begriff leitet sich von den griechischen Worten *autos* (selbst) und *poiein* (machen) ab (Vgl. MATURANA (1985), S. 141.). Es finden sich in der Literatur Übersetzungen wie „Selbstorganisation“ (ARNOLD/SIEBERT (2003), S. 81.), „Selbsterhaltung“, „Selbstgestaltung“ (KLEIN/OETTINGER (2000), S. 231.), „Selbsterzeugung“ (AMELN (2004), S. 63.) oder Selbstreproduktion (Vgl. MAYER (2003), S. 96.).

MATURANA und VALERA führen den Begriff der Autopoiesis auf der Suche nach einem verbindenden Merkmal aller Lebewesen ein. „Wenn wir von Lebewesen sprechen, haben wir bereits angenommen, daß es etwas Gemeinsames zwischen ihnen gibt,...“ (1987, S. 50.). Ihr Vorschlag ist, dass alle Lebewesen dadurch beschrieben werden können, dass sie sich andauernd selbst erzeugen. Lebewesen werden in diesem Zusammenhang von MATURANA und VALERA als autopoietische Organisationen bezeichnet (Vgl. 1987, S. 50f., S. 55.)³⁴⁴. Um ein Weiterleben zu sichern, produziert sich ein Lebewesen bzw. deren Bestandteile fortlaufend selbst, was im Rahmen einer gewissen „Eigendynamik“ (ARNOLD/SIEBERT (2003), S.82.) passiert. Es handelt sich um einen „zirkulären Prozess“ (MAYER (2003), S. 96.), der dafür sorgt, dass alle lebensnotwendigen Komponenten neu erzeugt werden. Lebewesen bedürfen der Autopoiesis, ansonsten sterben sie. (Vgl. MAYER (2003), S. 96.) Die Autopoiesis kennzeichnet Lebewesen als autonom (Vgl. MATURANA/VALERA (1987), S. 55.), wobei es Möglichkeiten gibt, Kontakt zur Umwelt aufzunehmen (Vgl. MAYER (2003), S.96f.). Hier sprechen MATURANA und VALERA von *struktureller Koppelung* (1987, S. 85.), die zu wechselseitigen Strukturveränderungen führt (Vgl. 1987, S. 85.). Allerdings ist nach MATURANA und VALERA Folgendes zu beachten: „Bei den Interaktionen zwischen dem Lebewesen und der Umgebung innerhalb dieser strukturellen Kongruenz determinieren die Perturbationen der Umgebung nicht, was dem

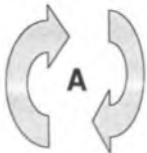

³⁴³ Im Rahmen der Systemtheorie ist insbesondere die Abgrenzung von „Autopoietischen Systemen“ zu „Allopoietischen Systemen“ von besonderer Bedeutung. Vgl. dazu Kapitel 3.2.3.1.1.

³⁴⁴ Maturana und Valera benutzen den Begriff der Autopoiesis ausschließlich für lebende Systeme (Vgl. MATURANA (1997), S. 157.), während Luhmann das Konzept auf soziale Systeme bezieht (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 52 sowie Kapitel 3.2.3.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Lebewesen geschieht; es ist vielmehr die Struktur des Lebewesens, die determiniert, zu welchem Wandel es infolge der Perturbationen³⁴⁵ in ihm kommt.“ (MATURANA/VALERA (1987), S. 106.) Es wird von der *Strukturdeterminiertheit* gesprochen, die den Rahmen, in dem sich ein Lebewesen verändern kann, abhängig macht von der Struktur, die es ausmacht und begrenzt (Vgl. AMELN (2004), S. 66.). Somit wird die Wirkung von Perturbationen mit der Strukturdeterminiertheit in Verbindung gebracht. Eine Veränderung beispielsweise im Verhalten in Folge einer Perturbation liegt damit in der Struktur des Lebewesens. Unter Rückbezug auf die Kategorisierung von 'Lernen' ist die Verhaltensänderung entsprechend als 'Lernen' zu verstehen³⁴⁶. Somit ist die Basis für eine Übertragung der konstruktivistischen Kategorisierungen auf den Fokus dieser Forschungsarbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung³⁴⁷ gelegt.

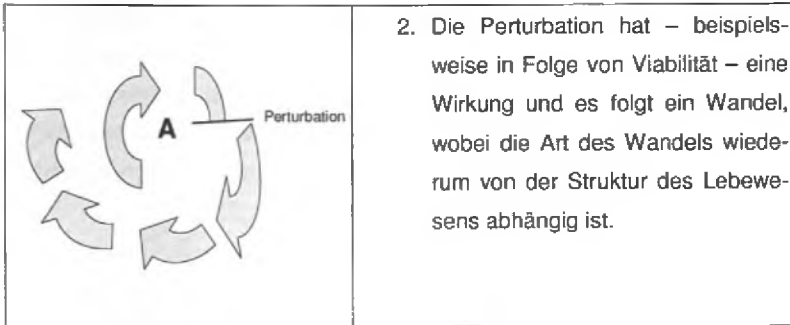
Die folgende Zusammenstellung gibt einen Überblick über die Zusammenhänge dieses Abschnittes:

	Bei Lebewesen findet eine ständige Selbsterhaltung durch Autopoiesis statt, indem Bestandteile neu produziert werden, was im Rahmen einer gewissen Eigendynamik passiert.
	Erfährt das Lebewesen eine Perturbation, kann dies verschiedene Folgen haben: <ol style="list-style-type: none">1. Die Perturbation hat keine weiteren Folgen, da die individuelle Struktur des Lebewesens nicht auf die Perturbation reagiert, z.B. weil die Anregung aus der Perturbation nicht viabel ist.

³⁴⁵ Vgl. dazu die Erläuterungen zum Begriff Perturbation weiter oben in diesem Abschnitt.

³⁴⁶ Vgl. zur Kategorisierung von Lernen Kapitel 2.3.1.

³⁴⁷ Vgl. zur wissenschaftlichen Weiterbildung Kapitel 2.1.1.



3.2.2 Analyse anhand konstruktivistischer Ansätze

Kapitel 2.2.1 stellt den Konstruktivismus in seinen Wurzeln sowie seiner Vielfältigkeit dar. Dort wird ein generelles Verständnis des Konstruktivismus erarbeitet, mit der Grundüberzeugung, dass die Wirklichkeit Ergebnis einer aktiven Erkenntnisleistung des Individuums ist und es keine gesicherten Aussagen über die Übereinstimmung zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiver Realität gibt.

Die Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU nimmt speziell das gemäßigt konstruktivistische Lehr-Lernverständnis in den Fokus und geht der Frage nach, wie das LaU anhand dieses Lehr-Lernverständnisses abgebildet werden kann³⁴⁸.

3.2.2.1 LaU - im Kontext eines konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnisses³⁴⁹

Wie in Kapitel 2.2.1 dargelegt, hat der Konstruktivismus viele verschiedene Gesichter und je nach wissenschaftlicher und praktischer Disziplin, in die der Konstruktivismus hineinwirkt, kristallisieren sich verschiedene Wesensmerkmale und Auswirkungen heraus. Da das zentrale Forschungsinteresse dieser

³⁴⁸ Vgl. zu den Forschungsfragen Kapitel 1.2.

³⁴⁹ Das in der Überschrift benannte „Konstruktivistische Verständnis“ ist nicht zu verstehen als das Konstruktivistische Verständnis. Vielmehr handelt es sich um ein weit verbreitetes Verständnis. Wie bereits beschrieben ist der Konstruktivismus durch viele verschiedene Autoren und wissenschaftliche wie praktische Einflüsse geprägt. In diesem Zusammenhang kann nicht von dem konstruktivistischen Verständnis“, genauso wenig, wie von dem Konstruktivismus“ gesprochen werden. Vgl. vorangestellte Erläuterungen zum Konstruktivismus sowie ARNOLD (2003), S. 51.

Arbeit durch das Lehr-Lern-Konzept LaU gekennzeichnet ist, steht auch im Rahmen der Analyse anhand konstruktivistischer Ansätze das Lernen und Lehren im Mittelpunkt. Dazu liegt der Fokus zunächst auf der konstruktivistischen Auffassung des Lernbegriffs als Ausgangspunkt für ein Lehrverständnis. Daran anknüpfend rückt der Lehrbegriff im Kongruenzabgleich mit LaU in den Mittelpunkt. Ergebnis ist eine Darstellung von LaU aus einem gemäßigt konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis heraus.

3.2.2.1.1 Konstruktivistisches Lernverständnis als Ausgangspunkt für ein Lehrverständnis

Vor dem Hintergrund der formulierten Grundüberzeugung des Konstruktivismus³⁵⁰ wird das Lernen nun spezifisch aus dem konstruktivistischen Blickwinkel betrachtet³⁵¹. Grundsätzlich ist Lernen im Rahmen dieser Forschungsarbeit als Prozess, der in einer Verhaltensänderung mündet, charakterisiert³⁵². Wie bereits dargelegt, unterstreicht die gemäßigt konstruktivistische Auffassung das Lernen dabei als eigenaktiver/aktiver, konstruktiver, selbstorganisierter/selbstgesteuerter, situativer, sozialer und emotionaler Prozess³⁵³. Unter Rückbezug darauf sowie auf die konstruktivistischen und systemtheoretischen Kategorisierungen³⁵⁴ können folgende Überlegungen zu einem konstruktivistischen Lernverständnis angestellt werden.

Jedes Individuum besitzt seine eigene Wirklichkeit aufgrund seiner aktiven Erkenntnisleistungen. Es besteht keine Möglichkeit, dies von Außen zu steuern. Mit Hilfe von Perturbationen können lediglich Anstöße gegeben werden, die je nach Viabilität und Strukturdeterminiertheit in einem aktiven, konstruktiven und selbstorganisierten Lernprozess münden können.

³⁵⁰ Vgl. zu der Grundüberzeugung des Konstruktivismus Kapitel 2.2.1

³⁵¹ SCHÄFFTER zieht 1986 als erster Erwachsenenpädagoge den Konstruktivismus ausdrücklich heran, um die bis dahin „meist stillschweigend unterstellte Verknüpfung von „Lehre“ und „Lernen“ (1986/1997, S. 29.) näher zu untersuchen. „Eine neue Sichtweise wird möglich, wenn man der Konstruktivistischen Hypothese ... folgt, nach der die „Welt“ jedes einzelnen Individuums auf einer sich selbst strukturierenden Kette vorangegangener kognitiver Operationen aufbaut und sich im weiteren Lebensprozeß permanent im Anschluß an die bisher entwickelten Strukturen verändert.“ (SCHÄFFTER (1986/1997), S. 32.).

³⁵² Vgl. zur Kategorisierung von Lernen Kapitel 2.3.1.

³⁵³ Vgl. zum Lernen als eigenaktiver/aktiver, konstruktiver, selbstorganisierter/selbstgesteuerter, situativer, sozialer und emotionaler Prozess Kapitel 2.3.1.

³⁵⁴ Vgl. zu den konstruktivistischen sowie systemtheoretischen Kategorisierungen Kapitel 3.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Da die aktive Erkenntnisleistung von jedem einzelnen Lerner selbst zu erbringen ist, kann der Lernprozess von außen zwar angestoßen, aber weder gesteuert noch kontrolliert werden (Vgl. VOHLE (2004), S. 176.). Die Perturbation, beispielsweise hervorgerufen durch eine Lehrveranstaltung, ist dabei jedoch notwendig, um einen Lernprozess zunächst einmal anzuregen (Vgl. KLEIN/OETTINGER (2000), S. 242; SIEBERT (2005), S. 90.). Die Folgen der Perturbation³⁵⁵ sind jedoch abhängig von der individuellen Struktur des Lernenden³⁵⁶ und inwiefern der Lernprozess viabel ist. „Viabel sind solche Lernprozesse, die brauchbare und konsensfähige Wirklichkeitskonstruktionen ermöglichen.“ (SIEBERT (2004b), S. 72.)³⁵⁷ Insbesondere in der Weiterbildung³⁵⁸ spielt die Viabilität eine wichtige Rolle, da Erwachsene bereits über einen großen Erfahrungsschatz verfügen, an den sie anknüpfen (Vgl. SIEBERT (2004b), S. 72.)³⁵⁹. Wissen wird also nicht einfach rezeptiv vom Lernenden übernommen, sondern wird in Abhängigkeit von Vorwissen, Motivation und Einstellung aktiv erarbeitet (Vgl. MANDL/WINKLER (2003), S. 77.)³⁶⁰. Der Lehrende fungiert dabei als Coach oder Gestalter von Lernumgebungen zur Unterstützung von - durch den Lernenden selbstgesteuerten - Lernprozessen (Vgl. VOHLE (2004), S. 176.)³⁶¹. Damit ist der Lehrende für die Qualität seiner Lehre verantwortlich, jedoch nicht für das Lernen des Lernenden (Vgl. SIEBERT (2004a), S. 62.).

Die Übersicht auf der folgenden Seite fasst diese Zusammenhänge, in Anlehnung an Kapitel 2.3.1 sowie Kapitel 3.2.1 nochmals zusammen.

³⁵⁵ Vgl. zum Thema Perturbation Kapitel 3.2.1.

³⁵⁶ MEIXNER/MÜLLER drücken es folgendermaßen aus: „Die individuellen Lernergebnisse sind heterogen und prinzipiell unvorhersagbar. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass jeder Lerner sein eigenes Vorwissen mit einbringt, welches sich wiederum auf die Struktur der neu zu erwerbenden Wissens Elemente individuell auswirkt.“ (2004b, S. 2.).

³⁵⁷ Vgl. zur Begrifflichkeit Viabilität Kapitel 3.2.1.

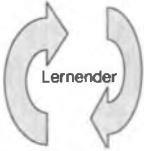
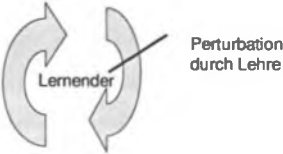
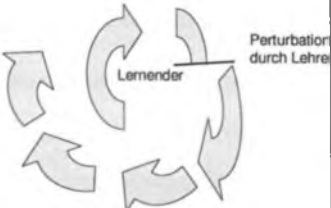
³⁵⁸ Vgl. zum Lernen von Erwachsenen Kapitel 2.3.1.

³⁵⁹ An anderer Stelle drückt es Siebert folgendermaßen aus: „Viabilität ist also ein zentrales Motiv der Weiterbildung.“ (ARNOLD/SIEBERT (2003), S. 104.).

³⁶⁰ Dies knüpft an den oben beschriebenen Aspekt von Lernen als konstruktiver Prozess an.

³⁶¹ Dennoch erhält der Lehrende eine zentrale Position im gemäßigten Konstruktivismus im Vergleich zum radikalen Konstruktivismus. Vgl. dazu Kapitel 2.2.1.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Lernen als ...	
<ul style="list-style-type: none">• Eigenaktiver/aktiver Prozess• Konstruktiver Prozess• Selbstorganisierter/selbstgesteuerter Prozess• Situativer Prozess• Sozialer Prozess• Emotionaler Prozess	
	Beim Lernenden findet eine ständige Selbsterhaltung durch Autopoiesis statt, indem Bestandteile neu produziert werden, was im Rahmen einer gewissen Eigendynamik passiert.
 	<p>Erfährt der Lernende eine Perturbation im Rahmen einer Lehrveranstaltung, kann dies verschiedene Folgen haben:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Die Perturbation hat keine weiteren Folgen, da die individuelle Struktur des Lebewesens nicht auf die Perturbation reagiert, z.B. weil die Anregung aus der Lehrveranstaltung nicht viabel ist bzw. nicht in die vorhandenen kognitiven Strukturen passt. Ein anderer Grund kann in der Gestaltung der Lehrveranstaltung liegen, wenn diese für den Lernenden nicht viabel ist.2. Die Perturbation der Lehrveranstaltung hat eine Wirkung und es folgt ein Wandel in Form eines Lernprozesses, wobei die Art des Wandels von der Struktur des Lernenden abhängig ist³⁶². Eine positive Wirkung³⁶³ der Perturbation – also ein erfolgreicher Lernprozess – ist letztendlich das Ziel einer Lehrveranstaltung.

³⁶² Vgl. dazu die in diesem Abschnitt genannten Eigenschaften des Lernprozesses aus der konstruktivistischen Perspektive.

³⁶³ Es ist natürlich auch möglich, dass eine Lehrveranstaltung zwar eine Wirkung hat, diese jedoch unerwünscht ist oder in die „falsche“ Richtung geht. In diesem Falle ist das Ziel der Lehrveranstaltung ebenfalls verfehlt.

Das Verständnis des Lernens als eigenaktiver, konstruktiver, selbstorganisierter, situativer, sozialer und emotionaler Prozess hat Folgen für eine konstruktivistisch geprägte Lehre. Im Folgenden stellt sich die Frage, wie die Perturbation im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu gestalten ist, damit sie beim Lernenden einen erfolgreichen Lernprozess anstößt. Inwiefern das Lehr-Lern-Konzept LaU in einem entsprechenden Lern-Lehrverständnis dargestellt werden kann, ist zentrale Forschungsfrage³⁶⁴.

3.2.2.1.2 Konstruktivistisches Lehrverständnis im Kongruenzabgleich mit „Lernen am Unterschied“

Das konstruktivistische Lehrverständnis ist geprägt vom Lernen als eigenaktiver, konstruktiver, selbstorganisierter, situativer, sozialer und emotionaler Prozess. Den Auslöser für einen Lernprozess stellt dabei die Perturbation, die von Außen angeregt, aber nicht gesteuert werden kann. Im Rahmen einer Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU wird im Folgenden der Blickwinkel eines konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnisses auf dieses Konzept projiziert und somit das LaU aus einem gemäßigt konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis heraus abgebildet.

Eine Lehrveranstaltung oder auch ein Lehr-Lern-Konzept³⁶⁵ dient als Auslöser einer Perturbation beim Lernenden (Vgl. VOß (2002a), S. 46.), die einen erfolgreichen Lernprozess anstoßen kann³⁶⁶. „Für die Arbeit in ... Bildungskontexten bedeutet dies, dass die ... Intervention für die Klienten (*Lernenden, Anm. Verf.*) keine Instruktion, sondern lediglich eine Perturbation darstellt und dementsprechend konzipiert werden muss.“ (AMELN (2004), S. 68.) Dadurch wird dem Lehrenden bzw. Dozenten eine besondere Rolle zuteil. Er begleitet den Lernprozess und steht dem Lernenden beratend zur Seite, bleibt dabei jedoch im Hintergrund (Vgl. MEIXNER/MÜLLER (2004a), S. 246.). In der Veranstaltungssituation ist die Unterscheidung zwischen Lehrendem und Lernenden teilweise nicht voneinander zu trennen. Oft lernen Teilnehmer in der Diskussion durch kritisches Nachfragen und Kommentieren von ande-

³⁶⁴ Vgl. zu den fokussierten Fragestellungen dieser Forschungsarbeit Kapitel 1.2.

³⁶⁵ Vgl. zu Lehr-Lern-Konzepten Kapitel 3.1.1.

³⁶⁶ Vgl. zu Lehre als Perturbation Kapitel 3.2.2.1.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

ren Teilnehmern mehr als vom Dozenten (was durchaus als Leistung des Dozenten gewertet werden kann) (Vgl. SIEBERT (2002), S. 55, PATRY (2004), S. 96.). In dieser Weise fördern und akzeptieren die Lehrenden die Autonomie und Initiative der Lernenden. Dabei ist die Gestaltung einer starken Lernumgebung, in der sich der Lernende entfalten und entwickeln kann, von besonderer Bedeutung (Vgl. DUBS (1995b), S. 893., PATRY (2004), S. 89.). VOß spricht in diesem Zusammenhang von dem Lehrer als „Faciliator“, nämlich demjenigen, der das Lernen erleichtert³⁶⁷ (Vgl. 2002a, S. 42.).

Das Lehr-Lern-Konzept LaU hat zum Ziel, mit Hilfe von Heterogenität bei Lernenden, Lehrenden und Lehrstoff eine Perturbation beim Lernenden auszulösen³⁶⁸. Es erfolgt ein Anstoß von Außen, der durch den Dozenten mit Hilfe bestimmter methodischer Gestaltungen³⁶⁹ unterstützt, aber nicht vollzogen werden kann. Damit perturbiert der Dozent beim Lehr-Lern-Konzept LaU, anstatt zu instruieren. Nähere Betrachtungen zur Perturbation als Anstoß von Außen werden im Rahmen der Analyse anhand systemtheoretischer Ansätze angestellt³⁷⁰.

Das Verständnis des Lernens als *konstruktiver* Prozess³⁷¹ findet in die Lehre Einzug durch die Betonung des lernenden Individuums mit seinem Vorwissen sowie seinen mitgebrachten Erfahrungen³⁷². Die Ausgestaltung der Lehre ist entsprechend geprägt von einem Rückbezug auf die individuellen Faktoren der Lernenden (Vgl. DUBS (2004), S. 3., KUNZE (2005), S. 23f.). Besonders im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, in dem sich die Lernenden

³⁶⁷ Der Lehrende kann erleichtern, aber nicht steuern - also perturbieren anstatt zu instruieren (siehe oben).

³⁶⁸ Vgl. dazu die Kategorisierung von LaU Kapitel 3.1.3.1.

³⁶⁹ Vgl. dazu das Referenzmodell der Umsetzung von LaU in Kapitel 3.1.3.2.

³⁷⁰ Vgl. zur Analyse anhand systemtheoretischer Ansätze Kapitel 3.2.3.

³⁷¹ Vgl. zu Lernen als konstruktiver Prozess Kapitel 2.3.1.

³⁷² REINMANN-ROTHMEIER und MANDL haben im Zusammenhang mit dem konstruktivistischen Lernverständnis Prinzipien zur Gestaltung einer problemorientierten Lernumgebung formuliert. Es handelt sich hierbei um das Lernen in authentischen, multiplen, sozialen und instruktionalen Kontexten (Vgl. bspw. 1999, S. 212ff.). Diese Prinzipien sind eng verwoben mit dem konstruktivistischen Lernverständnis, werden jedoch auf vier Prinzipien verdichtet, wodurch das Lernen als konstruktiver Prozess, der für die vorliegende Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung ist, nicht mehr speziell herausgestellt wird. Aus diesem Grunde bezieht sich diese Forschungsarbeit schwerpunktmäßig auf die vorgestellten Charakteristika eines konstruktivistischen Lernverständnisses.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

durch einen breiten Wissens- und Erfahrungsschatz auszeichnen³⁷³, kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu.

Das Lehr-Lern-Konzept LaU baut auf diesem Verständnis auf, geht jedoch noch einen Schritt weiter. Der Lernende mit seinem individuellen Vorwissen sowie seinen Erfahrungen wird aktiv als Lernpotenzial verstanden und ins Zentrum des Lehr-Lern-Geschehens gerückt. Das dargestellte Referenzmodell der Umsetzung von LaU³⁷⁴ weist die Pole auf, die im Rahmen einer Gestaltung des Lehr-Lern-Konzeptes Heterogenität als Anstoß eines Lernprozesses vollziehen. Die Lernenden mit ihrem heterogenen Vorwissen sowie ihren heterogenen Vorkompetenzen stellen hierbei einen Pol. Die in Kapitel 3.1.3.1 beschriebenen Potenziale der Kompetenzentwicklung veranschaulichen, inwiefern das Verständnis des Lernens als konstruktiver Prozess einen Grundpfeiler von LaU stellt. So sind die Potenziale eins und zwei unmittelbar durch das Vorwissen sowie die Vorkompetenzen der Teilnehmer geprägt, wobei Potenzial drei als Reflexion im Rahmen des Austauschs von Vorwissen und Vorkompetenzen darauf aufbaut.

Lernen als *situativer* Prozess³⁷⁵ ist der Ausgangspunkt für die „Situating-Bewegung“ (Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2001), S. 615.). Situierete Ansätze stellen die Situation bzw. den Kontext, in denen Lernen erfolgt, in den Mittelpunkt (Vgl. MANDL/KOPP/DVORAK (2004), S. 9.). Es wird eine situierete Lernumgebung gestaltet, in der „eigene Konstruktionsleistungen möglich sind und kontextgebunden gelernt werden kann.“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2001), S. 615.) Unter „kontextgebunden“ wird hierbei sowohl der inhaltliche als auch soziale Aspekt verstanden (Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2001), S. 615.). In der Weiterbildung bedeutet dies beispielsweise, möglichst praxisnahe Elemente in die Lehrveranstaltung einzubauen. Dadurch kann zum einen an Erfahrungen aus der eigenen Berufspraxis angeknüpft, zum anderen der Transfer des Gelernten im Anschluss an die Veranstaltung zurück in Beruf und Alltag gefördert werden (Vgl. DÜSS (2004), S. 4.). Es wird träges Wissen, also Wissen, welches in der Praxis

³⁷³ Vgl. zu den Besonderheiten des Lernens in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung Kapitel 2.3.1.

³⁷⁴ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

³⁷⁵ Vgl. zu Lernen als situativer Prozess Kapitel 2.3.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

nicht angewendet werden kann, vermieden (Vgl. MANDL/KOPP/DVORAK (2004), S. 10, SIEBERT (2004b), S. 71.), indem auf die Vermittlung von Wissen sowie das Begreifen von Wissen unter Anwendungsbedingungen gesetzt wird (Vgl. KÖSEL/SCHERER (2002), S. 108.). MANDL und WINKLER sprechen von einem Lernen in authentischem Kontext (Vgl. 2003, S. 79.), wobei hier das Lernen als konstruktiver und als situativer Prozess betont wird.

Das Verständnis von Lernen als situativer Prozess spiegelt sich in dem Referenzmodell der Umsetzung von LaU³⁷⁶ wider. So zeichnet sich die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ dadurch aus, dass sie auf engen Kontextbezug setzt, beispielsweise durch den Einsatz des Planspiels³⁷⁷. Dabei eröffnet sich für die heterogene Lerngruppe die Gelegenheit eines aktiven Austauschs im direkten Kontext des unternehmerischen Wettbewerbs. Darüber hinaus wird der situierte Lernprozess in der Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis“ gefördert. Hier ermöglicht das Praktikum ein Lernen in der konkreten Umgebung eines fremden Arbeitsfelds.

Um Lernen als *sozialen* und *emotionalen* Prozess³⁷⁸ zu unterstützen, werden kooperative Lernformen ausgewählt. Mit Hilfe der Sozialform Gruppenarbeit³⁷⁹ ist ein gemeinsames Erarbeiten von Lösungen sowie das Vergleichen von Antworten und Standpunkten möglich (Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL (2001), S. 619.). Die Diskussion um einzelne Interpretationen der Mitlernenden führt dazu, das eigene Verständnis zu überdenken (Vgl. DUBS (1995b), S. 890f., HODEL (1998), S. 53.).

LaU erfährt in seiner Umsetzung eine starke Prägung durch den Anstoß sozialer Lernprozesse. In der aktiven Auseinandersetzung mit dem heterogenen Wissens- und Kompetenzpool der verschiedenen Teilnehmer als einem sozialen Lernprozess können die Potenziale des Konzeptes belebt werden.

³⁷⁶ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

³⁷⁷ Vgl. zum Planspiel sowie den noch folgenden, weiteren methodischen Beispielen Kapitel 3.1.2.2.

³⁷⁸ Vgl. zu Lernen als sozialer und emotionaler Prozess Kapitel 2.3.1.

³⁷⁹ Vgl. zu den verschiedenen Sozialformen Kapitel 3.1.1.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Das Referenzmodell der Umsetzung von LaU³⁸⁰ schlägt daher im Rahmen der Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ Gruppenarbeiten, z. B. beim Planspiel, aber auch andere Methoden, die einen sozialen Austausch unterstützen, wie beispielsweise das Coaching oder Faktor-6W vor³⁸¹. Darüber hinaus dient der informelle Austausch als gute Möglichkeit, soziale und emotionale Prozesse anzustoßen.

Eine besondere Relation von LaU und sozialen, emotionalen Lernprozessen lässt sich auch aus der wissenschaftlichen Diskussion zum Thema „Perspektivwechsel“ bzw. zur bereits vorgestellten „Perspektivverschränkung“³⁸² herleiten. So verweist VOß (Vgl. 2002a, S. 45.) auf den „Perspektivenwechsel“ als Unterstützungsmöglichkeit für einen sozialen Lernprozess. Ziel des Perspektivwechsels ist es, durch das kooperative Element eine Erweiterung von Perspektive zu gewährleisten und damit verschiedene Blickwinkel zu durchdringen (Vgl. VOß (2002a), S. 45.). Dem Lernenden wird die Möglichkeit gegeben zu erkennen, dass es verschiedenste Sichtweisen auf ein Problem bzw. den Umgang mit einem Problem geben kann (Vgl. KÖSEL/SCHERER (2002), S. 109.). Dabei sollte Bildungsarbeit Neugier wecken für das Andere (Vgl. SIEBERT (2004a), S. 64.). Dieses Lernziel bezeichnet SIEBERT mit „Lernziel Differenzwahrnehmung“ (SIEBERT (2005), S. 69ff.). In diesem Zusammenhang formuliert er: „Seminare ohne Differenzen mögen gemütlich und sozialemotional befriedigend sein, lernintensiv sind sie selten.“ (SIEBERT (2005), S. 70.) Er weist jedoch auch darauf hin, dass Differenzen nicht automatisch lernintensiv sein müssen, vielmehr obliegt den Dozenten die Aufgabe, die Differenzen und Themen so auszuwählen, dass sie für die Lernenden anschlussfähig/viabel sind (Vgl. SIEBERT (2005), S. 70.).³⁸³ KÖSEL und SCHERER betonen, dass kooperatives Lernen keineswegs einfach und beiläufig angeregt werden kann, sondern dass es sich um einen komplexen Prozess handelt, der einer langfristigen Planung seitens der Dozenten bedarf

³⁸⁰ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

³⁸¹ Vgl. zu den einzelnen Methoden Kapitel 3.1.2.2.

³⁸² Vgl. zur Perspektivverschränkung allgemein sowie zum Zusammenhang von Perspektivverschränkung und LaU Kapitel 3.1.3.1.

³⁸³ Vgl. dazu die Anmerkungen zum Thema Heterogenität in Kapitel 3.1.3.1 sowie im Rahmen des Re-Design in Kapitel 3.3.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

(Vgl. 2002, S. 110.). Das Lehr-Lern-Konzept LaU liegt hier auf einer Linie mit dem Perspektivwechsel. Das Kennenlernen von anderen Positionen wird ermöglicht, um die eigene Herangehensweise zu hinterfragen. bzw. zu reflektieren. Das in Kapitel 3.1.3.1 vorgestellte dritte Potenzial fasst diesen Aspekt als „Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs“ zusammen.

Das Lernen als *aktiver* und *selbstgesteuerter* Prozess³⁸⁴ steht in engem Zusammenhang mit dem Verständnis des Lehrenden als Unterstützer anstatt als Instrukteur. Der Lernprozess kommt nur in Gang, wenn der Lernende selbst tätig wird. Der Lehrende kann nur hinführen, begleiten, unterstützen bzw. erleichtern. Er kann beispielsweise durch den Einsatz von Projektarbeit oder Gruppenarbeit in Lehrveranstaltungen einen selbstgesteuerten Lernprozess anstoßen, wobei die aktive Auseinandersetzung mit der Thematik durch den Lernenden selbst vollzogen werden muss (Vgl. DUBS (1995b), S. 890.).

Das Lernen als aktiver Prozess spiegelt sich beim Lehr-Lern-Konzept LaU in dem Referenzmodell der Umsetzung wider³⁸⁵. So stellt die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ aktive Methoden in den Vordergrund, so beispielsweise Faktor-6W oder Coaching³⁸⁶. In der Dimension des informellen Austauschs treten die Lehrenden vollkommen in den Hintergrund und eröffnen den Lernenden einen Raum für einen aktiven, selbstgesteuerten Austausch.

3.2.2.2 Zusammenfassung einer Darstellung von „Lernen am Unterschied“ aus einem konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis

Die Darstellung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU anhand eines konstruktivistischen Lern-Lehrverständnisses wird im Folgenden aus den vorangegangenen Darlegungen zusammenfassend abgeleitet. Anstoß des Lernens erfolgt durch eine Perturbation, die durch die Einwirkung der Umwelt ausgelöst wird, das Lernen selbst aber nicht determiniert³⁸⁷. Das Lernen wird – konstruktivistisch betrachtet – als konstruktiver, situativer, sozialer/emotionaler sowie als

³⁸⁴ Vgl. zu Lernen als aktiver und selbstgesteuerter Prozess Kapitel 2.3.1.

³⁸⁵ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

³⁸⁶ Vgl. zu den einzelnen Methoden Kapitel 3.1.2.2.

³⁸⁷ Vgl. zur Perturbation Kapitel 3.2.1 und 3.2.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

aktiver/selbstgesteuerter Prozess verstanden. LaU setzt unmittelbar an dem Verständnis eines konstruktiven Lernprozesses an. Die Potenziale eins und zwei der Kompetenzentwicklung, die auf den Austausch von Vorwissen und Vorkompetenzen zurückzuführen sind, verdeutlichen den Rückbezug auf die individuellen Faktoren der Lernenden. Potential drei baut mit der Reflexion im Zuge des Austauschs darauf auf.

Während der direkte Ansatzpunkt von LaU in einer Weiterentwicklung des konstruktiven Lernverständnisses gesehen werden kann, manifestieren sich die anderen konstruktivistischen Lehr-Lern-Auffassungen in dem vorgestellten Referenzmodell der Umsetzung³⁸⁸. So findet das Lernen als situativer Prozess insbesondere Beachtung in den Dimensionen „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ sowie „Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis“, während das Lernen als sozialer und emotionaler Prozess speziell in der Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ sowie „Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld“ unterstützt wird. Der aktive und selbstgesteuerte Lernprozess wird insbesondere in der Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ sowie in der „Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld“ gefördert.

Die Abbildung auf der folgenden Seite fasst die Anschlussstellen von LaU zum konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis zusammen.

³⁸⁸ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

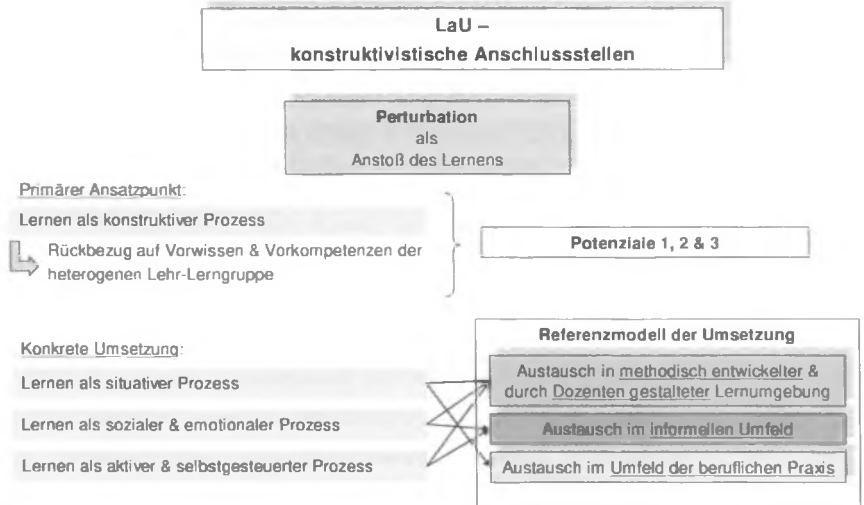


Abb. 40: Darstellung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU anhand eines konstruktivistischen Lern-Lehrverständnisses (Eigene Darstellung)

Die Abbildung weist eine enge Verknüpfung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU mit einem konstruktivistischen Lern-Lehrverständnis auf und veranschaulicht konkrete Anknüpfungspunkte. Das konstruktivistische Verständnis von Lernen in seinen Ausprägungen als konstruktiver, situativer, sozialer/emotionaler sowie aktiver/selbstgesteuerter Prozess eröffnet im Zusammenhang mit LaU die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung.

3.2.3 Analyse anhand systemtheoretischer Ansätze

Eine Analyse im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes ist im vorangegangenen Abschnitt im Zusammenhang mit konstruktivistischen Ansätzen erfolgt. Im Folgenden richtet sich der Blick auf die systemtheoretischen Ansätze als zweitem Ansatzpunkt einer Analyse³⁸⁹.

³⁸⁹ Vgl. zum methodischen Vorgehen anhand des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Dazu wird zunächst eine konzeptionelle Annäherung an die Systemtheorie dargelegt. Im Anschluss folgen Überlegungen zu Möglichkeiten einer Systementwicklung. Diese dienen als Ausgangsbasis für die Bearbeitung der dritten fokussierten Forschungsfrage, nämlich der Erklärungen von Lernprozessen, hervorgerufen durch LaU auf Grundlage systemtheoretischer Überlegungen³⁹⁰.

3.2.3.1 Konzeptionelle Annäherung an die Systemtheorie

Die konzeptionelle Annäherung an die Systemtheorie dient, ergänzend zu den bereits dargelegten Kategorisierungen in Kapitel 3.2.1, als Ausgangspunkt der Analyse von LaU anhand systemtheoretischer Ansätze. Zunächst wird Bezug genommen auf das zentrale Paradigma von System und Umwelt. Diese Abgrenzung ist von zentraler Bedeutung für die Überlegungen von LaU im Rahmen der Systemtheorie. Im Anschluss folgen Darlegungen zu der Stellung des Menschen in der Systemtheorie.

3.2.3.1.1 System und Umwelt

„Das zentrale Paradigma der neueren Systemtheorie heißt „System und Umwelt.“ (LUHMANN (1984), S. 242.) Im Folgenden werden diese beiden zentralen Begrifflichkeiten der Systemtheorie ins Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gesetzt.

Im Rahmen systemtheoretischer Diskussionen fallen zwei Herangehensweisen an eine Systemdefinition³⁹¹ auf:

1. Darstellung anhand eines Systeminneren:

Zur Beschreibung eines Systems werden die verschiedenen Elemente sowie die zwischen den Elementen bestehenden Relationen hervorge-

³⁹⁰ Vgl. zu den fokussierten Fragestellungen dieser Forschungsarbeit Kapitel 1.2.

³⁹¹ Die zwei Herangehensweisen an eine Systemdefinition sind eventuell auf die drei Phasen der Entwicklung von der traditionellen Systemtheorie hin zur neueren Systemtheorie zurückzuführen. In der ersten Phase wird dabei das System als ein Ganzes mit seinen Teilen beschrieben. In der zweiten Phase findet eine Unterscheidung zwischen einem offenen System und seiner Umwelt statt (Die Umwelt hat hier prägenden Einfluss auf das System.). Die dritte Phase zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass die Theorie der offenen Systeme durch die Theorie der autopoietischen Systeme (vgl. zu den autopoietischen Systemen später in diesem Abschnitt) ersetzt wird (Vgl. zu den drei Phasen: LUHMANN (1984), S. 20ff, ACKERMANN (2005), S. 34ff.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

hoben (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 33f.)³⁹². So beschreibt WÜRZL ein System folgendermaßen: „Teile, um das Ganze, das aus diesen Teilen besteht – und um die Beziehungen der Teile untereinander und der einzelnen Teile zum Ganzen.“ (2005, S. 37.) Er bezieht sich dabei u.a. auf den alltäglichen Sprachgebrauch des Wortes „System“, beispielsweise manifestiert in den Begriffen Hifi-System, Sozialsystem oder Ökosystem (Vgl. WÜRZL (2005), S. 37.).

2. Darstellung anhand eines Systemäußeren:

Diese Herangehensweise findet sich bei LUHMANN: „Von System im allgemeinen kann man sprechen, wenn man Merkmale vor Augen hat, deren Entfallen den Charakter eines Gegenstandes als System in Frage stellen würden.“ (LUHMANN (1984), S. 15.) Somit wird nach einem Kriterium gesucht, welches darüber entscheidet, ob etwas zu einem System gehört oder nicht, um somit Systemgrenzen ziehen zu können (Vgl. WÜRZL (2005), S. 55.).³⁹³

Beiden Herangehensweisen an eine Definition ist folgendes Systemverständnis gemein: „Ein System ist nicht ein Etwas, das dem Beobachter präsentiert wird, es ist ein Etwas, das von ihm erkannt wird.“ (MATURANA (1985), S. 175.) Die Merkmale zur Unterscheidung bzw. das Ziehen einer Grenzlinie obliegen dabei alleine dem Menschen in seiner Konstruktion der Welt und sind somit subjektiver Natur³⁹⁴ (Vgl. VOB (2002a), S. 38; MATURANA (1985), S. 175.).

RÜEGG-STÜRM vereint in seiner Definition von System beide Herangehensweisen: „Ein System ist zunächst einmal eine *Ganzheit* von Elementen, d.h. eine *Einheit*, die von einer Umwelt *unterscheidbar* ist. Unterscheidbarkeit im-

³⁹² Oftmals wird in diesem Zusammenhang auf eine Definition von Hall und Fagen verwiesen (Vgl. GUDJONS (2001), S. 46; AMELN (2004), S. 21.). Diese lautet wörtlich: „A system is a set of objects together with relationships between the objects and between their attributes.“ (HALL/FAGEN, (1968), S. 81.).

³⁹³ Die Herangehensweise über Differenzen ist charakteristisch für die neuere Systemtheorie. Die oberste Differenz bildet dabei die Differenz zwischen System und Umwelt. (Vgl. MAYER (2003), S. 94.) So spricht Luhmann von Grenzerhaltung als Systemerhaltung (Vgl. LUHMANN (1984), S. 35.).

³⁹⁴ Dies erinnert an die dargelegte Grundüberzeugung des Konstruktivismus. Vgl. dazu sowie zum Zusammenhang zur Systemtheorie Kapitel 2.2.1.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

pliziert, dass *Grenzen* erkennbar sein müssen, die es erlauben, eine Unternehmung³⁹⁵ von ihrer Umwelt abzugrenzen." (2003, S. 17.)

Zusammengefasst sind einige Aspekte für die Definition eines Systems nötig:

- Systemelemente
- Beziehungen/Relationen zwischen den Elementen
- Außengrenze, die das System als ein Ganzes charakterisiert.

Durch diese abstrakte Definition wird es möglich, verschiedenste Disziplinen systemtheoretisch zu beleuchten: angefangen von Computern über Organismen bis hin zu Sprachen und psychischen Störungen (Vgl. AMELN (2004), S. 21.).

Richtet man den Fokus auf die Weiterbildung sowie die damit verbundenen Lernprozesse, ist eine Differenzierung des Systembegriffs sinnvoll. Hierzu finden sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung einige Ansätze. Die im Folgenden vorgestellte Übersicht erfährt gedankliche Anbindung an die Systemarten nach LUHMANN (Vgl. 1984, S. 16.) und enthält alle gängigen Unterscheidungen. Als Luhmanns Hauptkriterium der Differenzierung dient die Autopoiesis nach Maturana und Valera^{396 397} (Vgl. AMELN (2004), S. 99.). So entsteht eine Klassifikation in Allopoietische Systeme und Autopoietische Systeme (Vgl. AMELN (2004), S. 100.).

Die folgende Abbildung stellt diese mögliche Differenzierung der Systemarten vor. Zur Verdeutlichung werden auch Elemente – dazu später mehr – sowie Beispiele der verschiedenen Systemarten angeführt:

³⁹⁵ Rüegg-Stürm befasst sich mit der Systemtheorie im Rahmen eines systemischen Managements. Aus diesem Grunde führt er in der vorliegenden Definition eine Unternehmung als Beispiel an. Die Definition kann jedoch durchaus auf andere Beispiele übertragen werden.

³⁹⁶ Vgl. zum Begriff der Autopoiesis Kapitel 3.2.1.

³⁹⁷ LUHMANN betrachtet den Begriff der „Autopoiesis“ mit einer gewissen Distanz: „Ich denke, dass der Begriff der Autopoiesis und die Theorie autopoietischer Systeme mit diesem Begriff zugleich unterschätzt und überschätzt werden.“ (2002, S. 114.) So erläutert er, dass die mit der Autopoiesis verknüpfte operative Geschlossenheit für die Erkenntnistheorie einen radikalen Bruch mit der bisherigen Tradition bedeutet (hier wird die Autopoiesis nach Luhmann unterschätzt.). Auf der anderen Seite ist der Erklärungswert des Begriffs Autopoiesis an sich „außerordentlich gering“ (hier wird die Autopoiesis nach Luhmann überschätzt) (LUHMANN (2002), S. 114f.). Er stellt sein Verständnis des Begriffs der Autopoiesis sowie den Grund der Anwendung folgendermaßen dar: „Man gewinnt mit diesem Begriff einen anderen Ausgangspunkt für konkretere Analysen, für weitere Hypothesen oder für einen komplexeren Einsatz von Zusatzbegriffen.“ (LUHMANN (2002), S. 114.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

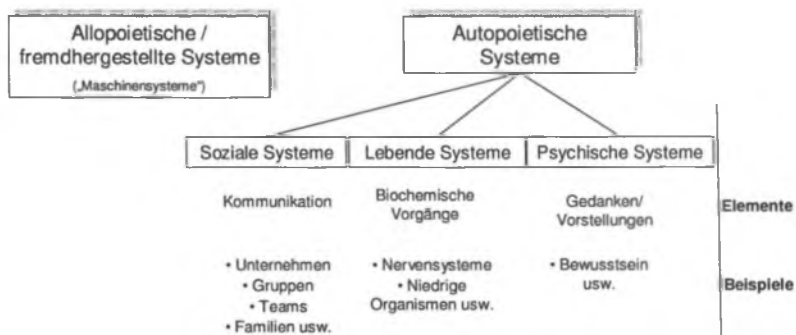


Abb. 41: Systemarten (Eigene Darstellung in Anlehnung an LUHMANN (1984), S. 16, ACKERMANN (2005), S. 37ff., HUBER, zitiert in: WÜRZL (2005), S. 54, AMELN (2004), S. 100 & S. 110.)

Für diese Forschungsarbeit im Bereich der Weiterbildung bzw. mit Fokus auf die dort ablaufenden Lernprozesse rücken insbesondere die Autopoietischen Systeme in den Vordergrund³⁹⁸. Daher wird der Fokus im Folgenden auf diese Kategorie mit ihren Charakteristika gerichtet.

Prinzipiell zeichnen sich diese Systemarten durch ihre Autopoiesis aus. Das System erzeugt sich andauernd aus sich selbst heraus neu, um so sein Weiterleben zu sichern. „Die neuere Systemtheorie geht ... davon aus, dass Systeme selbstreferentiell geschlossene Wirkungszusammenhänge sind, die die internen Bedingungen, unter denen sie funktionieren und sich entwickeln, selbst hervorbringen aus den internen Bedingungen, unter denen sie funktionieren.“ (ARNOLD (2004), S. 77.) Wie bei den Lebewesen wird auch bei den Systemen von einer „Struktur determiniertheit“³⁹⁹ gesprochen. Danach bestimmen die Systemstruktur sowie die bisherigen Erfahrungen des Systems den systeminternen Möglichkeitsspielraum (Vgl. TERHART (1999), S. 634.).

³⁹⁸ Schwerpunkt bilden dabei die Sozialen und die Psychischen Systeme, die jedoch als Kategorien der autopoietischen Systeme ähnliche Charakteristika aufweisen. (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 38ff.).

³⁹⁹ Vgl. zur Struktur determiniertheit Kapitel 3.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

MATURANA/VALERA sprechen von der „unauslöschlichen Prägung unserer eigenen Struktur“ (1987, S. 27.).

Einflüsse von Außen – also aus der Umwelt heraus – sind nur innerhalb bestimmter Grenzen möglich. „Systeme sind geschlossen und lassen sich nur im Rahmen ihrer Geschlossenheit von ihrer Umwelt irritieren.“ (ACKERMANN (2005), S. 35.) So bestimmt das System selbst über Quantität und Qualität der Öffnung hin zu seiner Umwelt (Vgl. BAITSCH (1993), S. 27f.). Die Umwelt kann ein System alleine irritieren bzw. perturbieren, um so möglicherweise einen Anstoß für eine Veränderung im System hervorzurufen (Vgl. BAITSCH (1993), S. 12f.)⁴⁰⁰.

Zusammengefasst kann man Systeme folgendermaßen beschreiben: „Systeme sind energetisch offene, aber zugleich auch operational geschlossene Einheiten, da die jeweilige Struktur festlegt, zu welchen Operationen ein System fähig ist oder auch nicht.“ (Vob (2002a), S. 38.)

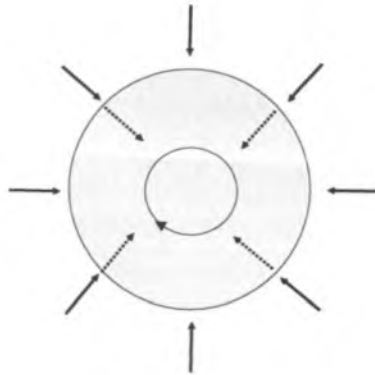


Abb. 42: Energetisch offenes und zugleich operational geschlossenes System (ACKERMANN (2005), S. 36.)

⁴⁰⁰ Vgl. zum Begriff der Perturbation Kapitel 3.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Systemtheoretische Ansätze betrachten nicht Systeme alleine, sondern diese immer in einem Kontext zu ihrer Umwelt⁴⁰¹. In diesem Zusammenhang erhält die Umwelt eine bedeutende Stellung in systemtheoretischen Diskussionen. „Systeme ... könnten ohne Umwelt nicht bestehen.“ (LUHMANN (1984), S. 35.) Andersherum existiert die Umwelt nur relativ zum System und ist für jedes System wieder eine andere (Vgl. LUHMANN (1984), S. 36.). Einzelne Systeme können dabei füreinander wechselseitige Umwelten darstellen (Vgl. VOß (2002a), S. 38.). Darüber hinaus können auch in der Umwelt einzelne Systeme herausgebildet werden (Vgl. LUHMANN (1984), S. 36f.). Ausschlaggebend für die Bestimmung eines Systems bzw. seiner Umwelt ist erneut der Blickwinkel des Betrachters⁴⁰².

3.2.3.1.2 Stellung des Menschen

Die Übersicht der verschiedenen Systemarten⁴⁰³ bildet als Elemente der Sozialen Systeme die Kommunikation und als Elemente der Psychischen Systeme die Gedanken ab. Es handelt sich dabei um die „nicht weiter auflösbaren Letztelemente, aus denen sie sich autopoietisch reproduzieren.“ (ACKERMANN (2005), S. 38.)⁴⁰⁴ Es sind damit nicht die Menschen, die ein soziales bzw. ein psychisches System als Element beschreiben, sondern das Geschehen, sprich die Kommunikation bzw. die Gedanken (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 38, AMELN (2004), S. 139.)⁴⁰⁵. „Die entscheidende Systemkonstruktion von Luhmann (1984) besteht darin, dass die Elemente sozialer Systeme nicht Personen sind, sondern Kommunikation.“ (MAYER (2003), S. 89.)⁴⁰⁶

⁴⁰¹ Dies verdeutlicht bereits der Definitionsansatz des Systems, wonach eine Abgrenzung anhand der Außengrenzen erfolgt. Vgl. dazu früher in diesem Kapitel.

⁴⁰² Vgl. früher in diesem Kapitel.

⁴⁰³ Vgl. dazu die Abbildung in Kapitel 3.2.3.1.1.

⁴⁰⁴ Luhmann hat hier folgendes Verständnis: Er „begreift das Bewusstsein als autopoietisches System, weil es damit beschäftigt ist, ständig neue Gedanken hervorzubringen“ (KNEER/NASSEHI (1993), S. 60.).

⁴⁰⁵ Soziale und psychische Systeme bilden dabei füreinander Umwelt, was bedeutet, dass kein direkter Austausch zwischen den Systemarten stattfindet (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 42f.).

⁴⁰⁶ Die neuere Systemtheorie (zu der Luhmann gezählt wird) versteht im Gegensatz zur älteren Systemtheorie nicht mehr die Menschen als Bestandteil sozialer Systeme, sondern die Strukturen, Regeln, Beziehungen, Kommunikationen und Handlungen (Vgl. WÜRZL (2005), S. 60 bzw. RADATZ (2000), S. 57ff.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Vorstellung, dass der Mensch nicht Element eines Systems ist, mag zunächst befremdlich klingen. Damit wird jedoch berücksichtigt, dass der Mensch in verschiedenen Systemen integriert sein kann. Beispielsweise kann er gleichzeitig kommunizieren und denken und somit bildet seine Kommunikation einen Teil eines sozialen Systems und seine Gedanken einen Teil eines psychischen Systems⁴⁰⁷. Das systemtheoretische Verständnis ist, dass die leibliche Person, als lebendes und psychisches System, bei einem Wechsel zwischen Sozialsystemen stets die Selbe bleibt, während sich die System-Umwelt-Relation verändert. Nach der neueren Systemtheorie wird daher der Mensch als leibliche Person zur Umwelt gezählt (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 44f.).

Dennoch gesteht LUHMANN ein: „Kein Kommunikationssystem kann ganz davon abstrahieren, dass Menschen leiblich beteiligt sind, ...“ (1983, S. 31.). Als Werkzeug für eine wissenschaftliche Diskussion kann daher das Konstrukt der „Rolle“ dienen⁴⁰⁸: „Eine Rolle ist zwar noch dem Umfang nach auf das zugeschnitten, was ein Einzelmensch leisten kann, ist aber gegenüber der individuellen Person sowohl spezifischer als auch allgemeiner gefasst. Es geht immer nur um einen Ausschnitt des Verhaltens eines Menschen, der als Rolle erwartet wird, andererseits um eine Einheit, die von vielen und auswechselbaren Menschen wahrgenommen werden kann: um die Rolle eines Patienten, eines Lehrers, eines Opersängers, einer Mutter, eines Sanitäters usw.“ (LUHMANN (1984), S. 430.)⁴⁰⁹ Das Konstrukt der Rolle macht es möglich, die Funktion des Menschen in der „Systemlandschaft“ zu bestimmen⁴¹⁰. Damit berücksichtigt der Systembegriff, dass ein Mensch in seinen

⁴⁰⁷ GENSICKE beschreibt die Situation sehr anschaulich „Zwar sind es Menschen, denen wir im Alltag die Kommunikation zurechnen. Doch wir wissen, daß jene dabei auch atmen, sie formen Laute, ihr Blutdruck steigt möglicherweise, sie fangen vielleicht an zu schwitzen, laufen vor Ärger im Raum herum, denken über die Peinlichkeit der augenblicklichen Situation nach, überlegen die Wirkung ihrer Worte auf andere Gesprächspartner, erinnern sich an ähnliche Situationen in der Vergangenheit, leiden unter der schlechten Luft im Zimmer und anderes mehr. Und all dies lässt sich schwerlich als Teil der Gesellschaft betrachten.“ (2008, S. 38f.). Hinweis: Mit dem Begriff der Gesellschaft meint GENSICKE hier das „soziale System“ (2008, S. 38.).

⁴⁰⁸ Vgl. zum Thema Rolle in Systemen auch WÜRZL (2005), S. 61.

⁴⁰⁹ Auch Kapitel 3.1.2.3 ist von diesem Verständnis ausgegangen. So sind verschiedene Rollen eines Studiengangsteilnehmers dargelegt.

⁴¹⁰ Das Konstrukt der Rolle ist nur eine Variante, wie die Funktion des Menschen in der Systemlandschaft formuliert wird. Vgl. beispielsweise die Ausführungen von KNEER und NASSEHI

3.2 Design Based Research: ANALYSE

verschiedenen Rollen in mehreren Systemen vertreten sein kann (Vgl. WÜRZL (2005), S. 61.). So wird der Teilnehmer im Studiengang Bildungsmanagement in Kapitel 3.1.2.3 u.a. in seinen Rollen als Familienmitglied, Mitglied eines Freundeskreises bzw. Mitarbeiter in einer Bildungsinstitution verschiedenen sozialen Systemen zugeordnet.

Über den Menschen, der in seinen Rollen verschiedenen Systemen angehört, wird ein Informationsfluss zu anderen Systemen ermöglicht, der eine informelle Offenheit von Systemen darstellt (Vgl. BAITSCH (1993), S. 31.).

3.2.3.2 Möglichkeiten der Systementwicklung

Vor dem Hintergrund der Fragestellung, wie Lernprozesse, hervorgerufen durch das Lehr-Lern-Konzept LaU, auf der Grundlage systemtheoretischer Überlegungen erklärt werden können⁴¹¹, wird zunächst die Frage aufgeworfen, wie „Lernen“ systemtheoretisch erfolgt. In Kapitel 2.3.1 ist Lernen als „Verhaltensdisposition bspw. in Form von Wissen oder Verhaltensänderungen“ dargestellt⁴¹². Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich Systeme entwickeln, verändern bzw. lernen.

Prinzipiell sind Systeme in ihrem Lernen – wie bereits angedeutet – struktur-determiniert⁴¹³ (Vgl. SIEBERT (2005), S. 31.), d.h. sie lernen nur vor dem Hintergrund ihrer eigenen Systemgegebenheiten. Somit bestimmt das System selbst, welche externen Informationen es wann und in welchem Umfang als nützlich empfindet⁴¹⁴ (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 58.). Oder in SIEBERTS Worten: „Das psychische `System` entscheidet, was es verarbeiten kann und will.“ (2005, S. 32.) Der letztendliche Lernprozess eines Systems wird damit durch das System selbst festgelegt. Diese Geschlossenheit autopoietischer Systeme schließt eine Steuerbarkeit von Systemen durch ihre Umwelt (von

zu diesem Thema in 1993, S. 155ff. Hier werden die Begriffe der „Person“, der „Inklusion“ sowie des „Individuums“ vorgestellt.

⁴¹¹ Vgl. dazu die fokussierten Forschungsfragen in Kapitel 1.2.

⁴¹² Vgl. dazu auch die konstruktivistische Auffassung des Lernens Kapitel 2.3.1.

⁴¹³ Vgl. zur Struktur-determiniertheit Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 sowie Kapitel 3.2.3.1.1. Der Aspekt der Struktur-determiniertheit ist somit bereits mehrfach angesprochen. Da die Struktur-determiniertheit jedoch von entscheidender Bedeutung für den Konstruktivismus sowie die Systemtheorie ist und in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle in dieser Forschungsarbeit einnimmt, ist der häufige Verweis auf diesen Aspekt von forschungstechnischer Relevanz.

⁴¹⁴ Hier steckt der Gedanke der Viabilität dahinter (Vgl. zur Viabilität Kapitel 3.2.1.)

3.2 Design Based Research: ANALYSE

außen) aus^{415, 416} „Demzufolge ist eine Steuerung von Systemen nur als Selbststeuerung möglich.“ (ACKERMANN (2005), S. 59.)

Pädagogische Möglichkeiten bieten sich durch Perturbationen⁴¹⁷. Unter Perturbationen sind in diesem Zusammenhang Störungen⁴¹⁸ eines Systems durch seine Umwelt zu verstehen, „die vom perturbierten System zum Anlass von an systeminternen Bedingungen und Referenzmustern gebrochenen Veränderungen genommen werden können.“ (BAITSCH (1993), S. 13.) Erfolgt über einen kommunikativen Verständigungsprozess zwischen Systemen ein gegenseitiger Austausch mit Entwicklungspotenzial, so spricht man nach Maturana von einer strukturellen Koppelung (Vgl. MATURANA/VALERA (1987), S. 85 & BAITSCH (1993), S. 15.). Entsprechend verstehen MATURANA/VALERA Lernen (im Bereich der Lebewesen) „als Ausdruck einer Strukturkoppelung..., in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrechterhalten wird.“ (1987, S. 188.) Die Koppelung der Systeme ermöglicht eine Resonanzbereitschaft, die mit Hilfe von Perturbationen Bildungsprozesse auslösen kann (Vgl. KADE (1997), S. 53.). Lernen hängt demnach mit dem Bewerkstelligen des Neben- und Miteinanders von System zu System bzw. Umwelt zusammen.

Widersprüche, also Abweichungen oder Störungen eines üblichen Ablaufs, können beispielsweise als Perturbationen dienen. Diese müssen jedoch von dem System als Anlass für Lernprozesse verstanden werden. Es muss von Seiten des Systems eine Bereitschaft bestehen, diese Widersprüche aufzugreifen und aufzulösen. Besteht diese Bereitschaft, können Widersprüche

⁴¹⁵ Vgl. dazu das beschriebene Verständnis autopoietischer Systeme in Kapitel 3.2.3.1.1 sowie das konstruktivistische Verständnis des Lernprozesses in Kapitel 2.3.1 und Kapitel 3.2.2.

⁴¹⁶ KADE weist darauf hin, dass durch dieses Verständnis „eine Verlagerung der Verantwortung von der Anbieter- zur Aneignungsseite, von der Pädagogik zu ihren Adressaten“ (1997, S. 59.) stattfindet. Er wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob nicht eine Überforderung der Aneignungsseite durch die ihnen zugemutete Autonomie entsteht (Vgl. KADE (1997), S. 60f.). SIEBERT mildert die Aussage ein wenig, in dem er formuliert: „Pädagogen müssen sich an die ernüchternde Erkenntnis gewöhnen, dass Teilnehmer nicht das lernen, was gelehrt wird, dass aber das Lehren trotzdem nicht wirkungslos, überflüssig oder nebensächlich wird.“ (2007, S. 19.).

⁴¹⁷ Vgl. zum Begriff der Perturbation Kapitel 3.2.1.

⁴¹⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang die Anmerkungen in Kapitel 3.2.1 zum Begriff Störung im Kontext von Perturbation.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

den Anstoß zu erfolgreichen Lernprozessen geben und damit eine Kompetenzentwicklung einläuten (Vgl. ACKERMANN (2005), S. 33f. & S. 137.).

Auch, wenn Widersprüche als Perturbationen – wie soeben beschrieben – nicht immer zu Lernprozessen führen, so sind sie dennoch von besonderer Bedeutung für die Weiterentwicklung eines Systems. Systeme weisen Herangehensweisen und Muster auf, die bis zum jetzigen Zeitpunkt ihren Fortbestand gesichert haben⁴¹⁹.⁴²⁰ Daher sind Änderungen von Mustern bzw. Wissensbeständen aus dem System heraus nicht zu erwarten, sondern müssen durch Perturbation von außen angestoßen werden (Vgl. BAITSCH (1999), S. 262.). Durch diese Irritationen kann angeblich Bewährtes neu überdacht und Überliefertes kritisch hinterfragt werden (Vgl. ARNOLD (1995), S. 358.). BAITSCH bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Es gibt aus der systemeigenen Logik heraus keinen Anlaß, die Routinen der Wissensaneignung und –verarbeitung zu verändern.“ (1999, S. 262.)

Zusammengefasst bedeutet dies für das Lernen von Systemen:

1. Lernen ist strukturdeterminiert.
2. Lernen benötigt Anstöße von Außen (bspw. in Form von Widersprüchen).

3.2.3.3 „Lernen am Unterschied“ aus systemtheoretischer Perspektive

In Kapitel 3.1.3.1 ist das Lehr-Lern-Konzept LaU als eine Gesamtorientierung, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Hinblick auf die Heterogenität gibt, definiert. Systemtheoretisch betrachtet kann die bezeichnete Heterogenität mit Hilfe der Differenzierung von System und Umwelt dargelegt werden. Alles, was sich außerhalb eines Systems befindet, ist Umwelt und damit von dem System selbst zu unterscheiden⁴²¹. Damit wird die Heterogenität im Bereich von Lernenden, Lehrenden und Inhalten⁴²² dadurch gekennzeichnet, dass diese jeweils aus unterschiedlichen

⁴¹⁹ Dies drückt sich in der Kategorisierung der autopoietischen Systeme aus. Vgl. zur Autopoiesis Kapitel 3.2.1 und zu autopoietischen Systemen Kapitel 3.2.3.1.1.

⁴²⁰ VOGEL (1991, S. 36.) formuliert es folgendermaßen: „Flachländer reagieren auch auf Hügel immer nur als Flachländer.“

⁴²¹ Vgl. dazu die Erläuterungen zum Thema System in Kapitel 3.2.3.1.1.

⁴²² Vgl. dazu die Pole des Referenzmodells der Umsetzung von LaU in Kapitel 3.1.3.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Systemen stammen. Das Lehr-Lern-Konzept LaU führt somit zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen Lehr-Lerngruppen sowie Inhalte verschiedener Systeme zusammen, um so eine Kompetenzentwicklung beim Lernenden anzuregen.

Die Herkunft von Lernenden, Lehrenden sowie Inhalten aus verschiedenen Systemen kann in der Praxis verschieden ausgelegt werden. So stammen beim LaU nach CLEMENT und REFSGAARD (2003) die Teilnehmer aus verschiedenen Ländern, was die Systeme in ihrer Internationalität charakterisiert⁴²³. Es könnten jedoch auch verschiedene Systeme im Sinne von interorganisationalen Lehr-Lerngruppen verstanden sein⁴²⁴ oder auch eine Gruppe, die ihre Systemunterschiede dadurch hervorbringt, dass die Teilnehmer unterschiedlichen Unternehmensbereichen (Marketing, Finanzen, Produktion,...) angehören.

An der grundsätzlichen systemtheoretischen Argumentation ändert sich dabei nichts. Es werden jeweils Lehr-Lernprozesse im Hinblick auf die Heterogenität bzw. vor dem Hintergrund verschiedener Systeme gestaltet. Somit kann das LaU, wie es im Studiengang Bildungsmanagement praktiziert wird, in der folgenden Argumentation als Beispiel für das Lehr-Lern-Konzept LaU betrachtet werden.

Die Teilnehmer, Dozenten und Inhalte des Studiengangs Bildungsmanagement in Ludwigsburg rekrutieren sich aus den drei Bildungsbereichen Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft⁴²⁵. Diese Bereiche lassen sich als soziale und damit autopoietische Systeme – zusammengesetzt aus der Kommunikation als Teilelement⁴²⁶ – beschreiben⁴²⁷. Laut der Definition von Systemen⁴²⁸ müssen Außengrenzen erkennbar sein, um ein System als sol-

⁴²³ Vgl. auch zum LaU nach Clement und Refsgaard Kapitel 3.1.3.1.

⁴²⁴ Vgl. dazu auch die Überlegungen zu Interorganisationalen Lehr-Lernnetzwerken in Kapitel 3.2.4.2.

⁴²⁵ Vgl. zum Studiengang Bildungsmanagement sowie zu den einzelnen Bildungsbereichen Kapitel 3.1.2.

⁴²⁶ Vgl. zu Kommunikation als Element von sozialen Systemen Kapitel 3.2.3.1.1.

⁴²⁷ Die Idee Arbeitsorganisationen bzw. Unternehmen als soziale, autopoietische Systeme zu beschreiben wurde beispielsweise von WÜRZL (2005) und BAITSCH (1993 & 1999) vollzogen und argumentativ dargelegt. Dabei verweist BAITSCH darauf, dass Arbeitsorganisationen zwar in ihrer Entstehung keine autopoietischen Systeme sind, wohl aber im weiteren Verlauf der Einrichtung, denn hier treten Prozesse der Selbsterhaltung auf (Vgl. 1993, S. 20.).

⁴²⁸ Vgl. zur Definition von Systemen Kapitel 3.2.3.1.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

ches darstellen zu können. Eine ausführliche Betrachtung der Eigenschaften, deren Entfallen den Charakter der jeweiligen Systeme Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft in Frage stellen würden, befindet sich in Kapitel 3.1.2.3⁴²⁹. Die Grenzen sind zwar – wie dort dargelegt – teilweise verschwommen, doch es sind klare Tendenzen der Systeme in Richtung Marktmechanismen bzw. in Richtung trägerfokussierte Mechanismen auszumachen. Nach der Systemdefinition wird darüber hinaus ein System durch Systemelemente sowie Beziehungen zwischen den Elementen beschrieben. Bezogen auf die drei Bildungsbereiche im Studiengang können die Studiengangsteilnehmer in ihren Rollen als Mitarbeiter in ihrem jeweiligen Bildungsbereich als Systemelemente⁴³⁰ charakterisiert werden. Ihre Beziehungen bestehen in der Interaktion (bspw. Kommunikation) mit anderen Mitarbeitern⁴³¹. Überträgt man die Überlegungen zu Autopoietischen Systemen⁴³² auf die Systeme Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft, ergeben sich folgende Schlüsse: Die Systeme sind energetisch offen, aber zugleich in Folge ihrer Strukturdeterminiertheit operational geschlossen. Das Systeminnere ist geprägt durch interne Bedingungen, unter denen das System funktioniert. Mit anderen Worten - aufgrund der Erfahrungen und Arbeitsweisen im Bildungsbereich der Wirtschaft in Folge von Profitorientierung innerhalb des Systems, ist das System festgelegt und bewegt sich innerhalb eines systeminternen Möglichkeitsspielraums. Eine Systementwicklung aus dem System heraus ist entsprechend kaum zu erwarten, da sich bestimmte Routinen innerhalb dieses Spielraums etabliert haben und damit auch nicht auf mögliche Verbesserungspotenziale hin hinterfragt werden⁴³³. Folglich dienen Perturbationen

⁴²⁹ Es ist festzuhalten, dass alle drei Systeme als Subsysteme eines Gesamtsystems, nämlich des pädagogischen Systems, zu verstehen sind. Dieses Gesamtsystem wird u.a. von KADE durch „das Vermitteln von Wissen“ charakterisiert (Vgl. 1997, S. 38.).

⁴³⁰ Es handelt sich dabei keineswegs um die einzigen Systemelemente. Vielmehr liegen viele weitere Systemelemente bis hin zur Kommunikation als kleinstes Teilelement vor (Vgl. zu Systemen mit ihren Systemelementen Kapitel 3.2.3.1.).

⁴³¹ Wenn an dieser Stelle von „Mitarbeiter“ gesprochen wird, so ist nach dem systemtheoretischen Verständnis nicht das Systemelement „Mitarbeiter als ganzer Mensch“, sondern „Mitarbeiter in seiner Rolle“ zu verstehen. Vgl. zum Verständnis der Stellung des Menschen im Systemgefüge Kapitel 3.2.3.1.2.

⁴³² Vgl. zu Autopoietischen Systemen sowie den folgenden Ausführungen zu diesen Systemen Kapitel 3.2.3.1.1.

⁴³³ Vgl. dazu die Erläuterungen zur Systementwicklung in Kapitel 3.2.3.2 sowie KRUMMENAUER-GRASSER/SCHWEIZER (2008), S. 95.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

bspw. in Form eines Widerspruchs von Außen als Chance, einen Anstoß zum Lernprozess auszulösen.

Bezogen auf LaU im Studiengang Bildungsmanagement kann ein Widerspruch etwa durch die Konfrontation eines profitorientierten Systems mit einem System, in dem trägerfokussierte Mechanismen vorherrschen, erreicht werden. Praktisch erfolgt dieser Austausch über die Menschen, die auf der einen Seite die Rolle des Teilnehmers im Studiengang einnehmen, auf der anderen Seite eine Rolle innehalten, in der sie ihren Bildungsbereich repräsentieren und zugleich das systemspezifische Wissen und die Kompetenzen zwischen Studiengang und ihrem System fließen lassen. Somit kann eine Öffnung der sonst operational geschlossenen Systeme erreicht werden⁴³⁴, die eine Entwicklung innerhalb dieses Systems ermöglicht. Das Lehr-Lern-Konzept LaU unterstützt entsprechend nicht nur die Kompetenzentwicklung ihrer Teilnehmer, sondern darüber hinaus eine Systementwicklung der verschiedenen Bildungsbereiche. Folgende Abbildung verdeutlicht, wie ein Austausch zwischen den verschiedenen Systemen aussehen kann.

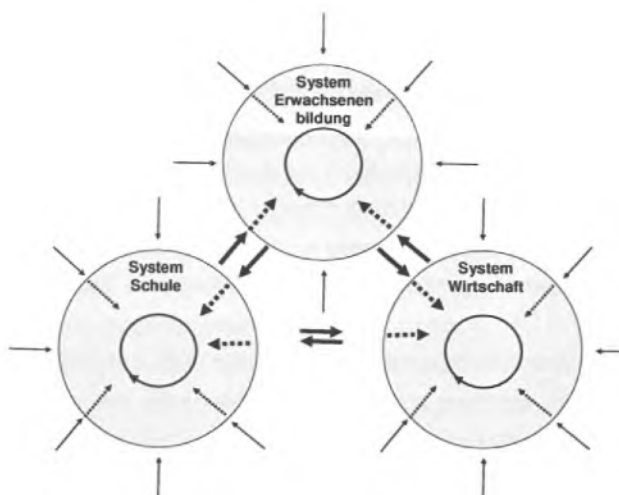


Abb. 43: Austausch der Systeme Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft (Eigene Darstellung)

⁴³⁴ Vgl. dazu die Ausführungen von Baitsch zum Thema Rollen in Systemen in Kapitel 3.2.3.1.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Unterstützung dieses Austauschs erfolgt mit Hilfe des Lehr-Lern-Konzeptes LaU, dessen Umsetzung in Form eines Referenzmodells in Kapitel 3.1.3.2 dargelegt wird. Auch die Potenziale der Kompetenzentwicklung, die in Verbindung mit einer Kategorisierung von LaU beschrieben werden⁴³⁵, sind in der systemtheoretischen Betrachtung zu erkennen.

Potenzial 1 ermöglicht den Teilnehmern den Kontakt zu Wissen und Kompetenzen aus anderen Systemen des Bildungsbereichs. Bei Gruppenarbeiten beispielsweise erhalten die Teilnehmer Einblicke in Vorgehensweisen anderer Systeme. So beschreibt BAITSCH: „über Menschen fließt systemfremde Information ein“. (1993, S. 32.) Das zweite Potenzial von LaU stellt das Wissen und die Kompetenzen in den Vordergrund, welche ein Teilnehmer einem Teilnehmer aus einem anderen System erläutert. Dadurch, dass sich die Systeme voneinander unterscheiden, sind genaue Erklärungen nötig, die dem erläuternden Teilnehmer Klarheiten über eigene systeminterne Vorgehensweisen verschaffen. Potenzial 3 befasst sich mit der Reflexion im Zuge des systemübergreifenden Austauschs. Da sich die Systeme durch ihre operationale Geschlossenheit auszeichnen, erfolgt die Reflexion im System selbst. Mögliche Systementwicklungen, die sich daraus ergeben, entziehen sich der direkten Beeinflussung von außen (Vgl. BAITSCH (1993), S. 15.)⁴³⁶.

Die systemtheoretische Betrachtung der Potenziale von LaU fasst die Abbildung auf der folgenden Seite nochmals zusammen. Dabei wird die Perspektive des Systems Schule im Zusammenspiel mit dem System Wirtschaft eingenommen.

⁴³⁵ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴³⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen zur Strukturdeterminiertheit in Kapitel 3.2.1. Diese Ausführungen erinnern stark an das konstruktivistische Lernverständnis – vgl. dazu Kapitel 2.3.1.

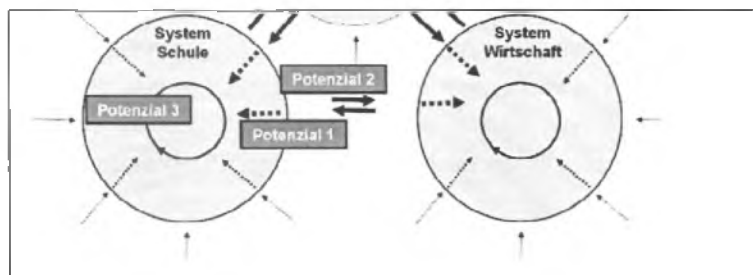


Abb. 44: Potenziale 1, 2 und 3 von LaU in einer systemtheoretischen Betrachtung (Eigene Darstellung)

3.2.3.4 Zusammenfassung Lernprozesse bei „Lernen am Unterschied“ auf Grundlage systemtheoretischer Überlegungen

Der Lernprozess, hervorgerufen durch das Lehr-Lern-Konzept LaU, kann – wie beschrieben – auf der Grundlage systemtheoretischer Überlegungen veranschaulicht werden. Im Folgenden werden diese Analyseergebnisse noch einmal zusammengefasst.

Autopoietische Systeme⁴³⁷ werden als energetisch offene, zugleich jedoch operational geschlossene Systeme beschrieben, die sich durch eine Struktur determiniertheit mit eingeschränktem Möglichkeitsspielraum auszeichnen. Durch eine Irritation von Außen bspw. durch einen Widerspruch kann eine Öffnung erzielt werden, die in einen Anstoß eines Lernprozesses mündet. BAITSCH beschreibt diese strukturelle Koppelung zwischen zwei oder mehreren Systemen folgendermaßen: „In diesem kommunikativen Verständigungsprozess findet eine gegenseitige Einflussnahme der beiden Systeme und dadurch ihre mögliche Entwicklung statt.“ (1993, S. 15.) Wichtig ist BAITSCH dabei zu betonen, dass dieser Verständigungsprozess sich erstens nur vollzieht, wenn eine tatsächliche Kommunikation stattfindet, und dass zweitens kein System ein anderes unvermittelt beeinflussen kann (1993, S. 15.)⁴³⁸.

LaU im Studiengang Bildungsmanagement setzt an der Perturbation von Außen mit Hilfe eines systemübergreifenden Austauschs zwischen den Systeme-

⁴³⁷ Vgl. dazu die Darlegungen der wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Autopoietische Systeme in Kapitel 3.2.3.1.1.

⁴³⁸ Vgl. dazu die Eigenschaften auto-poietischer Systeme (Kapitel 3.1.3.1.1) sowie die Ausführungen zur Systementwicklung (Kapitel 3.2.3.2.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

men Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft an. Lernprozesse hervorgerufen durch LaU sind aus systemtheoretischen Überlegungen heraus also vorrangig durch eine Irritation von Außen beispielsweise durch einen Widerspruch geprägt. Konkret erfolgen im Rahmen des Austauschs zwischen den Systemen ein Kennen lernen von Wissen und Kompetenzen anderer Systeme (Potenzial 1⁴³⁹) sowie eine Formulierung systeminternen Wissens und systeminterner Kompetenzen (Potenzial 2). Die Reflexion systeminterner Strukturen wird über das Kennen lernen anderer Systeme sowie das Darlegen der eigenen Strukturen angeregt (Potenzial 3)⁴⁴⁰. Folgende Darstellung bildet diese Zusammenhänge zu den Lernprozessen im Rahmen von LaU nochmals ab.

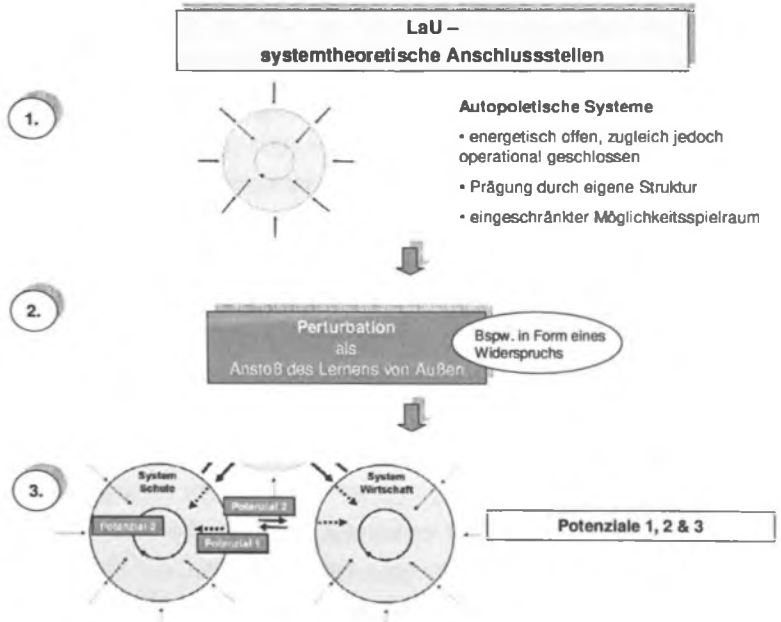


Abb. 45: Lernprozess hervorgerufen durch LaU auf Grundlage systemtheoretischer Überlegungen (Eigene Darstellung)

⁴³⁹ Vgl. zu den drei Potenzialen der Kompetenzentwicklung von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁴⁰ Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass das System immer über die Art der Öffnung und in diesem Falle der Reflexion selbst bestimmt. Vgl. dazu Kapitel 3.2.3.1.1.

3.2.4 Analyse anhand von Konzepten des Angewandten Konstruktivismus⁴⁴¹

Dem Design-Based Research folgend ist ein abgestimmtes Zusammenspiel von Theorie und Praxis in der Lehr-Lern-Forschung anzustreben⁴⁴². Nachdem im Rahmen einer Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU in den vorangegangenen Abschnitten eine eher theoretisch geprägte Herangehensweise mit Hilfe des Konstruktivismus sowie der Systemtheorie erfolgt, wendet sich nun der Blick auf angewandte Konzepte der Lehre. Konkret wird der Frage nachgegangen, wie sich LaU von verwandten Konzepten im Bereich des angewandten Konstruktivismus abgrenzen lässt und welche Erkenntnisse aus diesen verwandten Konzepten im Rahmen einer Analyse von LaU gezogen werden können⁴⁴³.

Bei den herangezogenen Konzepten handelt es sich zum einen um die Communities, zum anderen um das Experten-Novizen-Konzept sowie das „Lernen durch Lehren“. Alle drei Konzepte weisen auf ihre Art Ähnlichkeiten zu LaU auf und können so weitergehende Erkenntnisse für eine Analyse von LaU liefern⁴⁴⁴.

3.2.4.1 Communities

Ein Konzept, welches im Rahmen der Diskussion konstruktivistischer Prinzipien in der Bildungspraxis immer wieder ihren Platz findet und zugleich Analogien zum Lehr-Lern-Konzept LaU aufweist, ist das Konzept der Communities (Vgl. z. B. MEIXNER/MÜLLER (2004b), S. 8ff, AMELN (2004), S. 250f.). Sie

⁴⁴¹ Die vorgestellten Konzepte werden in der Literatur zumeist im Kontext eines „angewandten Konstruktivismus“ dargestellt (Vgl. beispielsweise MEIXNER/MÜLLER (2004b)). Dennoch gibt es auch viele Verknüpfungen zur Systemtheorie, was keineswegs überrascht, da zwischen dem Konstruktivismus sowie der Systemtheorie enge Verknüpfungen herrschen. Auch die folgenden Ausführungen beziehen systemtheoretische Überlegungen mit ein. Vgl. zu dem Verhältnis von Konstruktivismus sowie Systemtheorie beispielsweise Kapitel 2.2.1.1. oder Kapitel 3.2.1.

⁴⁴² Vgl. zum Design-Based Research Ansatz Kapitel 1.3.

⁴⁴³ Vgl. dazu die fokussierte Forschungsfrage 4 in Kapitel 1.2.

⁴⁴⁴ Teilweise ist eine Ähnlichkeit zwischen den herangezogenen Konzepten zu erkennen, was nicht verwundert – sind sie doch alle auf konstruktivistische Denkweise zurückzuführen. Dennoch erfahren sie – insbesondere im Kontext spezieller Autoren – ihren eigenen Schwerpunkt.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

knüpfen insbesondere am konstruktivistischen Verständnis des eigenaktiven und selbstorganisierten Lernprozesses an⁴⁴⁵.

Unter Communities versteht man „einen langfristigen, vornehmlich selbst organisierten Zusammenschluss von Personen, der auf private oder wirtschaftliche Zwecke ausgerichtet ist“ (MANDL/WINKLER (2004), S. 111.). Dabei tauschen die Mitglieder Wissen und Erfahrungen aus und lernen so voneinander (Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL/ERLACH/NEUBAUER (2001), S. 92.)⁴⁴⁶, wobei dies sowohl real als auch virtuell geschehen kann (Vgl. MANDL/WINKLER (2004), S. 111.). Teilweise werden die Communities unterstützt durch einen Lehrenden, der jedoch eher die Funktion eines Coaches übernimmt bzw. als Ansprechpartner bei eventuell auftretenden Problemen fungiert (Vgl. MANDL/WINKLER (2004), S. 113.).

Als Analogie zum Lehr-Lern-Konzept LaU lässt sich die in beiden Fällen zentrale Komponente des Wissens- und Kompetenzaustauschs zwischen den Teilnehmern herausstellen⁴⁴⁷. Im Unterschied zu den Communities steht jedoch beim LaU der Aspekt der Heterogenität vor allem im Vordergrund⁴⁴⁸. Darüber hinaus ist beim LaU das Einwirken durch einen Lehrenden in der methodischen Gestaltung ausgeprägter. Bezug nehmend auf das Referenzmodell der Umsetzung⁴⁴⁹ ist insbesondere die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ von einem methodischen Einsatz geprägt, der von Seiten eines Lehrenden Unterstützung erfährt⁴⁵⁰ (immer jedoch im Rahmen eines konstruktivistischen Lehrverständnisses⁴⁵¹).

⁴⁴⁵ Vgl. zur konstruktivistischen Auffassung des Lernbegriffs Kapitel 2.3.1.

⁴⁴⁶ Die Autoren nehmen dabei Bezug auf die Darstellung von Wenger und Snyder. Wörtlich formulieren WENGER und SNYDER zum Thema Communities of Practice: „In brief, they're groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise... Inevitably, however, people in communities of practice share their experience and knowledge in free-flowing, creative ways that foster new approaches to problems“ (2000, S. 139f.).

⁴⁴⁷ Vgl. dazu beispielsweise die Erläuterungen zu den Potenzialen von LaU bzw. das Referenzmodell der Umsetzung von LaU, bei dem der „Austausch“ im Vordergrund steht (Kapitel 3.1.3.1).

⁴⁴⁸ Vgl. dazu die kategoriale Abgrenzung von LaU in Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁴⁹ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

⁴⁵⁰ Vgl. dazu die verschiedenen Dimensionen des Referenzmodells der Umsetzung von LaU in Kapitel 3.1.3.2.

⁴⁵¹ Vgl. zur Rolle des Lehrenden nach konstruktivistischer Auffassung Kapitel 2.2.1.2 sowie Kapitel 3.2.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Communities werden in Communities of Practice und Communities of Learning unterteilt⁴⁵². Lernorientierte Gemeinschaften, die als vorrangiges Ziel den Wissenserwerb haben, bezeichnet man als Communities of Learning, während eher arbeitsplatzbezogene Gemeinschaften bzw. Gemeinschaften, die eine konkrete Lösung von Problemstellungen anstreben, Communities of Practice⁴⁵³ genannt werden (Vgl. MANDL/WINKLER (2004), S. 111, MANDL/KOPP/DVORAK (2004), S. 38.). Die Grenzen zwischen den beiden Arten von Communities werden als fließend beschrieben.

LaU mit Einsatz in Lehrveranstaltungen, wie es im Studiengang Bildungsmanagement in den Dimensionen⁴⁵⁴ „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ sowie „Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld“ vorrangig stattfindet, ist somit eher mit Communities of Learning zu vergleichen. Die Anwendung des Konzeptes LaU in arbeitsplatzbezogenen Situationen, wie beispielsweise in der Dimension des praktischen Austauschs erinnert hingegen an Communities of Practice. Insofern sind in beiden Formen der Communities Anknüpfungspunkte zu LaU zu sehen.

Im Folgenden werden daher die Communities im Allgemeinen näher betrachtet. MANDL und WINKLER (Vgl. 2004, S. 111f.) leiten dazu aus theoretischen Konzepten fünf Basiskriterien⁴⁵⁵ für Communities ab. Diese werden im Folgenden dargelegt und der Bezug zu LaU hergestellt, um so im Rahmen einer Abgrenzung Ähnlichkeiten und Differenzen der Konzepte herauszuarbeiten.

- *Zielsetzung:* Voraussetzung für das Gelingen einer Community ist ein geteiltes Interesse bzw. ein gemeinsames Ziel der Beteiligten. Die positive gegenseitige Abhängigkeit, die dadurch entsteht, dient als Antrieb für die Community.

⁴⁵² Hierbei handelt es sich um die in diesem Zusammenhang am häufigsten anzutreffenden Begrifflichkeiten. Es gibt jedoch in der Literatur durchaus auch ähnliche Modelle, wie beispielsweise die „Wissensgemeinschaften“ (Vgl. hierzu ROMHARDT (2002)).

⁴⁵³ Der Begriff der Community of Practice geht auf LAVE und WENGER (1991/2003) zurück. Vgl. S. 98: „A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice.“

⁴⁵⁴ Vgl. zu den Dimensionen von LaU Kapitel 3.1.3.2.

⁴⁵⁵ Vgl. auch zu den Basiskriterien: MANDL/KOPP/DVORAK (2004), S. 38f.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

LaU wird als Gesamtorientierung, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in Hinblick auf die Heterogenität gibt, beschrieben⁴⁵⁶. Diese Heterogenität erfährt jedoch Grenzen, die sich im Zusammenhang mit der Viabilität erklären lassen⁴⁵⁷. So werden innerhalb der Gruppe Gemeinsamkeiten benötigt, beispielsweise in Form eines gemeinsamen Lernziels⁴⁵⁸. Damit zeigt sich die Zielsetzung nicht nur für Communities, sondern auch für LaU als besonderes Kriterium.

- *Mikrokultur*: Über die Zeit hinweg entwickelt sich in der Community eine eigene Mikro-Kultur. Gemeinsame Verhaltens- und Kommunikationsregeln sowie geteilte Werte ermöglichen den Aufbau einer Vertrauensbasis. Der intensive und vorbehaltlose Wissensaustausch wird dadurch unterstützt, denn ein offener Austausch – beispielsweise über persönliche Geschichten – kann stattfinden.

Eine Mikrokultur in Form einer Vertrauensbasis ist auch für ein LaU von großer Bedeutung. Dieses stellt sich jedoch nicht selbstständig ein, sondern ist durch die Lehrenden, mit Hilfe einer entsprechend eingesetzten Methodik zu unterstützen. Im Studiengang Bildungsmanagement wird so beispielsweise auf verstärkten informellen Austausch sowie auf Gruppenarbeiten gesetzt, die einen wissenschaftlichen Diskurs, verknüpft mit der Entwicklung einer Mikrokultur und einem Vertrauensaufbau erleichtern⁴⁵⁹.

- *Interaktion*: Die Interaktion stellt ein zentrales Kriterium der Community dar, wobei eine große Bandbreite der Intensität (regelmäßig vs. spontan) sowie der Art der Interaktion (real vs. virtuell) möglich ist. Um den Aufbau von Vertrauen und persönlichen Bindungen zu unterstützen und damit einen Grundstein für eine langfristig funktionierende Community zu legen, sind immer auch face-to-face Zusammenkünfte durchzuführen.

⁴⁵⁶ Vgl. zur Kategorisierung von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁵⁷ Vgl. zur Viabilität Kapitel 3.2.1.

⁴⁵⁸ Vgl. zu Gemeinsamkeiten innerhalb der Lerngruppe beim LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁵⁹ Vgl. zur Gestaltung von LaU im Studiengang Bildungsmanagement Kapitel 3.1.2.2, sowie zur Gestaltung von LaU als Referenzmodell Kapitel 3.1.3.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Das Lehr-Lern-Konzept LaU lebt ebenfalls von regelmäßiger Interaktion. Nur so können Lehr-/Lernprozesse in Form eines Wissens- und Kompetenzaustauschs angestoßen sowie der Aufbau von Vertrauen unterstützt werden. Findet LaU im Rahmen einer Lehrveranstaltung statt, die sich über einen bestimmten Zeitraum erstreckt, so sind Interaktionen über diesen Zeitraum gegeben. Genaues Augenmerk fällt dann auf die Gestaltung der Interaktionsabstände, damit keine zu großen Pausen auftreten.

- *Organisches Wachstum*: Eine gemeinsame Zielsetzung bildet zunächst den Ausgangspunkt der Community. Die Weiterentwicklung ist geprägt durch den möglichen Zugang neuer Mitglieder bzw. den Abgang alter Mitglieder. Welche Verfahren dabei ihre Anwendung finden, wird von der Community selbst organisiert. Möglicherweise bildet sich auch ein Kernteam von Mitgliedern heraus, während andere Mitglieder eher am Rande agieren.

In Bezug auf LaU hängt das Organische Wachstum sehr stark von dem Rahmen ab, in dem das Lehr-Lern-Konzept Anwendung findet. Lehrveranstaltungen mit längerer Laufzeit haben teilweise einen abgeschlossenen Teilnehmerkreis, teilweise einen offenen Kreis, der vom Zu- bzw. Abgang der Teilnehmer geprägt ist. Sollen jedoch die Vorteile eines Vertrauensaufbaus für ein LaU genutzt werden, so ist an dieser Stelle ein eher abgegrenzter Kreis mit Vorteilen verbunden, da dieser den Aufbau einer Mikrokultur (siehe oben) fördert. Im Studiengang Bildungsmanagement ist dies durch den genau abgegrenzten Teilnehmerkreis der Kurse gegeben⁴⁶⁰.

- *Laufzeit und Lebenszyklus*: Die Laufzeit einer Community wird bestimmt durch die Bedürfnisse und Ziele der Mitglieder. Daher ist es auch selten möglich, Vorhersagen über die Laufzeit einer Community zu treffen. Nach WENGER (1998) sind bestimmte Lebenszyklen zu unterscheiden: die Potenzial-Entdeckung (potential), das Zusammen-

⁴⁶⁰ Vgl. dazu die Charakteristik des Studiengangs Bildungsmanagements allgemein Kapitel 3.1.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

wachsen (coalescing), die Community-Aktivitäten (active), die Auflösung (dispersed) sowie die Phase der Erinnerung (memorable).

Bezogen auf das Lehr-Lern-Konzept LaU hängt die Laufzeit von der Tatsache ab, in welchem Rahmen des Lehrens und Lernens – also eher in einer eintägigen Veranstaltung oder in einem mehrjährigen Studiengang – das Konzept angewendet wird. Der Studiengang Bildungsmanagement setzt einen Rahmen der Laufzeit durch die vorgegebenen Studienzeiten⁴⁶¹. Die verschiedenen Lebenszyklusphasen, übertragen auf das LaU, geben einen Anhaltspunkt für die Entwicklung innerhalb der Gruppe. So zeigt sich, dass vor den (Lehr-/Lern-) Aktivitäten innerhalb der Gruppe (active) zunächst ein Zusammenwachsen (coalescing) notwendig ist. Auch die Prozesse der Auflösung sowie der Erinnerung an die Gruppe spielen eine Rolle und sind daher mit zu berücksichtigen.

Communities lassen sich damit folgendermaßen beschreiben: Sie geben einen Rahmen vor, der einen offenen Wissensaustausch ermöglicht und unterstützt, wobei Interaktionen vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Zielsetzung angestoßen werden. In der Community entwickelt sich eine eigene Mikrokultur, die einen ungehinderten Wissensfluss ermöglicht. Entlang des Lebenszyklus ist die Gruppe geprägt durch ihr organisches Wachstum und den damit verbundenen Zu- und Abgängen der Mitglieder. Zentraler Nutzen von Communities ist die Unterstützung eines offenen Wissensaustauschs in Verbindung mit Synergieeffekten (Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL/ERLACH/NEUBAUER (2001), S. 92.). MACHA und BAUHOFFER formulieren es folgendermaßen: „... dass Wissen ungehindert hin und her fließt, und so im sokratischen Sinne Neues entsteht, ohne dass es großer Aufwendungen bedarf.“ (2004, S. 306.) Die fünf Basiskriterien weisen auf Aspekte hin, die der Unterstützung dieses Austauschs dienen. So stehen eine gemeinsame Zielsetzung und Mikrokultur sowie regelmäßige Interaktionen im Vordergrund. Insbesondere der Vertrauensaufbau der Mitglieder wird dadurch gefördert.

⁴⁶¹ Vgl. dazu die Charakteristik des Studiengangs Bildungsmanagements allgemein Kapitel 3.1.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Zusammenfassend kann das Konzept der Communities als verwandtes Konzept von LaU bezeichnet werden, da beide auf einen fließenden Wissens- und Kompetenzaustausch⁴⁶² setzen. Dieser wird – wie soeben dargelegt – bei beiden Konzepten durch einen Vertrauensaufbau innerhalb der Gruppe unterstützt. Auch in Bezug auf die Gestaltung von LaU treten die Aspekte einer gemeinsamen Zielsetzung innerhalb der Lehr-Lerngruppe sowie eine von Vertrauen geprägte Mikrokultur in den Vordergrund. Regelmäßige Interaktionen sowie eine konstante Gruppe leisten einen Beitrag zum Vertrauensaufbau. Der Lebenszyklus von Communities gibt für das LaU Anhaltspunkte über die Phasen, die im Rahmen des Konzeptes durchlaufen werden. Insbesondere der Aspekt, dass die Lehr-Lernaktivitäten nicht direkt starten, sondern zunächst eine gewisse Anlaufphase benötigen, ist in die Planungen von LaU einzubeziehen.

Dahingegen erfolgt eine Abgrenzung der Communities zum Lehr-Lern-Konzept LaU insbesondere durch den Aspekt der Heterogenität. Während LaU bereits in der Kategorisierung den Aspekt der Heterogenität verankert⁴⁶³, stellt sich die Heterogenität bei dem Konzept der Communities nicht als zentrales Charakteristikum heraus. Die Heterogenität formt damit das Lehr-Lern-Konzept LaU entscheidend, was sich in den Polen des Referenzmodells der Umsetzung manifestiert⁴⁶⁴. Darüber hinaus erfährt das LaU eine stärkere Prägung durch einen Lehrenden, während bei den Communities ein 'Lehrender' höchstens in Form eines Coaches einwirkt. Das Referenzmodell der Umsetzung von LaU verdeutlicht im Rahmen der verschiedenen Dimensionen die Gestaltung durch einen Lehrenden⁴⁶⁵. Trotz der dargelegten Abgrenzungen der Konzepte 'Community' sowie LaU geben die Basiskriterien von Communities – wie beschrieben – wichtige Hinweise im Rahmen einer Analyse von LaU.

⁴⁶² Vgl. dazu die beschriebenen Potenziale von LaU in Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁶³ Vgl. zur Kategorisierung von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁶⁴ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

⁴⁶⁵ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

3.2.4.2 Experten-Novizen-Konzept

In engem Zusammenhang zu dem Konzept der Communities steht das Experten-Novizen-Konzept. Dieses Konzept ist schwerpunktmäßig im Kontext der Arbeitspraxis verankert, was einen direkten Anknüpfungspunkt zum situativen Lernverständnis des Konstruktivismus darstellt (Vgl. BAITSCH (1999), S. 257.)⁴⁶⁶. Im Gegensatz zu Communities ist das Experten-Novizen-Konzept verstärkt von der Idee der Heterogenität der Lehr-Lerngruppe geprägt, was seine Nähe zum LaU spezifiziert.

Das Experten-Novizen-Konzept geht auf LAVE und WENGER (1991/2003) zurück. Ausgangspunkt ist eine Community of Practice⁴⁶⁷, in der Experten und Neulinge (Novizen) zusammenarbeiten. So lernt der Novize durch die aktive Einbindung in eine spezielle Aufgabe des Arbeitsprozesses, wobei er eine Unterstützung durch den Experten erfährt.

Umgekehrt ermöglichen jedoch auch die Novizen die Entwicklung neuen Wissens in der Community (Vgl. LAVE/WENGER (1991/2003), S. 111.). Sie bringen neue Interpretationen sowie andere Wahrnehmungen in die Arbeitsgruppe, wodurch selbstverständlich gewordene Handlungsschemata neu überdacht werden (Vgl. BAITSCH (1999), S. 257.). BAITSCH fasst seine Erläuterungen zu diesem Thema folgendermaßen zusammen: „Das Handeln des Novizen ... kann eine entwicklungsförderliche Irritation darstellen.“ (1999, S. 257.) Der Novize kann beispielsweise durch sein Nachfragen eine Perturbation anstoßen, die gegebenenfalls zu einem Lerneffekt bei den anderen Teilnehmern führt⁴⁶⁸.

Diese Vorgehensweisen zwischen Experte und Novize können analog auf das Lehr-Lern-Konzept LaU übertragen werden. Auch hier werden Experten und Novizen zusammengeführt, wobei ein methodisch-strukturierter Rahmen außerhalb der direkten Arbeitspraxis den Austausch unterstützt⁴⁶⁹. Auf den Studiengang Bildungsmanagement bezogen heißt das, dass jeder Teilnehmer für das Wissen und die Kompetenzen seines Systems (seines Bildungs-

⁴⁶⁶ Vgl. zum konstruktivistischen Lernverständnis Kapitel 2.3.1.

⁴⁶⁷ Vgl. zum Thema Communities Kapitel 3.2.4.1.

⁴⁶⁸ Vgl. dazu das Thema Perturbation als Anstoß zum Lernen in Kapitel 3.2.2.1.

⁴⁶⁹ Vgl. dazu das Referenzmodell der Umsetzung von LaU in Kapitel 3.1.3.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

bereichs) Experte ist, wohingegen er systemfremden Vorgehensweisen zunächst als Novize gegenübersteht⁴⁷⁰.

Als Beispiel für das Experten-Novizen-Konzept führt BAITSCH interorganisatorische Lehr- und Lernnetzwerke an (Vgl. 1999, S. 253ff.). Die Grundidee dieser Netzwerke besteht darin, Mitarbeiter verschiedener Unternehmen in einem Arbeitskontext zusammenzuführen und ihnen so die Möglichkeit zu geben, vorhandenes Wissen im Rahmen einer konkreten Aufgabenstellung auszutauschen (Vgl. BAITSCH (1999), S. 256.). Die Mitglieder der interorganisationalen Netzwerke stammen damit aus verschiedenen Systemen, die wiederum unterschiedliche Wissens- und Kompetenzprofile aufweisen⁴⁷¹. Jedes Mitglied ist für seinen Arbeitsbereich bzw. die Vorgehensweisen seines Unternehmens Experte, während andere Bereiche für ihn zunächst fremd sind. So nehmen die Mitglieder teilweise die Rolle des Experten teilweise die Rolle des Novizen ein, in Abhängigkeit von der jeweiligen Aufgabenstellung. Die Mitglieder akzeptieren sich gegenseitig in ihrer Expertenrolle, wodurch auch die Novizenposition ohne Statusverlust eingenommen werden kann (Vgl. BAITSCH (1999), S. 256.). Sie erfahren Anstöße von Außen, die einen Lernprozess zunächst der Individuen und im Anschluss auch der verschiedenen Systeme auslösen können⁴⁷².

Das Lernen in interorganisationalen Netzwerken verfolgt drei wesentliche Ziele (Vgl. BAITSCH (1999), S. 256.):

- Die Mitglieder beschäftigen sich mit Problemen ihres Arbeitsalltags. Bei der Problembearbeitung erfolgt ein Austausch des unterschiedlichen Wissens und Könnens der Mitglieder.
- Neben der expliziten Verbesserung des fachlichen Wissens und Könnens findet ein Aufbau sozialer und methodischer Kompetenzen statt.
- Die Mitglieder bringen die erworbenen Kompetenzen wieder in ihr Unternehmen ein. Somit werden aus den individuellen Lernprozessen organisationale Lernprozesse.

⁴⁷⁰ Vgl. zu den verschiedenen Bildungsbereichen als Systeme Kapitel 3.2.3.3.

⁴⁷¹ Vgl. dazu die Charakteristika autopoietischer Systeme in Kapitel 3.2.3.1.1 sowie die Überlegungen zu LaU aus systemtheoretischer Perspektive in Kapitel 3.2.3.3.

⁴⁷² Vgl. zum Anstoß von Außen als Auslöser für Lernprozesse Kapitel 3.2.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Ziele des Experten-Novizen-Konzepts, veranschaulicht am Beispiel interorganisationaler Netzwerke, sind auf das Lehr-Lern-Konzept LaU übertragbar. Der Austausch unterschiedlichen Wissens und Könnens unterstreicht die Darstellung der Potenziale von LaU⁴⁷³. Der Aufbau verschiedener Kompetenzen ist zentrales Ziel von LaU und wird im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit näher ergründet⁴⁷⁴. Die Möglichkeit, dass individuelle Lernprozesse zu organisationalen Lernprozessen werden können, beinhaltet, dass die Person ihr neues Wissen und Können in das System, in dem sie arbeitet einbringt⁴⁷⁵.

Die Entwicklung in den Netzwerken beschreibt BAITSCH folgendermaßen: „Es geht um die Möglichkeit, daß sich die Beteiligten gegenseitig mit dem Artefaktcharakter des scheinbar Faktischen konfrontieren. Die Entselbstverständlichung des allzu Selbstverständlichen ist, wenn sie nicht abgekehrt und zurückgewiesen wird, gewissermaßen das Sprungbrett für individuelle und organisationale Lernprozesse.“ (BAITSCH (1999), S. 258.) Das „scheinbar Faktische“, das, was in einem System als selbstverständlich im täglichen Alltag hingenommen wird, wird mit Hilfe interorganisationaler Netzwerke bzw. mit LaU wieder hinterfragt und zum Auslöser neuer Lernprozesse.

Folgende Aspekte sind summarisch festzuhalten:

1. Bei einer Zusammenarbeit von Experten und Novizen profitieren beide Seiten. Der Novize durch die fachliche Unterstützung des Experten und der Experte durch das Hinterfragen des Novizen.
2. Eine Kooperation über die Unternehmensgrenzen hinweg wirkt sich für die beteiligten Institutionen förderlich aus. Im Rahmen interorganisationaler Lehr- und Lernnetzwerke kann „scheinbar Faktisches“ überdacht werden und es können sowohl individuelle als auch organisationale Lernprozesse angestoßen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Experten-Novizen-Konzept und das Konzept des LaU einige Gemeinsamkeiten aufweisen. Ins-

⁴⁷³ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁷⁴ Vgl. zur empirischen Untersuchung zum Thema Kompetenzentwicklung im Rahmen des Lehr-Lern-Konzeptes LaU Kapitel 3.2.5.

⁴⁷⁵ Vgl. dazu die Öffnung eines operational geschlossenen Systems über die Menschen des Systems in Kapitel 3.2.3.1.2 und Kapitel 3.2.3.3.

besondere betont das Experten-Novizen-Konzept – wie auch das LaU – die Heterogenität, woraus sich einige Erkenntnisse im Rahmen einer Analyse von LaU ableiten lassen. So untermauern die Darlegungen zum Experten-Novizen-Konzept die dargelegten Potenziale von LaU⁴⁷⁶. Dementsprechend besteht zum einen die Möglichkeit eines Lernprozesses durch den Zugewinn von Informationen durch den Experten, zum anderen durch die formulierten Erläuterungen gegenüber dem Novizen sowie den entsprechenden Nachfragen des Novizen. Systeminterne Vorgehensweisen, die durch eine gewisse operationale Geschlossenheit des Systems zunächst automatisch vor sich gehen, können nun hinterfragt und dadurch Lernprozesse angestoßen werden. Insgesamt profitieren sowohl Experte als auch Novize sowie deren Systeme.

Eine Abgrenzung zwischen dem Experten-Novizen-Konzept sowie dem LaU ist hingegen im konkreten Lehr-Lern-Kontext zu sehen. Während beim LaU das Hauptgewicht in der Gestaltung von Lehr/Lernprozessen allgemein (damit also auch in arbeitsplatzfremden Veranstaltungen) liegt⁴⁷⁷, ist das Experten-Novizen-Konzept schwerpunktmäßig mit konkreten Aufgabenstellungen im Rahmen eines Arbeitskontextes verknüpft. Unabhängig vom konkreten Lehr-Lern-Kontext können die Überlegungen zum Experten-Novizen-Konzept auf das LaU – wie oben geschehen – übertragen werden.

3.2.4.3 Lernen durch Lehren

Ein weiteres Anwendungsbeispiel des Konstruktivismus ist das „Lernen durch Lehren“⁴⁷⁸. Es unterstützt das konstruktivistische Verständnis von Lernen als eigenaktiver, konstruktiver und selbstorganisierter Prozess⁴⁷⁹, wobei der Lernende als Lehrender ins Zentrum der Überlegungen rückt. Im Folgenden wird das Konzept vorgestellt, um es dann in den Zusammenhang mit LaU zu stellen.

⁴⁷⁶ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁷⁷ Vgl. dazu die Kategorisierung von LaU in Kapitel 3.1.3.1 sowie das Referenzmodell der Umsetzung in Kapitel 3.1.3.2.

⁴⁷⁸ Vgl. zur historischen Entwicklung von 'Lernen durch Lehren': SCHELHAAS (2003), S. 9ff.

⁴⁷⁹ Vgl. zum Lernen als eigenaktiver, konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess Kapitel 2.3.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Seinen Anfang nimmt das „Lernen durch Lehren“ in den achtziger Jahren als eine Methode im Kontext der Schule, die durch den Fachdidaktiker Martin entwickelt wurde⁴⁸⁰ (Vgl. GRAEF/PRELLER (1994), S. 7, MARTIN (2002), S. 3ff.)⁴⁸¹. Das hierbei zugrunde liegende Prinzip besagt, dass der Unterricht weitgehend von den Schülern zu verantworten ist. Es findet eine Übertragung der Stoffvermittlung an die Schüler statt. Lerninhalte werden von den Schülern in Präsentationen vorgestellt, wobei es sich bei „Präsentationen“ keineswegs um Referate handelt. Vielmehr sollen die Schüler den Stoff nicht nur vorstellen, sondern zugleich darauf achten, dass die Klasse auch den Erläuterungen folgen kann. Zudem sind die Lernmaterialien selbständig zusammenzustellen und am Ende ist der Lernerfolg mit Hilfe einer geeigneten Prüfung zu evaluieren. Der Lehrer hat während des Prozesses eine unterstützende und beratende Funktion (Vgl. MARTIN (2002), S. 5, MARTIN (1994), S. 69.)⁴⁸².

Die Lernenden werden also aktiv mitverantwortlich an dem Lernprozess gemacht. Sie müssen den Lernstoff jeweils für sich sowie ihre Mitschüler aufbereiten und die entsprechenden Inhalte auch bei Anfragen von Seiten ihrer Mitschüler vertreten. Das Konzept ist dadurch geprägt, dass der Lernstoff durch die Bearbeitung der Schüler lebensnah gestaltet wird (Vgl. MARTIN (2002), S. 7.).

„Lernen durch Lehren“ lässt sich auch auf den Bereich der Weiterbildung übertragen⁴⁸³. So können die Teilnehmer einer Weiterbildung aktiv an der Stoffvermittlung bzw. einem Stoffaustausch beteiligt werden. Im Rahmen von Präsentationen stellen sie selbständig Inhalte oder Arbeitsvorgänge vor, wobei eigene Erfahrungen explizit einfließen sollen. „Lernen durch Lehren“ stellt

⁴⁸⁰ Ursprünglich wurde diese Methode daher auch „Methode Martin“ genannt. Der Name „Lernen durch Lehren“ bezog sich historisch hingegen lediglich auf den Lerneffekt durch das Lehrpersonal. Die neue Verwendung der Bezeichnung „Lernen durch Lehren“ beschreibt jedoch nicht nur das Lernen des Lehrpersonals, sondern der gesamten Lerngruppe (Vgl. GRAEF/PRELLER (1994), S. 12.).

⁴⁸¹ Martin befasste sich insbesondere im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts mit dieser Methode (Vgl. MEIXNER/MÜLLER (2004b), S. 100f.).

⁴⁸² Dies entspricht auch dem konstruktivistischen Verständnis des Lehrenden. Vgl. dazu Kapitel 3.2.2.1.2.

⁴⁸³ „Lernen durch Lehren“ ist laut MARTIN einsetzbar „von der Grundschule bis zur Universität“ (2002, S. 8.). Ein Einsatz über den tertiären Bereich der Bildung hinaus in den quartären Bereich (nämlich die Weiterbildung) ist prinzipiell ebenfalls denkbar (Vgl. zu den Bereichen der Bildung Kapitel 2.1.1.).

zusammengefasst ein „pädagogisches Konzept mit umfassender Tragweite“ (RUEP, zitiert in MARTIN (2002), S. 7.) dar. Dabei profitieren sowohl die Lernenden, die einen bestimmten Lernstoff lehren, als auch die Lernenden, die von Mitschülern etwas vermittelt bekommen.

„Lernen durch Lehren“ findet im kleinen Rahmen in jeder Gruppenarbeit statt, in der Lernende mit heterogenem Wissen sowie verschiedenen Kompetenzen zusammenarbeiten. Das Konzept fordert die Experten implizit dazu auf, den Novizen erklärend zur Seite zu stehen, damit eine gemeinsame Lösung erarbeitet werden kann.

Im Rahmen des Lehr-Lern-Konzepts LaU ist das „Lernen durch Lehren“ als eine Komponente eingebettet. Potenzial 2 und 3⁴⁸⁴ können mit Hilfe der Überlegungen zum „Lernen durch Lehren“ untermauert werden. So unterstreicht „Lernen durch Lehren“ den Aspekt, dass derjenige Lernende, der etwas erklärt, selbst davon profitiert⁴⁸⁵, was sich in Potenzial 2 von LaU widerspiegelt. Dieses 2. Potenzial umfasst das Erläutern und Darstellen von eigenem Wissen und eigenen Kompetenzen als Möglichkeit der Kompetenzentwicklung. Kritische Nachfragen der Novizen führen dazu, dass das Wissen der Experten einer Reflexion unterzogen wird. Potenzial 3 von LaU erfasst diesen Aspekt als Lernen durch Reflexion des eigenen Wissens sowie der Kompetenzen.

Darüber hinaus findet sich der Gedanke von „Lernen durch Lehren“ in der methodischen Umsetzung von LaU wieder. So beinhaltet die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ im Referenzmodell der Umsetzung von LaU beispielsweise die Aktionsform des Faktor-6W⁴⁸⁶. Im Rahmen dieser Aktionsform werden die Lernenden explizit dazu aufgefordert, einen inhaltlichen Beitrag in Form eines Vortrags oder einer interaktiven Darstellung zu leisten. Auf diesem Wege öffnen sie der Lerngruppe einen Blick in ihren Wissens- und Kompetenzfundus⁴⁸⁷.

⁴⁸⁴ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁴⁸⁵ Vgl. dazu auch die Überlegungen zum Experten-Novizen-Konzept in Kapitel 3.2.4.2.

⁴⁸⁶ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

⁴⁸⁷ Vgl. die Darlegungen zur Methode Faktor-6W in Kapitel 3.1.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass „Lernen durch Lehren“ in Ansätzen im Lehr-Lern-Konzept LaU wieder zu finden ist. So unterstreicht „Lernen durch Lehren“ einige Überlegungen zu den Potenzialen sowie zu der Umsetzung, auch wenn „Lernen durch Lehren“ ursprünglich für das Umfeld der Schule geplant und konzipiert ist. Damit gibt das Konzept „Lernen durch Lehren“ dem LaU Rückhalt in seiner Konzeption.

3.2.4.4 Zusammenfassung der Anknüpfungspunkte zu angewandten Konzepten

Im Rahmen der Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU sind in den vorangegangenen Abschnitten angewandte Konzepte des Konstruktivismus in den Fokus gerückt. Es findet auf der einen Seite eine Abgrenzung von den Konzepten zum LaU statt, auf der anderen Seite sind Analogien zwischen den Konzepten erkennbar. Aus diesen Ähnlichkeiten heraus ist es möglich, Anknüpfungspunkte im Rahmen einer Analyse von LaU herauszuarbeiten. Folgende tabellarische Übersicht fasst die Aspekte der Analogien, Abgrenzungen sowie Analyseschlüsse noch einmal zusammen:

Zusammenfassung der Anknüpfungspunkte zu LaU			
	Analogien	Abgrenzungen	Analyseschlüsse
Communities	Wissens- & Kompetenzaustausch	<ul style="list-style-type: none"> • Faktor Heterogenität • Methodische Gestaltung durch einen Lehrenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauensaufbau = wichtiger Faktor • gemeinsame Zielsetzung • Mikrokultur • regelmäßige Interaktionen • Phasen des Lebenszyklus
Experten-Novizen-Konzept	Faktor Heterogenität	Konkreter Lehr-Lern-Kontext	Potenziale werden beleuchtet
„Lernen durch Lehren“	Komponente von LaU, z. B. Faktor-6W	<ul style="list-style-type: none"> • Ursprünglich für Schule geplant • nur Teilaspekt von LaU 	Potenziale 2 und 3 werden beleuchtet

Abb. 46: Zusammenfassung der Anknüpfungspunkte im Rahmen einer Analyse von LaU zu ausgewählten Konzepten des angewandten Konstruktivismus (Eigene Darstellung)

3.2 Design Based Research: ANALYSE

So verbindet die Konzepte der Community sowie des LaU der Fokus auf den Wissens- und Erfahrungsaustausch. Im Rahmen eines derart gestalteten Austauschs sind insbesondere die gemeinsame, verbindende Zielsetzung sowie der Aufbau einer Vertrauensbasis von besonderer Bedeutung. Im Zusammenhang mit LaU wurde auf diese Aspekte beispielsweise in Kapitel 3.1.3.2. bereits hingewiesen⁴⁸⁸. Regelmäßige Interaktionen im Rahmen der verschiedenen Lebenszyklusphasen sind – wie beschrieben – darüber hinaus hervorzuheben.

Das Experten-Novizen-Konzept verbindet mit dem LaU das Lernen in heterogenen Gruppen. Insbesondere wird der Umstand betont, dass sowohl Experte als auch Novize profitieren. Die drei vorgestellten Potenziale der Kompetenzentwicklung von LaU werden dabei in ihrer Wirkungsweise beleuchtet.

„Lernen durch Lehren“ stellt sich als Teilaspekt von LaU dar, was sich beispielsweise in der Methode des Faktor-6W manifestiert. Es findet eine Betonung des Lernens durch Erläutern, Erklären oder Darlegen eigenen Wissens und eigener Kompetenzen statt. Damit werden die Potenziale 2 und 3 von LaU ins Zentrum gerückt.

Insgesamt bieten die vorgestellten angewandten Konzepte die Möglichkeit, die Potenziale der Kompetenzentwicklung von LaU in anderem Kontext zu beleuchten sowie deren Existenz zu betonen. Darüber hinaus werden die Aspekte des Aufbaus einer Vertrauensbasis, regelmäßige Interaktionen sowie die Existenz einer gemeinsamen Zielsetzung als zentrale Schlüsse aus der Analyse der Konzepte des Konstruktivismus betrachtet.

⁴⁸⁸ Vgl. zum Aspekt der gemeinsamen Zielsetzung auch die Erläuterungen zur Viabilität in Kapitel 3.2.1 sowie 3.2.2.1.

3.2.5 Analyse anhand einer empirischen Untersuchung

Im Rahmen des zweiten Schrittes des Design-Based Research Ansatzes⁴⁸⁹ wird im Folgenden die Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU mit Hilfe einer empirischen Untersuchung vorgenommen. Ergebnisse der vorangestellten Kapitel fließen in die Entwicklung der schriftlichen Erhebung mit ein.

3.2.5.1 Durchführung einer explorativen Forschung

Um erste Anhaltspunkte für die Realisierung der empirischen Untersuchung zu erhalten, wird vor der durchzuführenden empirischen Untersuchung dieser Arbeit eine explorative Forschung vorgenommen. Diese wird im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen insbesondere „bei nur geringem Kenntnisstand zur Gewinnung zusätzlicher Einsichten herangezogen“ (BÖHLER (1992), S. 30.). Im Falle der empirischen Untersuchung zum Thema LaU kann auf bereits durchgeführte Befragungen des Instituts für Bildungsmanagement zurückgegriffen werden. Im Speziellen handelt es sich dabei um die Endevaluation in Kurs 1, 2 und 3 des Masterstudiengangs Bildungsmanagement sowie eine Abfrage⁴⁹⁰ speziell zu LaU in Kurs 1 und 2. Diese werden im Folgenden gesichtet und auf ihren Nutzen für die zu planende Forschung hin untersucht.

Bei der Endevaluation⁴⁹¹ handelt es sich um die Befragung, die am Ende des zweijährigen Studiengangs von den Absolventen beantwortet wird. Es werden dabei verschiedenste Themenbereiche angesprochen, wie beispielsweise Umfang und Wichtigkeit von Modulen, Zufriedenheit in verschiedenen Bereichen sowie Prüfungsformen, Belastungssituation und berufliche Chancen durch den Studiengang. Der für das LaU relevante Bereich bezieht sich auf die Abfrage verschiedener Elemente des Studiengangs, angefangen vom Lernportal über Praktikum und Coaching bis hin zu Lehr-Lern-Materialien. Folgende Fragestellung liegt vor.

⁴⁸⁹ Vgl. zum Design-Based Research Kapitel 1.3.

⁴⁹⁰ Der zweiseitige Fragebogen dazu befindet sich im Anhang 1.

⁴⁹¹ Vgl. zur Endevaluation HOIDN/MÜLLER (2008), S. 191f. sowie zu Ergebnissen MÜLLER/HOIN (2008), S. 265ff.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Wie **wichtig** waren aus Ihrer Sicht folgende methodische Elemente im Hinblick auf den Lernerfolg im Studiengang und wie **zufrieden** waren Sie damit im Studiengang?

Wichtigkeit **Zufriedenheit**

(a) Lernportal

	<i>sehr wichtig</i>	<i>wichtig</i>	<i>teils teils</i>	<i>unwichtig</i>	<i>keine Angabe</i>	<i>sehr zufrieden</i>	<i>zufrieden</i>	<i>teils teils</i>	<i>unzufrieden</i>	<i>sehr unzufrieden</i>	<i>weiß nicht</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>

Die Skala reicht von 1 (völlig unwichtig/sehr unzufrieden) bis 5 (sehr wichtig/sehr zufrieden). Ergebnisse dieser Befragung liegen für drei Kurse vor (Rücklauf: Kurs 1: 23, Kurs 2: 16, Kurs 3: 23).

Die Analyse der Ergebnisse im Rahmen einer explorativen Forschung zum Lehr-Lern-Konzept LaU ergibt, dass LaU besonders hohe Bewertungen sowohl im Bereich der Wichtigkeit als auch der Zufriedenheit erlangt. Im Vergleich zum Durchschnitt aller abgefragten methodischen Elemente des Studiengangs ergibt sich – mit einer Ausnahme – immer eine höhere Bewertung. Folgende Tabelle gibt die Werte für LaU sowie die Durchschnittswerte (\bar{x}) an.

	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 3
Wichtigkeit	4,61 (\bar{x} 4,27)	4,07 (\bar{x} 3,86)	4,25 (\bar{x} 3,74)
Zufriedenheit	4,70 (\bar{x} 4,22)	3,67 (\bar{x} 3,67)	4,37 (\bar{x} 3,81)

erster Wert: Einstufung von LaU durch die Teilnehmer,

zweiter Wert: \bar{x} (Durchschnitt) über alle abgefragten methodischen Elemente hinweg)

Tab. 2: Durchschnittswerte LaU bei Kurs 1, 2 und 3

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Auch die Portfoliodarstellungen (hier beispielhaft von Kurs 1) verdeutlichen dieses Ergebnis (6W steht für Faktor-6W⁴⁹²):

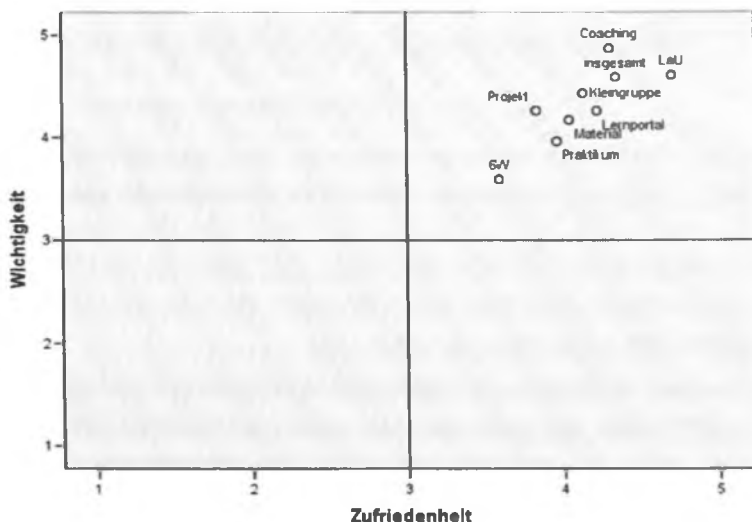


Abb. 47: Portfoliodarstellung der Ergebnisse zum Thema 'Elemente im Studiengang' bei Kurs 1

Diese Ergebnisse untermauern eine besondere Stellung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU im Studiengang. Es ergibt sich daraus ein begründeter Bedarf an weiteren Forschungen zu diesem Konzept.

Neben der Endevaluation kann im Rahmen der explorativen Forschung eine Befragung herangezogen werden, die im Jahre 2005 stattfindet und speziell das LaU fokussiert⁴⁹³. Diese kurze Abfrage zielt darauf ab herauszufinden, wie das LaU von den Teilnehmern des Studiengangs Bildungsmanagement (BiMa) erlebt wird. Schwerpunkte sind dabei eine generelle Rückmeldung zu

⁴⁹² Vgl. zum Faktor-6W Kapitel 3.1.2.2.

⁴⁹³ Vgl. zu dieser Befragung auch KRUMMENAUER-GRASSER/SCHWEIZER (2008), S. 98ff.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

LaU mit Kontrollfrage⁴⁹⁴ sowie die Wichtigkeit verschiedener methodischer Elemente im Rahmen des Konzeptes. Es werden die zwei laufenden Kurse online befragt. Der Rücklauf beträgt 48 digitale Antworten.

Unter dem Aspekt einer Ergebnisorientierung wird zunächst nach den Lernerfahrungen⁴⁹⁵ im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Konzept gefragt. An den Anfang der Befragung wird hierzu folgende Fragestellung gesetzt:

(1) Im Rahmen meines BiMa-Studiums habe ich wiederholt Lernerfahrungen gemacht, die nur durch die verschiedenen beruflichen Hintergründe der TeilnehmerInnen möglich gewesen sind.

trifft voll zu trifft nicht zu

Die Skala wird mit 1 (= trifft nicht zu) bis 5 (= trifft voll zu) festgelegt. „Wi“ fasst die Antworten des Bereichs der Wirtschaft, „Sc“ die der Schule und „EB“ die der Erwachsenenbildung zusammen. Es ergeben sich folgende Ergebnisse:

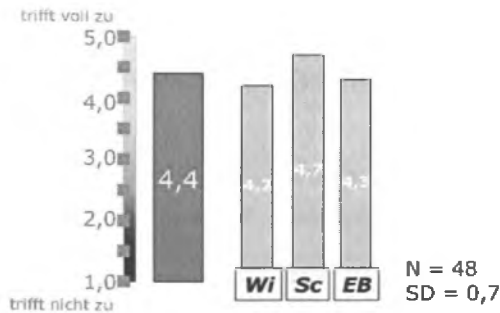


Abb. 48: Lernerfahrungen aufgrund von LaU

⁴⁹⁴ KLEBER beschreibt die Funktion der Kontrollfrage als „Erkundung der Aufrichtigkeit oder auch zur Aufdeckung von Widersprüchen“ (Vgl. 1992, S. 217.).

⁴⁹⁵ Vgl. dazu auch die Überlegungen zum Lernen in Kapitel 2.3.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Als Kontrollfrage fungiert folgende Abfrage am Ende.

(4) Ich würde es vorziehen, nur mit KommilitonInnen aus meinem Bildungsbereich zu studieren.

trifft voll zu trifft nicht zu

Auch hier liegt die Skala zwischen 1 (= trifft nicht zu) bis 5 (= trifft voll zu). Die Ergebnisse bestätigen die Rückmeldungen zu Frage 1:

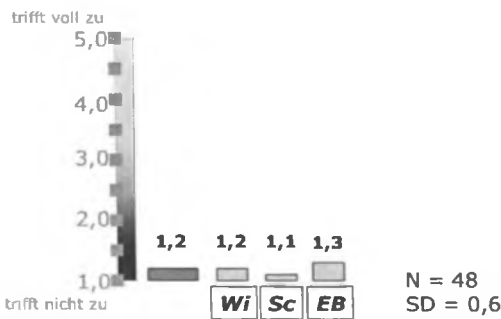


Abb. 49: Kontrollfrage Lernerfahrungen aufgrund von LaU

Diese Resultate bescheinigen dem Lehr-Lern-Konzept LaU ein positives Ergebnis in Bezug auf Lernerfahrungen. Darüber hinaus ist die starke Übereinstimmung der verschiedenen Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft zum Thema LaU ein interessantes Ergebnis. Diese Rückmeldungen unterstützen ebenfalls das Interesse an tiefer gehender Forschung zum Thema LaU.

Ein weiterer Ansatzpunkt dieser Onlinebefragung gilt der Frage nach Wichtigkeit verschiedener methodischer Elemente im Rahmen des Konzeptes LaU. Damit führt die Befragung einen Schritt weiter über die reine Abfrage von LaU – in Richtung Gestaltung dieses Konzeptes.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Folgende Fragestellung liegt in diesem Zusammenhang vor:

(3) Wie wichtig sind folgende Elemente des Studiums für Ihr "Lernen am Unterschied"?

(a) Lernportal

sehr wichtig nicht wichtig

Die Skala reicht von 1 (= nicht wichtig) bis 5 (= sehr wichtig). Es stellt sich folgendes Ergebnis dar:

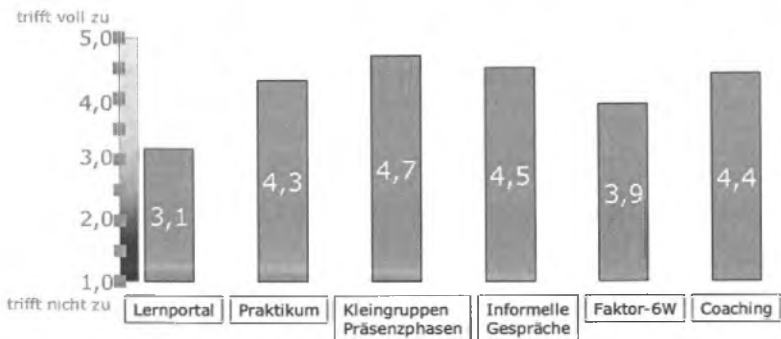


Abb. 50: Elemente des Studiengangs in ihrer Wichtigkeit zu LaU^{496 497}

Dieses Ergebnis gibt Anhaltspunkte, welche Elemente des Studiengangs von den Teilnehmern als besonders wichtig im Rahmen eines LaU erachtet werden. Die höchsten Werte werden von Praktikum (4,3), Kleingruppen (4,7), Informelle Gespräche (4,5) und Coaching (4,4) erreicht. Daraus ergibt sich

⁴⁹⁶ Die Standardabweichungen (s) zu den einzelnen Fragen sehen folgendermaßen aus: Lernportal: s = 1,1, Praktikum: s = 1,0, Kleingruppen: s = 0,5, Informelle Gespräche: s = 0,7, Faktor-6W: s = 0,9, Coaching: s = 0,9.

⁴⁹⁷ Vgl. zur Beschreibung der einzelnen methodischen Elemente Kapitel 3.1.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

für die empirische Untersuchung der Hinweis, dass diese vier Elemente auch hier einen besonderen Platz einnehmen sollten. Im Kapitel zur Gestaltung des Fragebogens⁴⁹⁸ wird entsprechend darauf Bezug genommen.

Zusammengefasst liefert die explorative Forschung folgende Anhaltspunkte:

1. LaU nimmt eine besondere Rolle im Studiengang ein. Damit ist es sinnvoll, dieses Konzept im Rahmen der Forschungsarbeit näher zu untersuchen, um bessere Erkenntnisse über das Konzept sowie einen optimierten Einsatz zu gewinnen.
2. Darüber hinaus lassen sich methodische Elemente im Studiengang ausmachen, die ein LaU besonders unterstützen: das Praktikum, die Kleingruppen, die informellen Gespräche sowie das Coaching.

3.2.5.2 Herleitung konkreter Fragestellungen aus der Forschungsfrage

Zunächst werden einige Eckpunkte der empirischen Untersuchung abgesteckt. Im Anschluss erfolgt die Herleitung konkreter Fragestellungen sowie Hypothesen aus der fünften, die empirische Untersuchung betreffenden, übergeordneten Forschungsfrage⁴⁹⁹.

3.2.5.2.1 Eckpunkte der empirischen Untersuchung

Nach ersten Überlegungen im Rahmen der explorativen Forschung richtet sich nun der Fokus auf die speziellen Fragestellungen der durchzuführenden empirischen Untersuchung. Die Untersuchung findet ebenfalls im Rahmen eines Design-Based Research statt, der speziell die Entwicklung, Durchführung sowie den Fortbestand von innovativen Lehrkonzepten unterstützt⁵⁰⁰. Dabei stellt die folgende empirische Untersuchung den letzten Bestandteil der Analyse des Design-Based Research Ansatzes dar⁵⁰¹.

Während in vorangestellten Kapiteln eine Analyse anhand konstruktivistischer und systemtheoretischer Ansätze sowie anhand von angewandten Konzepten des Konstruktivismus vorgenommen wird, widmet sich dieser Teil

⁴⁹⁸ Vgl. dazu Kapitel 3.2.5.5.3.

⁴⁹⁹ Vgl. zur übergeordneten Forschungsfrage Kapitel 1.2.

⁵⁰⁰ Vgl. zum Design-Based Research Ansatz Kapitel 1.3.

⁵⁰¹ Vgl. zu den verschiedenen Phasen des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

der Forschungsarbeit einer Analyse anhand der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Diese Untersuchung fokussiert im Speziellen die Kompetenzentwicklung im Rahmen des Lehr-Lern-Konzepts LaU⁵⁰². Der Grund dafür liegt darin, dass die Entwicklung der Kompetenz zum zentralen Ziel von Weiterbildungsveranstaltungen des heutigen Zeitalters geworden ist. In Folge der kurzen Halbwertszeit des Wissens sowie der schweren Prognosemöglichkeit zukünftig benötigten Wissens ist die Vermittlung von situationsübergreifender Handlungsfähigkeit eine wesentliche Möglichkeit, den Entwicklungsfortschritt zu unterstützen⁵⁰³. Damit dient die Kompetenzentwicklung im Rahmen der folgenden Untersuchung als Erfolgsindikator.

In einem ersten Schritt wird daher die Kompetenzentwicklung allgemein im Studiengang hinterfragt. In einem anschließenden Schritt werden der Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU sowie einige, im Rahmen des LaU eingesetzte Methoden auf ihre Kompetenzentwicklung (in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz⁵⁰⁴) hin untersucht.

Die Messung von Kompetenzentwicklung im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen stellt die Wissenschaft allerdings vor Schwierigkeiten. So hält ZIMMERMANN fest: „Die Identifizierung oder gar Messung von Kompetenzentwicklung ist bekanntlich mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden.“ (2006, S. 4.) Insbesondere ERPENBECK, z.B. in Zusammenarbeit mit ROSENSTIEL, hat sich intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt (Vgl. 2003, S. XIXf.). Dabei beschreiben die Autoren den Gestaltungsspielraum bei der Kompetenzbeobachtung zwischen den beiden Polen des objektiven Messverfahrens und dem des subjektiven Einschätzungsverfahrens. Die objektiven Verfahren setzen sich zum Ziel, naturwissenschaftliche Größen unter Einsatz moderner Messtheorie sowie Statistik zu definieren. Dabei wird nach Messverfahren gesucht, „die eine Kompetenzbeobachtung gleichsam ´von außen´ gestatten.“ (ERPENBECK/ ROSENSTIEL (2003), S. XIX.) Die subjektiven Einschätzungsverfahren hingegen sollen die Kompetenzen auch „metrisch quantifizierend und skalierend einordnen“, dabei „aber nicht vorgeben, objek-

⁵⁰² Vgl. zu den begrifflichen Grundlagen des Kompetenzbegriffs sowie ihren Anknüpfungspunkten zu Lernen und Wissen Kapitel 2.3.

⁵⁰³ Vgl. zum Ziel der Kompetenzentwicklung in einer Welt des Wandels Kapitel 1.1.

⁵⁰⁴ Vgl. zu den einzelnen Kompetenzausprägungen Kapitel 2.3.3.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

tiv vom Beobachteten wie vom Beobachter Abgehobenes“ zu erfassen. Es handelt sich um eine Selbsteinschätzung der Kompetenzen, also „eine Kompetenzbeobachtung `von innen`“ (ERPENBECK/ ROSENSTIEL (2003), S. XIX.). Als Quintessenz schlagen ERPENBECK und ROSENSTIEL vor, objektive Messverfahren eher im Bereich der fachlich-methodischen Kompetenzbereiche einzusetzen, während die subjektiven Verfahren der Selbsteinschätzung eher ihren Platz im Bereich der anderen Kompetenzen einnehmen (Vgl. 2003, S. XX.).

Mit Bezug auf die empirische Befragung zum Lehr-Lern-Konzept LaU bieten sich insbesondere aus drei Gründen die subjektiven Verfahren an:

1. Es sollen mit Hilfe eines Verfahrens die verschiedenen Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, aber auch Sozial- und Personalkompetenzen) betrachtet werden und somit auch die Möglichkeit des Vergleichs zwischen den Kompetenzbereichen gegeben sein. Es bieten sich für die gemeinsame Erfassung aller Kompetenzbereiche eher die subjektiven Verfahren an, da sich eine Fremdeinschätzung von Sozial- und Personalkompetenzen schwierig gestalten würde.
2. Es besteht aus Praktikabilitätsgründen nicht die Möglichkeit, bei den Teilnehmern des Studiengangs an ihren unterschiedlichen Arbeitsplätzen eine Kompetenzbeobachtung durchzuführen.
3. Nach Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung von ZIMMERMANN sind die Unterschiede der Ergebnisse erhoben durch Selbsteinschätzung im Vergleich zu einer Fremdeinschätzung durch Mitarbeiter bzw. Vorgesetzte sehr ähnlich (2006, S. 4f.).

Unabhängig von diesen Gründen orientiert sich diese Forschungsarbeit an einem konstruktivistischen Verständnis. Die Vereinbarkeit mit der Vorstellung einer Objektivität ist demnach nicht gegeben, da es sich nach der Grundüberzeugung des Konstruktivismus bei „der Wirklichkeit“ um ein Ergebnis einer aktiven Erkenntnisleistung handelt, welches gesicherte Aussagen über eine objektive Realität nicht erlaubt⁵⁰⁵. Aus den angeführten Gründen wird für

⁵⁰⁵ Vgl. zur Grundüberzeugung des Konstruktivismus Kapitel 2.2.1.1. Luhmann, Valera, Maturana und Namiki verbindet die Ausgangsüberlegung von einer engen Verflechtung von

3.2 Design Based Research: ANALYSE

die empirische Untersuchung der Kompetenzentwicklung im Rahmen des Lehr-Lern-Konzeptes LaU das subjektive Verfahren der Selbsteinschätzung durch die Teilnehmer gewählt. Ziel ist folglich nicht eine objektive Erfassung der Kompetenzentwicklung, sondern die Ermittlung von Tendenzen im Bereich der Kompetenzentwicklung, die Anhaltspunkte zum Einsatz des LaU liefern. Dabei spielt die Perspektive und Einschätzung der Teilnehmer, die die erworbenen Kompetenzen im Verlauf ihrer beruflichen (sowie privaten) Laufbahn zum Einsatz bringen, eine besondere Rolle. Vor dem Hintergrund des hohen Bildungsniveaus der befragten Teilnehmer⁵⁰⁶ sowie einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff im Rahmen des Studiengangs⁵⁰⁷, wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer inhaltlich in der Lage sind, die Fragen zur Kompetenzentwicklung durch ihre Selbsteinschätzung zu beantworten. Da im Bereich der Kompetenzen jedoch unterschiedliche Interpretationen anzutreffen sind, wird dem Fragebogen eine Übersicht mit den dem Fragebogen zu Grunde liegenden Kompetenzdefinitionen (incl. Beispielen) beigelegt⁵⁰⁸. Im Rahmen der zu erfolgenden Ergebnisinterpretation⁵⁰⁹ bleibt darüber hinaus zu beachten, dass es sich bei den Teilnehmereinschätzungen um eine „Sinnanalyse (Auslegung, Interpretation, Hermeneutik) von Geist, Erfahrung und Sprache eines autonomen, selbstorganisierenden, durch Dispositionen gekennzeichneten Subjekts“ handelt (ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003), S. XIX.), und damit die Ergebnisse bestimmten Einflüssen unterliegen.

Kompetenzmessungen können verschiedene zeitliche Horizonte fokussieren. So kann auf der einen Seite ein Augenblicksstatus, auf der anderen Seite eine zeitliche Entwicklung der Kompetenzen gemessen werden (Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003), S. XVIIIff.). Bei der empirischen Erhebung dieser Forschungsarbeit steht die Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU und diese gekoppelt an den Studiengang

Beobachter und Beobachtungsgegenstand und der damit verbundenen Unmöglichkeit einer objektiven Erkenntnis (Vgl. REDDER (1990), S. 8.).

⁵⁰⁶ Als Studierende eines Masterstudiengangs haben alle bereits einen Studienabschluss erworben.

⁵⁰⁷ Beispielsweise im Rahmen des Moduls Personalmanagement (Vgl. dazu den Modulkatalog in MÜLLER/SCHWEIZER/WIPPERMANN (Hrsg.) (2008), S. 277ff.).

⁵⁰⁸ Vgl. dazu die Hinweise zum Beiblatt in Kapitel 3.2.5.5.2.

⁵⁰⁹ Vgl. zur Durchführung der Auswertung Kapitel 3.2.5.7.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Bildungsmanagement im Vordergrund. Dabei spielen die Kompetenzen der Teilnehmer vor dem Studiengang im Vergleich zu den Kompetenzen nach Abschluss des Studiengangs eine entscheidende Rolle. Aus Gründen der Praktikabilität⁵¹⁰ ist jedoch eine Zeitreihenmessung (also vorher, ev. dazwischen und danach) nicht möglich. Somit wird lediglich ein Befragungszeitpunkt und zwar der nach erfolgreichem Abschluss des Studiums gewählt. Um den „Vorher-Aspekt“ jedoch nicht gänzlich zu vernachlässigen, ist der Fragebogen so konzipiert, dass eine eigene Einschätzung der Kompetenzen vor dem Studiengang (durch die Teilnehmer) integriert ist⁵¹¹.

Zusammenfassend sind folgende Eckpunkte für die Fragestellung dieser Forschungsarbeit von Bedeutung:

- Untersuchungsgegenstand: Es wird die Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU untersucht. Dabei werden die einzelnen Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterschieden.
- Verfahren: Ein subjektives Verfahren der Selbsteinschätzung wird für die Untersuchung herangezogen, wodurch der Meinung der befragten Teilnehmer ein besonderes Gewicht gegeben wird.
- Zeitpunkt: Die Befragung findet nach erfolgreichem Abschluss des Studiums statt, beinhaltet jedoch auch den Aspekt der Entwicklung über den Zeitraum des Studiums.

3.2.5.2.2 Operationalisierung der Forschungsfrage sowie Herleitung der Hypothesen

Neben der Kompetenzentwicklung wird im vorangegangenen Abschnitt auf die Anwendung eines subjektiven Einschätzungsverfahrens hingewiesen. Die Befragung zielt damit darauf ab, Bewertungen und Meinungen der Probanden zusammenzuführen und zu analysieren, um daraus im Rahmen der Design-Based Research Forschung Anhaltspunkte für ein Re-Design von LaU zu erhalten⁵¹². Vor diesem Hintergrund und unter Bezug auf die zu Beginn

⁵¹⁰ Mit Beginn der vorliegenden Forschungen waren bereits zwei Kurse gestartet und somit konnte die Befragung vor dem Studiengang nicht mehr durchgeführt werden.

⁵¹¹ Vgl. dazu auch die Gestaltung des Fragebogens in Kapitel 3.2.5.5.3.

⁵¹² Vgl. zum Design-Based Research Ansatz Kapitel 1.3.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

der Forschungsarbeit formulierte fünfte Forschungsfrage⁵¹³, werden im Folgenden operationalisierte Fragestellungen für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit zusammengestellt und konkretisiert.

Diese fünfte Forschungsfrage lautet folgendermaßen:

5. Wird durch den Einsatz des Lehr-Lern-Konzepts LaU die Entwicklung von Kompetenzen insgesamt bzw. in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz gefördert?

Die erste daraus entwickelte Fragestellung dient – im Rahmen einer Untersuchung zum LaU – als grundlegende Frage vorweg. Um Überlegungen zu einer Kompetenzentwicklung durch LaU anstellen zu können, ist zunächst der Frage nachzugehen, ob die Teilnehmer insgesamt eine Kompetenzentwicklung im Studiengang erfahren haben. Nur, wenn die Einschätzung der Teilnehmer dahingeht, dass sie im Studiengang als Ganzes eine Kompetenzentwicklung erlebt haben, ist es auch sinnvoll, die Kompetenzentwicklung durch LaU konkret zu untersuchen. Daraus ergibt sich folgende erste Fragestellung als Operationalisierung der fünften Forschungsfrage:

5.a Wie hoch ist – aus Sicht der befragten Teilnehmer – die Kompetenzentwicklung in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- sowie Personalkompetenz im Studiengang insgesamt?

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen einer im Studiengang erfolgten Kompetenzentwicklung sowie dem LaU steht im Zentrum der fünften formulierten Forschungsfrage. Die zweite daraus entwickelte Fragestellung rückt die entsprechende Einschätzung aus Sicht der Teilnehmer in den Vordergrund. Es resultiert entsprechend folgende operationalisierte Fragestellung:

5.b Wie stark wird die Kompetenzentwicklung im Studiengang – aus Sicht der befragten Teilnehmer – durch das Konzept LaU insgesamt sowie in seinen Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz geprägt?

Darüber hinaus rücken einzelne Methoden, die in engem Zusammenhang zu LaU stehen, in den Fokus. Die theoretischen Ausarbeitungen sowie die ex-

⁵¹³ Vgl. zu den einzelnen Forschungsfragen Kapitel 1.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

plorative Forschung liefern Anhaltspunkte zur Auswahl der entsprechenden Methoden⁵¹⁴. Folgender operationalisierter Fragestellung wird nachgegangen:

5.c Wie stark werden ausgewählte methodische Elemente im Studiengang – aus Sicht der befragten Teilnehmer – von dem Konzept LaU geprägt?

Im Anschluss rücken die ausgewählten Methoden selbst ins Zentrum des Interesses. Diese Methoden werden daraufhin untersucht, ob sie einen Effekt auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer haben:

5.d Wie stark unterstützen die ausgewählten methodischen Elemente – aus Sicht der befragten Teilnehmer – die Kompetenzentwicklung in ihren verschiedenen Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz?

Im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes folgt im Anschluss an die Analyse die Entwicklung eines Re-Design⁵¹⁵. Vor diesem Hintergrund drängt sich über die ersten operationalisierten Fragestellungen hinaus insbesondere die Frage nach Vor- und Nachteilen des Konzeptes aus Sicht der Teilnehmer auf. Daher wird eine fünfte und letzte Fragestellung formuliert.

5.e Welche Vor- bzw. Nachteile des Konzeptes LaU im Studiengang sehen die befragten Teilnehmer?

Die folgende Abbildung präsentiert die übergeordnete fünfte Forschungsfrage im Zusammenhang mit den operationalisierten Fragestellungen für die empirische Untersuchung.

⁵¹⁴ Vgl. zur Auswahl der methodischen Elemente Kapitel 3.2.5.5.3 bzw. zu den entsprechenden theoretischen Ausarbeitungen Kapitel 3.1.3.2 und zur explorativen Forschung Kapitel 3.2.5.1.

⁵¹⁵ Vgl. zum methodischen Vorgehen nach dem Design-Based Research Ansatz Kapitel 1.3.2.2.

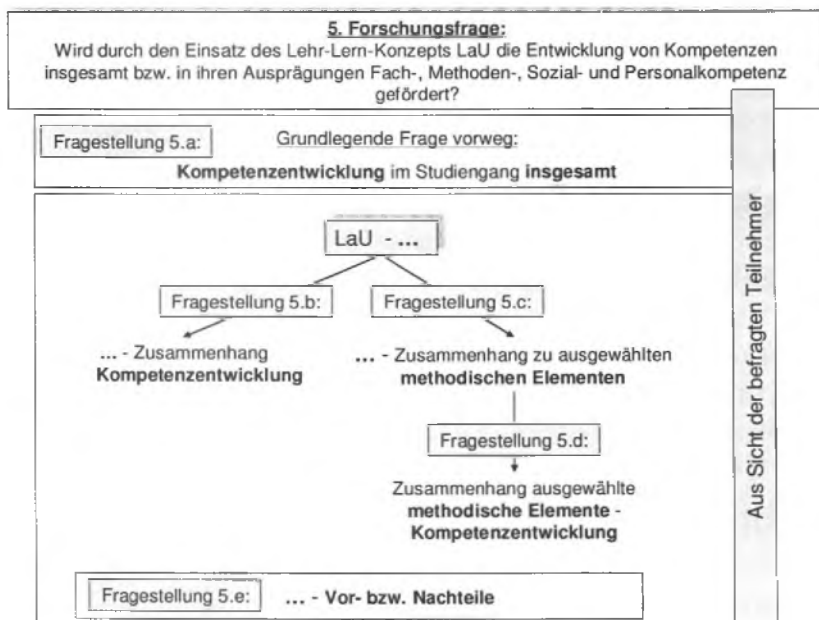


Abb. 51: Übersicht der operationalisierten Fragestellungen für die empirische Untersuchung dieser Forschungsarbeit (Eigene Darstellung)

Wie die Abbildung verdeutlicht legen die operationalisierten Fragestellungen einen Schwerpunkt auf die „Sicht der befragten Teilnehmer“. Dies unterstreicht die Entscheidung, im Rahmen der Befragung ein subjektives Verfahren der Selbsteinschätzung anzuwenden⁵¹⁶. Insgesamt ist jedoch auch von Interesse, ob die Ergebnisse aus der Befragung auch auf den Studiengang insgesamt, also auch auf weitere (zukünftige) Kurse, bezogen werden können. Aus diesem Grunde werden die Hypothesen offener formuliert. Voraussetzung für diese verallgemeinernde Interpretation ist, dass sich der Aufbau des Studiengangs sowie die Art des Einsatzes von LaU nicht verändert.

⁵¹⁶ Vgl. zum subjektiven Verfahren der Selbsteinschätzung Kapitel 3.2.5.2.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Formulierung der Hypothesen erfährt Unterstützung durch die in Kapitel 3.2.2 bis 3.2.4 durchgeführte Analyse des LaU anhand theoretischer Überlegungen. So ergeben sich Hinweise darauf, dass das LaU einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmer liefert. Diesen Überlegungen wird im Folgenden mit Hilfe einer empirischen Untersuchung nachgegangen. Damit wird die Hypothese formuliert, dass die Kompetenzentwicklung im Studiengang durch das LaU in besonderem Maße geprägt wird. Mit Blick auf die verschiedenen methodischen Elemente wird die Hypothese aufgestellt, dass diese zwar alle einen entscheidenden Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU leisten, aber Unterschiede im Hinblick auf die Ausprägungen der einzelnen Kompetenzbereiche aufweisen. Anhaltspunkte für diese Hypothese ergeben sich aus der explorativen Forschung⁵¹⁷.

Folgende Übersicht fasst die fünfte Forschungsfrage mit den daraus entwickelten Fragestellungen sowie Hypothesen zur empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit zusammen:

Übergeordnete Forschungsfrage	5. Wird durch den Einsatz des Lehr-Lern-Konzepts LaU die Entwicklung von Kompetenzen insgesamt bzw. in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz gefördert?
Operationalisierte Fragestellungen	5.a Wie hoch ist aus Sicht der Teilnehmer die Kompetenzentwicklung in ihren verschiedenen Ausprägungen im Studiengang insgesamt? 5.b Wie stark wird die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer im Studiengang durch das Konzept LaU insgesamt sowie in seinen Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz geprägt? 5.c Wie stark werden ausgewählte methodische Elemente im Studiengang von dem Konzept LaU geprägt?

⁵¹⁷ Vgl. zur explorativen Forschung Kapitel 3.2.5.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

	<p>5.d Wie stark unterstützen die ausgewählten methodischen Elemente die Kompetenzentwicklung in ihren verschiedenen Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz?</p> <p>5.e Welche Vor- bzw. Nachteile des Konzeptes LaU im Studiengang sehen die Teilnehmer?</p>
Hergeleitete Hypothesen	<ol style="list-style-type: none">1. Die Kompetenzentwicklung im Studiengang wird durch das LaU in besonderem Maße geprägt.2. Die ausgewählten methodischen Elemente leisten alle einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU.

Tab. 3: Fragestellungen und Hypothesen zur empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit⁵¹⁸

3.2.5.3 Darlegung der Forschungskonzeption

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Herleitung konkreter Fragestellungen vorgenommen wird, folgen nun Darlegungen zur Forschungskonzeption. Dazu wird zunächst die Evaluierungsform festgelegt. Im Anschluss werden Evaluierungsmethode und Probandengruppe bestimmt⁵¹⁹.

3.2.5.3.1 Bestimmung der Evaluierungsform

Unter Evaluierungsformen werden nach GÖTZ „die verfahrenstechnischen (formalen) Herangehensweisen“ (2001, S. 99.) an Lehr-Lern-Konzepte verstanden⁵²⁰. Zur Charakterisierung der Forschungen dieser Arbeit sind einige formale Kriterien darzustellen.

⁵¹⁸ Wie in Kapitel 3.2.5.2.1 dargestellt werden die Fragestellungen bzw. die Hypothesen vor dem Hintergrund von Selbsteinschätzungen der Teilnehmer angegangen. Damit wird nicht eine „objektiv-erfolgte Kompetenzentwicklung“ untersucht, sondern die Kompetenzentwicklung aus Sicht der Teilnehmer.

⁵¹⁹ Die empirische Forschung dieser Arbeit ist im Feld der Evaluation (lat. „Bewertung“ (Vgl. BECHMANN (2000), S. 7, REMDISCH/UTSCH (2004), S. 19.)) angesiedelt. Aus diesem Grunde wird im Folgenden auf die Begrifflichkeiten aus der Evaluationsforschung zurückgegriffen.

⁵²⁰ Die Unterteilung in Evaluationsform und -methode wird nicht von allen Autoren vorgenommen. So fasst REISCHMANN beispielsweise beides unter dem Begriff „Evaluationstypen“ zusammen (Vgl. 2004, S. 105.). In anderen Quellen werden die Begriffe „Untersuchungsformen“ und „Untersuchungsmethoden“ synonym verwendet (z.B. BECHMANN (2000), S. 13.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

So handelt es sich bei der Evaluation um eine Selbstevaluation, die sich im Gegensatz zur Fremdevaluation dadurch auszeichnet, dass die Durchführung der Evaluation in den Händen einer, an dem zu evaluierenden Projekt eingebundenen Person liegt (Vgl. BALZER/FREY/NENNIGER (1999), S. 404.)⁵²¹. Kritische Beurteilung erfährt diese Evaluationsform im Hinblick auf die notwendige Distanz, die möglicherweise nicht gegeben ist. Auf der anderen Seite bringt die Selbstevaluation wichtige interne Einblicke als Vorteil mit sich (Vgl. REISCHMANN (2004), S. 106f.). So ist auch im Falle der vorliegenden Forschungen zum Lehr-Lern-Konzept LaU aufgrund der hohen Komplexität des Konzeptes, eine Fremdevaluation eher auszuschließen.

Die Unterscheidung der Evaluation in eine vergleichende versus eine nicht-vergleichende Evaluation ist im vorliegenden Falle nicht eindeutig auszumachen. Versteht man unter einer vergleichenden Evaluation eine Gegenüberstellung zu einer Kontrollgruppe oder zu anderen Alternativen des Lehr-Lern-Konzepts LaU⁵²², so ist die Kategorisierung einer nicht-vergleichenden Evaluation vorzunehmen. REISCHMANN ergänzt das Verständnis der vergleichenden Evaluation darüber hinaus noch um Vorher-Nachher-Vergleiche (Vgl. 2004, S. 105.). In diesem Verständnis können den Forschungen der vorliegenden Arbeit vergleichende Elemente zugeordnet werden, da ein Vergleich zwischen der Kompetenzeinschätzung vorher und nachher vorgenommen wird, auch wenn die eigentliche Evaluation nur zu einem Zeitpunkt stattfindet.

3.2.5.3.2 Bestimmung der Evaluierungsmethode

Als Evaluierungsmethoden bezeichnet GÖTZ die „inhaltliche Zugangsweise“ (2001, S. 113.) an den Evaluationsgegenstand, wobei eine trennscharfe Abgrenzung zu den Evaluierungsformen nicht immer möglich ist (Vgl. GÖTZ (2001), S. 111.)⁵²³. Die inhaltliche Herangehensweise an die Untersuchung zum Lehr-Lern-Konzept LaU wird, wie bereits angedeutet, mit Hilfe einer

⁵²¹ Die Autorin dieser Arbeit ist Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und steht in der Verantwortlichkeit eines Moduls aus dem Studiengang.

⁵²² Dieses Verständnis einer vergleichenden Evaluation findet sich beispielsweise in BALZER/FREY/NENNIGER (1999), S. 407 oder in GÖTZ (2001), S. 106.

⁵²³ Aus verständnis- und forschungstechnischen Gründen ist diese Unterscheidung dennoch sinnvoll (Vgl. GÖTZ (2001), S. 111.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

schriftlichen Befragung durchgeführt. Eine schriftliche Befragung zeichnet sich dadurch aus, dass das Erhebungsinstrument (der Fragebogen) der Untersuchungsgruppe zugesandt oder auf anderem Wege übergeben wird⁵²⁴. Die Untersuchungspersonen füllen den Fragebogen – ohne die Beteiligung eines Interviewers – aus und senden den ausgefüllten Fragebogen im Anschluss zurück (Vgl. BRAKE (2005), S. 35.).

Vorteil der schriftlichen Befragung ist insbesondere der ökonomische Faktor, da eine große Zahl an Probanden mit geringerem Zeitaufwand befragt werden kann (Vgl. BRAKE (2005), S. 36.)⁵²⁵. Darüber hinaus gibt es jedoch auch methodische bzw. inhaltliche Vorteile einer schriftlichen Befragung im Gegensatz zu anderen Befragungsmethoden. So können Interviewfehler eher vermieden werden, die Antworten sind „ehrlicher“ (da kein Interviewer vor Ort) und „überlegter“ (da mehr Zeit), der Beantwortungszeitpunkt kann durch den Probanden selbst bestimmt werden und die Anonymität ist glaubwürdiger (Vgl. SCHNELL/HILL/ESSER (1999), S. 336, vgl. auch REISCHMANN (2003), S. 141f.). Nachteile⁵²⁶ werden insbesondere in der höheren Ausfallquote gesehen, die im schlimmsten Falle systematischen Ursprungs sind⁵²⁷. Auch eine Kontrolle der Datenerhebungssituation entzieht sich dem Forscher. So kann der genaue Zeitpunkt der Erhebung ebenso wenig festgelegt werden, wie die Ernsthaftigkeit, die dem Ausfüllen des Fragebogens zugrunde liegt. Darüber hinaus ist nicht direkt kontrollierbar, wer den Fragebogen tatsächlich ausfüllt. Nachteile können auch dadurch entstehen, dass dem Probanden die komplette Befragung vor der Beantwortung zur Verfügung steht und diese Vorausschau spontane Antworten nicht erwarten lässt.

Im Falle der Befragung zum LaU überwiegen die genannten Vorteile gegenüber den Nachteilen. Aus Gründen der Praktikabilität ist es nicht möglich, die Probanden alle in Interviews zu befragen. Darüber hinaus erfordert die Kom-

⁵²⁴ Auch kann eine schriftliche Befragung in Anwesenheit des Interviewers ausgefüllt werden (Vgl. SCHNELL/HILL/ESSER (1999), S. 335.).

⁵²⁵ BRAKE bezeichnet in diesem Zusammenhang die schriftliche Befragung als „via regia“ (2005, S. 36.).

⁵²⁶ Vgl. zu den Nachteilen SCHNELL/HILL/ESSER (1999), S. 336f.

⁵²⁷ Beispielsweise, wenn Personen mit höherem Bildungsniveau aufgrund ihrer Vertrautheit mit schriftlichen Medien einen Fragebogen eher ausfüllen und zurücksenden als andere Personen (Vgl. SCHNELL/HILL/ESSER (1999), S. 336.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

plexität der Befragung „überlegte“ Antworten, für die die Probanden Zeit und Ruhe benötigen. Die möglicherweise höhere Ausfallquote wird in Kauf genommen, da zum einen Interviews nur in kleinerem Kreise durchgeführt werden könnten und zum anderen die Rücklaufquote in einem passablen Bereich erwartet wird. Auch die Nachteile in Form von geringerer Kontrolle bei der Datenerhebung sowie mangelnder Ernsthaftigkeit werden bei geplantem Probandenkreis nicht als zutreffendes Problem gesehen. Des Weiteren zielt die Befragung nicht auf spontane Antworten, sondern auf ein durchdachtes Vorgehen bei der Beantwortung der Fragen. Somit wird im Falle der vorliegenden empirischen Untersuchung die schriftliche Befragung dem Interview vorgezogen.

Die angewandte Methode des Fragebogens trägt im Falle der vorliegenden schriftlichen Befragung eine Prägung durch vornehmlich quantitativ ermittelte Größen. Bei der quantitativen Evaluation handelt es sich um eine Standardisierung in Form von Zahlen, die im Anschluss rechnerisch ausgewertet werden. Qualitative Evaluationen hingegen zielen auf Aussagen der Probanden in Form von Worten. Sie ermöglichen eine größere Offenheit im Vergleich zu quantitativen Verfahren, sind jedoch aufwendiger auszuwerten und werden somit eher im Rahmen kleinerer Untersuchungsgruppen eingesetzt (Vgl. REISCHMANN (2003), S. 108f.). Auch sind sie geeignet bei explorativen Forschungen, bei denen erst noch ein geringer Kenntnisstand herrscht, der durch zusätzliche Einsichten zu ergänzen ist. Der Fragebogen zum LaU beinhaltet lediglich eine offene Frage als qualitatives Element. Nähere Hinweise dazu finden sich in Kapitel 3.2.5.5.3.

3.2.5.3.3 Auswahl der Probandengruppe

Die Auswahl der Probanden für die schriftliche Befragung zu LaU lässt keinen großen Spielraum. Es kommen lediglich Personen in Frage, die das Lehr-Lern-Konzept im Studiengang kennen gelernt haben, somit also nur die Studierenden/Teilnehmer und die Dozenten des Studiengangs. Die Forschungsfrage, auf die die Befragung zielt, stellt die Kompetenzentwicklung

3.2 Design Based Research: ANALYSE

der Teilnehmer im Rahmen des LaU in den Mittelpunkt⁵²⁸. Diese Fragestellung kann am besten von den Teilnehmern selbst beantwortet werden, da diese die Entwicklung ihrer Kompetenzen in ihrem privaten und beruflichen Umfeld in Form einer Handlungsfähigkeit täglich erfahren⁵²⁹ und daher am besten einschätzen können. Damit rücken die Teilnehmer des Studiengangs in den Fokus der Befragung. Um zu gewährleisten, dass die Befragten einen Überblick über alle Facetten des Lehr-Lern-Konzeptes LaU haben und nicht nur einen Teilausschnitt kennen, werden lediglich die Teilnehmer befragt, die den Studiengang bereits vollständig durchlaufen und erfolgreich abgeschlossen haben. Zum Zeitpunkt der Befragung bietet sich die Möglichkeit, drei abgeschlossene Kurse als Probanden heranzuziehen.

Die Rückmeldungen dieser Probandengruppe erlauben zunächst Rückschlüsse auf die Sicht der befragten Teilnehmer im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU und damit auf die operationalisierten Forschungsfragen⁵³⁰. Zusätzlich sollen jedoch die Ergebnisse – über die Stichprobe hinaus – auch auf zukünftige Kurse bezogen werden. Ein Hinweis darauf gibt die Formulierung der Hypothesen, die eine Erweiterung erfahren⁵³¹. Damit ist die Probandengruppe der drei Kurse als Stichprobe der Grundgesamtheit „alle Kurse des Studiengangs Bildungsmanagement, die an einem gleichverähnlichen Studiengangskonzept teilnehmen“ zu verstehen⁵³². Von Bedeutung ist dabei, dass die Verteilung aller interessierenden Merkmale in der Stichprobe auch der Grundgesamtheit entspricht. Die Stichprobe muss also repräsentativ für die Grundgesamtheit sein (Vgl. MAYER (2004), S. 59). Im vorliegenden Falle kann von dieser Repräsentativität der Stichprobe ausgegangen werden, da sich die Teilnehmer über alle Kurse hinweg zum einen dadurch auszeichnen, dass sie eine wissenschaftliche Weiterbildung im Bereich des Bildungsmanagements absolvieren möchten und sie zum anderen alle ein einheitliches Auswahlverfahren erfolgreich durchlaufen haben.

⁵²⁸ Vgl. zu den Forschungszielen dieser Arbeit Kapitel 1.2.

⁵²⁹ Vgl. dazu die Definition von Kompetenz in Kapitel 2.3.3.

⁵³⁰ Vgl. zu den operationalisierten Forschungsfragen Kapitel 3.2.5.2.2.

⁵³¹ Vgl. zu den formulierten Hypothesen Kapitel 3.2.5.2.2.

⁵³² Voraussetzung für diese verallgemeinernde Interpretation ist, dass sich der Aufbau des Studiengangs sowie die Art des Einsatzes von LaU nicht verändert. Vgl. Kapitel 3.2.5.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen Grundgesamtheit, Stichprobe sowie die aus den Ergebnissen abgeleiteten Aussagen.

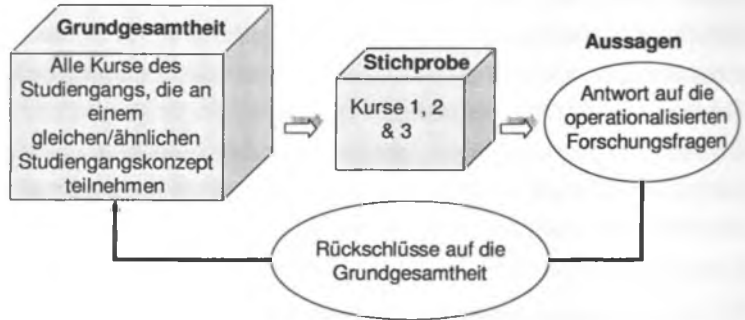


Abb. 52: Grundgesamtheit, Stichprobe und Aussagen (Eigene Darstellung in Anlehnung an MAYER (2004), S. 59.)

3.2.5.3.4 Zusammenfassung der Forschungskonzeption

Die vorangegangenen Abschnitte liefern Hintergründe und Erläuterungen zur durchgeführten Befragung zum Lehr-Lern-Konzept LaU. Folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über diese Forschungskonzeption.

Evaluierungsform	<ul style="list-style-type: none">• Selbstevaluation• (nicht-)vergleichende Evaluation
Evaluierungsmethode	Schriftliche Befragung mit Hilfe eines quantitativ geprägten Fragebogens
Probandengruppe	Absolventen der Kurse 1 – 3 des Studiengangs Bildungsmanagement

Tab. 4: Forschungskonzeption

3.2.5.4 Untersuchung der Gütekriterien

Gütekriterien werden im Rahmen von empirischen Untersuchungen herangezogen, um die Qualität von eingesetzten Instrumenten und Verfahren zu überprüfen (Vgl. REISCHMANN (2003), S. 158.). Das methodische Vorgehen

3.2 Design Based Research: ANALYSE

der vorliegenden Forschungsarbeit zieht den Design-Based Research als Forschungsansatz heran⁵³³. REINMANN hält den Zusammenhang von Design-Based Research-Kriterien folgendermaßen fest: „Bewertungskriterien für DBR sind weniger die klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität (obschon diese beim Forschungsprozess selbst beachtet werden), sondern Neuheit, Nützlichkeit und nachhaltige Innovationen.“ (2005, S. 63.) Mit anderen Worten, der Design-Based Research Ansatz lässt sich mit verschiedenen Forschungsmethoden kombinieren⁵³⁴ (welche auch die klassischen Gütekriterien berücksichtigen), allerdings stellt dieser Ansatz nicht die klassischen Gütekriterien in den Vordergrund, sondern die Innovation. Darüber hinaus ist stets auf „eine ausgewogene Bilanz zwischen Wissenschaftlichkeit und Nutzenbezogenheit der Ergebnisse ... zu achten.“ (BALZER/FREY/NENNINGER (1999), S. 398f.)

Dennoch kommt eine empirische Untersuchung nicht umhin, sich mit den klassischen Gütekriterien auseinanderzusetzen und die eigene Untersuchung daraufhin zu betrachten bzw. zu optimieren. Die Objektivität, die Validität sowie die Reliabilität werden daher im Folgenden dargelegt und auf die durchgeführte Untersuchung übertragen⁵³⁵.

Das Kriterium der Objektivität⁵³⁶ betrachtet „den Grad, in dem die Ergebnisse ... unabhängig vom Untersucher sind. Ein Test wäre demnach vollkommen objektiv, wenn verschiedene Untersucher bei denselben Pbn (*Anm. Verf.:*

⁵³³ Vgl. zum Design-Based Research Ansatz im Rahmen dieser Forschungsarbeit Kapitel 1.3.2.

⁵³⁴ Vgl. zur Kombination des Design-Based Research Ansatzes mit verschiedenen Forschungsmethoden auch Kapitel 1.3.1.

⁵³⁵ Diese drei Gütekriterien gelten als die „Hauptgütekriterien“ (BÜHNER (2004), S. 28 & S. 33.). Darüber hinaus gibt es jedoch noch weitaus umfangreichere Zusammenstellungen von Anforderungen an eine Evaluation. Vgl. dazu beispielsweise die „Standards für Evaluation (DeGEval-Standards)“, die von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation 2001 verabschiedet wurden. Sie umfassen die Oberpunkte „Nützlichkeit“, „Durchführbarkeit“, „Fairness“ sowie „Genauigkeit“ (Eine ausführliche Aufzählung der Standards befindet sich in JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/SANDERS (Hrsg.) (2006), S. 341ff.). Diese sind eng angelehnt an die Standards, die vom Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1999 zusammengestellt wurden (Vgl. zu einer neueren Auflage: JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/SANDERS (2006), S. 51ff.; eine Zusammenfassung der Standards findet sich auch in WIDMER (2000), S. 87ff.).

⁵³⁶ Vor dem Hintergrund der konstruktivistisch geprägten Auffassung, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, ist zu betonen, dass Objektivität nicht die „objektive Wahrheit“ meint, sondern es lediglich darum geht, subjektive Einflüsse der Forscher weitestgehend auszuschließen (Vgl. REISCHMANN (2004), S. 161.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Probanden) zu gleichen Ergebnissen gelangten.“ (LIENERT/RAATZ (1994), S. 7.). Die Objektivität von Untersuchungen kann durch Standardisierung erhöht werden. So unterstützen bei Befragungen mit Interviewern beispielsweise einheitliche schriftliche Vorgaben zum Durchführen der Befragung die Objektivität (Vgl. REISCHMANN (2003), S. 164.).

Die Untersuchung zum LaU wird ohne den Einsatz von Interviewern durchgeführt. Die Probanden füllen selbständig einen standardisierten Fragebogen aus. Durch diese Standardisierung auf der einen Seite und den Wegfall der Interviewer wird ein Objektivitätsproblem durch Interviewereinfluss vermieden. Was bleibt ist der Einfluss der Forscherin bei der Entwicklung des Fragebogens sowie der Auswertung. Aus diesem Grunde werden sowohl bei der Fragebogenentwicklung als auch bei der Auswertung mehrfach fachkundige Personen um eine kritische Reflexion gebeten.

Die Reliabilität als zweites Gütekriterium empirischer Untersuchungen wird mit „Zuverlässigkeit“ übersetzt. Es handelt sich dabei um den Grad der Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen wird, unabhängig davon, ob man dieses Merkmal auch zu messen vorgibt (Vgl. BÜHNER (2004), S. 29f.). Bei wiederholter Messung unter gleichen Bedingungen wird bei vorliegender Reliabilität das gleiche Ergebnis erzielt (Vgl. MAYER (2004), S. 55.). Die Reliabilität fokussiert somit auf die Reproduzierbarkeit der Untersuchungsergebnisse (Vgl. REISCHMANN (2004), S. 166.).

Probleme bei der Reliabilität treten beispielsweise durch missverständliche Formulierungen auf. Die Reliabilität lässt sich daher durch eindeutige Formulierungen im Rahmen der Untersuchung steigern. Dabei hat es sich bewährt, den Fragebogen mit mehreren Personen durchzusprechen (Vgl. REISCHMANN (2004), S. 167.). Bei vorliegender Untersuchung findet im Rahmen der Fragebogenentwicklung zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit Experten der empirischen Forschung sowie der Kompetenzentwicklung statt, mit dem Ziel die Formulierungen zu überprüfen. Nach einer ersten Fertigstellung des Fragebogens wird darüber hinaus ein Pretest⁵³⁷ mit drei Personen aus dem Pool der Probanden durchgeführt. Diese Testpersonen werden darum

⁵³⁷ Vgl. zur ausführlichen Darstellung des Pretests Kapitel 3.2.5.6.1.

gebeten, Fragen zur Verständlichkeit des Fragebogens zu beantworten. Somit können inhaltliche Verständnisschwierigkeiten ausgeräumt werden⁵³⁸.

Ein weiteres Gütekriterium empirischer Untersuchungen ist die Validität. Sie zielt auf den Grad der Genauigkeit, mit dem die Untersuchung dasjenige Merkmal misst, was es zu messen vorgibt (Vgl. REISCHMANN (2004), S. 169 und SCHNELL/HILL/ESSER (1999), S. 148.). Die Validität wird auch mit „Gültigkeit“ übersetzt (Vgl. MAYER (2004), S. 171 & S. 175.).

Um die Validität der vorliegenden Untersuchung zu erhöhen werden in der vorliegenden Befragung verschiedene Schritte vorgenommen. Nach LIENERT und Raatz kann eine vorliegende Validität durch Rückmeldung von Experten im Rahmen eines „Konsens von Kundigen“ bestätigt werden (1994, S. 11.)⁵³⁹. Die Besprechung des Fragebogens mit Experten sowie der vorgenommene Pretest kommen also auch der Validität zugute.

Darüber hinaus wird ein Beiblatt zur Befragung⁵⁴⁰ konzipiert, welches die Begrifflichkeit, auf die der Fragebogen aufbaut (nämlich der Kompetenzbegriff), definiert sowie anhand von Beispielen verdeutlicht. Somit wird die Genauigkeit des abgefragten Merkmals in der Untersuchung geschärft, indem den Probanden eine Abgrenzung der Begrifflichkeit als einheitliche Ausgangsbasis zur Verfügung steht.

3.2.5.5 Entwicklung der schriftlichen Erhebung

Wie bereits dargelegt findet die empirische Untersuchung dieser Forschungsarbeit mit Hilfe einer schriftlichen Befragung statt. Dazu erhalten die Absolventen der ersten drei Kurse des Masterstudiengangs einen Fragebogen zugesandt mit vornehmlich quantitativen Fragen. Im Folgenden werden die verschiedenen Elemente dieses Fragebogens dargestellt. Es handelt sich

⁵³⁸ In der Literatur finden sich einige Verfahren zur rechnerischen Überprüfung der Reliabilität. Voraussetzung für diese Verfahren ist allerdings entweder die mehrmalige Durchführung des gleichen oder ähnlichen Tests bei der identischen Testgruppe (Retest-Verfahren bzw. Paralleltest-Verfahren) oder eine Serie von Fragen, die auf den gleichen Sachverhalt abzielt (Split-half-Verfahren). (Vgl. LIENERT/RAATZ (1994), S. 9f., REISCHMANN (2004), S. 166.) Im vorliegenden Fall ist die erste Voraussetzung aus praktischen Gründen nicht erfüllbar und die zweite aus inhaltlichen Gründen nicht vorliegend.

⁵³⁹ Auch REISCHMANN spricht von dem Gespräch mit Fachleuten, Beteiligten und/oder Betroffenen als einem gängigen Praxisverfahren zur Absicherung der Validität (2003, S. 170.).

⁵⁴⁰ Vgl. zum Beiblatt Kapitel 3.2.5.5.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

dabei um das Anschreiben sowie ein Deckblatt mit Photos des jeweiligen Kurses, den eigentlichen Fragebogen sowie ein Beiblatt mit Erläuterungen zum Kompetenzbegriff.

3.2.5.5.1 Gestaltung des Anschreibens und des Deckblatts

Dem Anschreiben kommt im Rahmen der Befragung eine besondere Bedeutung zu, da es die Brücke zwischen dem Forscher und den Probanden darstellt. Ziel ist es, „das Interesse des zu Befragenden zu wecken“ (BRAKE (2005), S. 39.) und so die Rücklaufquote zu erhöhen⁵⁴¹. Dazu wird das Anschreiben zum einen persönlich formuliert, zum anderen werden die Hintergründe der Untersuchung offen gelegt (Vgl. BRAKE (2005), S. 39.). Entsprechend wird bei der Befragung zum LaU vorgegangen. So wird den Probanden dargelegt, in welchem Zusammenhang die Untersuchung stattfindet, nämlich im Rahmen des Dissertationsprojekts zum Thema LaU. Darüber hinaus werden die Motivationsgründe von Seiten des Forschers erörtert. Um den Probanden zu verdeutlichen, dass jeder einzelne ausgefüllte Fragebogen von großer Bedeutung für die Forschungen ist, wird herausgestellt, dass zum Lehr-Lern-Konzept LaU bis jetzt nur wenige Absolventen des Studiengangs befragt werden können. Diese Darlegungen zielen alle auf die Steigerung der Probandenmotivation als zentrale Aufgabe des Anschreibens (Vgl. BRAKE (2005), S. 40.). Darüber hinaus ist eine Deadline festgelegt, die es ermöglicht, dem Forschungsfortgang eine Struktur zu geben und nach abgelaufenem Zeitraum eine Nachfrage zu starten⁵⁴². In der Literatur finden sich zudem Verweise darauf, dass eine gesetzte Deadline die Rücklaufquote verbessert (Vgl. BORTZ/DÖRING (1995), S. 235.).

Aus diesen Überlegungen heraus ist folgender Text für das Anschreiben formuliert⁵⁴³:

⁵⁴¹ Vgl. Hinweise zur Rücklaufquote als zentrale Herausforderung postalischer Befragungen BORTZ/DÖRING (1995), S. 234.

⁵⁴² Vgl. zur Nachfrage nach abgelaufener Deadline die Anmerkungen zur Durchführung der Erhebung in Kapitel 3.2.5.6.2.

⁵⁴³ Das Anschreiben ist in Anhang 2 im konkret verwendeten Layout abgebildet.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Liebe Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager,

es ist noch nicht so lange her, dass Sie Ihr Bildungsmanagement-Studium erfolgreich abgeschlossen haben.

Ein Lehr-Lern-Konzept dieses Studiengangs ist das LERNEN AM UNTERSCHIED, welches Sie „am eigenen Leibe“ erlebt haben. Hierunter verstehen wir die Zusammenführung der unterschiedlichen Bereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft, um im Rahmen des Studiengangs gezielt von- und miteinander zu lernen.

In ersten Evaluationen zu diesem Konzept wurden interessante Teilnehmermeinungen zurückgemeldet. Dies war für mich ein Anlass, mich im Rahmen meiner Dissertation näher mit dem LERNEN AM UNTERSCHIED zu beschäftigen. Ein Teil dieser Arbeit besteht sicherlich in der theoretischen Herleitung des Konzeptes, doch ganz besonders wichtig sind darüber hinaus empirische Ergebnisse. Diese sollen einen Einblick aus Teilnehmersicht auf das Konzept geben. Zur Durchführung dieser empirischen Untersuchung benötige ich Ihre Unterstützung. Da es sich nur um einen kleinen (erlesenen) Kreis handelt, der bis jetzt das Konzept LERNEN AM UNTERSCHIED im Rahmen des Studiengangs kennen gelernt hat, ist für mich jede einzelne Rückmeldung sehr wichtig.

Ich möchte Sie daher bitten, den beigefügten Fragebogen zum Thema LERNEN AM UNTERSCHIED bis zum **25.3.** auszufüllen und an mich zurückzusenden. Sie würden mich damit sehr bei meinem Dissertationsprojekt unterstützen und einen wesentlichen Teil zur wissenschaftlichen Erarbeitung des Konzeptes LERNEN AM UNTERSCHIED beitragen. Die wichtigsten Ergebnisse werde ich Ihnen gerne zukommen lassen.

Ich danke Ihnen im Voraus ganz herzlich für Ihre Unterstützung!

Ebenfalls aus Gründen der Motivation der Probanden wird ein Deckblatt zum Fragebogen mit Photos aus dem jeweiligen Kurs entwickelt. Je Kurs gibt es somit ein anderes Deckblatt, welches die Teilnehmer im Studiengang zeigt. Ziel ist es, damit die Erinnerung der Absolventen an den Studiengang aufzufrischen und Interesse am Fragebogen zu wecken. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt des Deckblatts von Kurs 3⁵⁴⁴.

⁵⁴⁴ Die Deckblätter aller drei Kurse befinden sich Anhang 3, 4 und 5.

3.2 Design Based Research: ANALYSE



Abb. 53: Ausschnitt des Deckblatts von Kurs 3

Der Empfehlung aus der Literatur, einen frankierten Rückumschlag beizulegen, um die Rücklaufquote zu erhöhen (Vgl. BORTZ/DÖRING (1995), S. 236.), wird ebenfalls Rechnung getragen. Die Probanden haben entsprechend über den zeitlichen Einsatz hinaus keine weiteren „Kosten“ zu tragen. Zudem kann durch den frankierten und beschrifteten Rückumschlag die Anonymität verbessert werden, denn im Gegensatz zum selbst beschrifteten Briefumschlag besitzen alle zurückgeschickten Umschläge ein identisches Aussehen.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

3.2.5.5.2 Gestaltung des Beiblatts zum Kompetenzbegriff⁵⁴⁵

In Anlehnung an das Forschungsziel stehen die Kompetenzen in ihrer Entwicklung im Rahmen des Einsatzes von LaU im Mittelpunkt der Befragung⁵⁴⁶. In Kapitel 3.2.5.2 wird in diesem Zusammenhang bereits die Schwierigkeit der Kompetenzmessung diskutiert und das entsprechende Vorgehen der vorliegenden Studie erörtert. Um die Validität im Rahmen der Untersuchung zur Selbsteinschätzung zu erhöhen, wird der Befragung ein Beiblatt mit Kompetenzdefinitionen inklusive Beispielen beigelegt. Im vorliegenden Falle wird die Kompetenzentwicklung in den Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz fokussiert. Da die Kompetenzen in der Literatur verschiedenartige Auslegungen besitzen⁵⁴⁷ und die Gültigkeit der Befragung somit gefährdet wäre, weil jeder Proband eine andere Interpretation in die Begrifflichkeiten legt, werden den Probanden mit Hilfe des Beiblatts Kategorisierungen des Kompetenzverständnisses an die Hand gegeben. Dieses Kompetenzverständnis fußt auf der theoretischen Herleitung in Kapitel 2.3.3.

Am Anfang des Beiblatts werden die Gesamtübersicht der Kompetenzen sowie die Definition für Kompetenz allgemein präsentiert. Im Anschluss werden Beispiele zu den einzelnen Kompetenzen genannt, die eng an den Studiengang angelehnt sind. So wird den Probanden die direkte Verknüpfung zum Studiengang erleichtert⁵⁴⁸.

Im Einzelnen werden folgende Definitionen⁵⁴⁹ und Beispiele auf dem Beiblatt gegeben:

Fachkompetenz (= Fähigkeit, mit Hilfe von fachlichem Wissen und Fertigkeiten angemessen zu handeln):

- Aufgrund von Wissen über Begriffe und Abläufe zutreffend agieren (z.B. mit Hilfe von Wissen über verschiedene Leitungssysteme, Orga-

⁵⁴⁵ Das Beiblatt befindet sich in Anhang 6.

⁵⁴⁶ Vgl. dazu die übergeordnete Forschungsfrage des empirischen Teils in Kapitel 1.2 sowie die operationalisierten Forschungsfragen in Kapitel 3.2.5.2.2.

⁵⁴⁷ Vgl. zu den Kompetenzen Kapitel 2.3.3.

⁵⁴⁸ Die Zusammenstellung der Beispiele findet in Zusammenarbeit mit weiteren Institutsmitgliedern statt, um die verschiedenen Module einfließen zu lassen (Vgl. zu den verschiedenen Modulen des Studiengangs Kapitel 3.1.2.1.).

⁵⁴⁹ Vgl. zu den Definitionen Kapitel 2.3.3.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

nisationsformen und Veränderungsprozesse einen geeigneten Organisationsentwicklungsprozess implementieren)

- Zusammenhänge zwischen ökonomischen Grundgrößen erkennen (z.B. Zusammenhang zwischen den Gemeinkosten und dem BAB in der Kostenrechnung)

Methodenkompetenz (= Fähigkeit, mit Hilfe von methodischem Wissen und Fertigkeiten angemessen zu handeln):

- Unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anwenden (z.B. Methoden der Informationsstrukturierung, Kreativitätsmethoden, Problemlösestrategien)
- Komplexe Sachverhalte strukturieren und präsentieren (z.B. Präsentationstechniken bei FAKTOR-6W oder Visualisierungsmethoden im Planspiel)
- Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden (z.B. Wichtigkeits-Dringlichkeitsmatrix)
- Konzentriertes Vorgehen mit Ergebnisorientierung

Sozialkompetenz (= Fähigkeit, mit Hilfe von kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen angemessen zu handeln):

- Fähigkeit, basale Kommunikationstechniken in Gesprächen anzuwenden (z.B. aktives Zuhören, Ich-Botschaften, Fragen)
- Teamfähigkeit (z.B. respektvoller Umgang miteinander trotz unterschiedlicher Meinungen)
- Empathievermögen (z.B. Anderen einfühlsam begegnen)

Personalkompetenz (= Fähigkeit, mit Hilfe von Selbstwahrnehmung und bewusster Reflexion eigener Stärken und Schwächen angemessen zu handeln):

- Flexibilität (z.B. Offenheit für Veränderungen, Fehlerkultur)
- Selbstbewusstsein (z.B. mit Misserfolgen umgehen können)
- Selbstwahrnehmung (z.B. Work-Life-Balance)
- Selbstreflexion (z.B. mit Hilfe eines Lerntagebuches, durch Coaching)

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Probanden werden ausdrücklich gebeten, sich bei der Beantwortung des Fragebogens auf diese Kompetenzdefinitionen zu beziehen bzw. die Beispiele als Veranschaulichung der einzelnen Kompetenzen heranzuziehen. Bei der Gestaltung des Beiblatts wird auf ein übersichtliches und ansprechendes Layout geachtet⁵⁵⁰.

3.2.5.5.3 Gestaltung des Fragebogens⁵⁵¹

Nachdem die vorangegangenen Abschnitte die Bestandteile Anschreiben, Deckblatt sowie Beiblatt näher erläutert haben, richtet sich nun der Fokus auf den Fragebogen.

Den Frageblöcken geht eine Beschreibung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU voraus. Diese dient dazu, den Probanden ein identisches Verständnis des Lehr-Lern-Konzeptes vorzugeben. Somit können alle Probanden auf der Basis einer einheitlichen Auffassung die Fragen des Fragebogens beantworten. Es handelt sich bei der Beschreibung um eine Darstellung der konkreten Durchführungspraxis von LaU im Studiengang. Konkret lautet die Formulierung folgendermaßen: „Unter Lernen am Unterschied im Studiengang verstehen wir: „Die Zusammenführung der unterschiedlichen Bereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft, um im Rahmen des Studiengangs gezielt von- und miteinander zu lernen.“ Die in Kapitel 3.1.3.1 hergeleitete Definition von LaU, wird im Fragebogen bewusst nicht verwendet, weil diese für den Verwendungszweck durch seine Abstraktion nicht geeignet ist. Darüber hinaus ist die im Fragebogen verwendete Beschreibung gut mit der hergeleiteten Definition vereinbar, wodurch sich ihr Einsatz als zulässig und sinnvoll erweist.

Der Aufbau eines Fragebogens ist so strukturiert wie möglich zu gestalten, um dem Probanden die Bearbeitung des Fragebogens zu erleichtern (Vgl. BRAKE (2005), S. 40f.). Die Fragen des Fragebogens der vorliegenden Untersuchung sind daher in vier große Bereiche gegliedert, die entsprechend optisch als Überschriften im Fragebogen abgebildet sind:

⁵⁵⁰ Der Verweis auf eine übersichtliche Layoutgestaltung des Fragebogens (z.B. BRAKE (2005), S. 40, HIPPMANN (2003), S. 41.) wird in vorliegendem Fall auf das Beiblatt ausgedehnt.

⁵⁵¹ Der Fragebogen befindet sich in Anhang 7.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

- A. Allgemeine Informationen
- B. Kompetenzentwicklung im Studiengang
- C. Kompetenzentwicklung durch methodische Elemente im Studiengang im Hinblick auf 'Lernen am Unterschied'
- D. Einige Fragen zum Abschluss.

Im Bereich der **Allgemeinen Informationen** werden Fragen zur Person, nämlich Geschlecht und Alter gestellt. Darüber hinaus wird der Bildungsbe- reich (System) sowie Kurs⁵⁵², aus dem die Teilnehmer stammen erhoben.

Im anschließenden Abschnitt **Kompetenzentwicklung im Studiengang** werden Einschätzungen der eigenen Kompetenzen vor und nach dem Studi- engang⁵⁵³ sowie eine Prägung der Kompetenzentwicklung im Zusammen- hang mit dem LaU abgefragt. Somit erfolgt eine erste Annäherung von der allgemeinen Kompetenzentwicklung im Studiengang hin zur Kompetenzent- wicklung im Rahmen von LaU.

Daran anknüpfend folgt der Block **Kompetenzentwicklung durch methodi- sche Elemente im Studiengang im Hinblick auf LaU**. Hier wird das LaU speziell vor dem Hintergrund seiner methodischen Gestaltung beleuchtet. Bei der Auswahl der Methoden, die im Fragebogen Berücksichtigung finden, wird auf die Nähe zum Konzept LaU im Studiengang geachtet⁵⁵⁴. Da es aus Gründen der Effizienz jedoch nicht möglich ist, alle relevanten Methoden ab- zufragen, findet eine Auswahl statt. Einen ersten Ansatzpunkt liefern dazu die Ergebnisse der explorativen Forschung. Hier werden die Methoden Prak- tikum, Kleingruppenarbeit, Informelle Gespräche sowie Coaching von den Befragten als besonders wichtig im Rahmen des Lehr-Lern-Konzeptes LaU bewertet⁵⁵⁵. Da die Arbeit in Kleingruppen im Studiengang an verschiedenen

⁵⁵² Es wurden drei verschiedene Kurse befragt. Vgl. Kapitel 3.2.5.3.3.

⁵⁵³ Hier fließt explizit der „Vorher-Aspekt“ mit ein. Jedoch berücksichtigen auch die folgenden Aspekte die Entwicklung der Kompetenzen über die Zeitspanne des Studiums (Vgl. dazu Kapitel 3.2.5.2.1.).

⁵⁵⁴ Vgl. dazu die Verankerung von LaU im Masterstudiengang Bildungsmanagement in Kapi- tel 3.1.2.2.

⁵⁵⁵ Die Mittelwerte liegen jeweils bei größer 4 auf einer Skala von 1-5. Vgl. dazu Kapitel 3.2.5.1.

Stellen und immer mit wechselnden Schwerpunkten eingesetzt wird, wird eine charakteristische Methode des Studiengangs, die in Kleingruppen durchgeführt wird, ausgewählt und für die vorliegende Befragung herangezogen, nämlich das Planspiel. Ein zweiter Ansatzpunkt für die Auswahl der Methoden steht im Zusammenhang mit den im Referenzmodell der Umsetzung von LaU entwickelten Dimensionen⁵⁵⁶. Die Berücksichtigung aller drei Dimensionen wird angestrebt. Durch das Heranziehen der Methoden Coaching und Planspiel wird die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ berücksichtigt, mit den informellen Gesprächen die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld“ und mit dem Praktikum die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis“. Diese vier Methoden repräsentieren damit alle drei Dimensionen des Referenzmodells der Umsetzung von LaU mit einer leichten Schwerpunktlegung auf die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“. Die folgende Abbildung fasst dies nochmals zusammen.

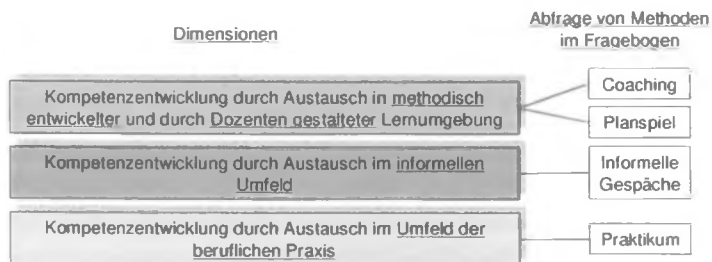


Abb. 54: Zusammenhang Dimensionen und abgefragte Methoden im Fragebogen (*Eigene Darstellung*)

Der letzte Frageblock wird unter **Einige Fragen zum Abschluss** zusammengefasst. In diesem Bereich wird die einzige offene Frage des Fragebo-

⁵⁵⁶ Vgl. zu dem Referenzmodell Kapitel 3.1.3.2.

gens platziert. Dabei werden die Vor- und Nachteile des LaU im Studiengang aus Sicht der Probanden abgefragt. Diese Frage beinhaltet die Chance, dass über die geschlossenen Fragen hinaus zusätzliche Informationen für die Auswertung gewonnen werden können, die bei der Planung der restlichen Befragung zunächst nicht im Fokus stehen. Eine Abfrage der Note für den Studiengang insgesamt bildet den Abschluss der Befragung. Diese soll Hinweise auf mögliche Ausreißer in der Befragung geben.

Folgende Abbildung gibt eine Gesamtübersicht über die Bereiche des Fragebogens:

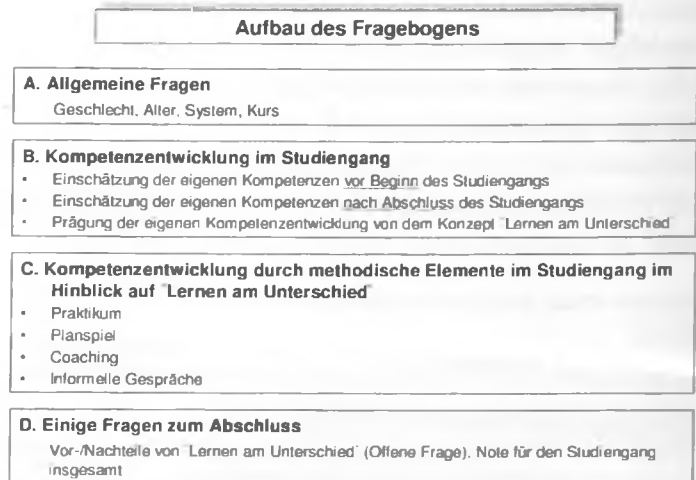


Abb. 55: Aufbau des Fragebogens (Eigene Darstellung)

Abgesehen von Teil A, in dem die allgemeinen Informationen abgefragt werden, werden im Fragebogen Rating-Skalen verwendet. Dabei handelt es sich um ein „Kontinuum von in gleichen Abständen aneinandergfügten numerischen Werten...“, in das eine Auskunftsperson die von ihr an einem Objekt wahrgenommene Merkmalsausprägung einträgt.“ (NIESCHLAG/DICHTL/HÖRSCHGEN (2002), S. 399.) Streng genommen liefern Rating-Skalen aller-

dings nur ordinal skalierte Angaben, was viele Berechnungen im Rahmen der Auswertung ausschließt⁵⁵⁷. Dennoch werden die mit Rating-Skalen erhobenen Ergebnisse in der Praxis oft als intervallskaliert interpretiert. Hintergrund ist, dass die Abstände auf der Skala – sofern diese entsprechend graphisch dargestellt sind – vom Probanden als gleiche Intervalle aufgefasst werden, wodurch die mathematische Voraussetzung für eine Intervallskala erfüllt ist (Vgl. BEREKOVEN/ECKERT/ELLENRIEDER (1993), S. 71.)⁵⁵⁸. Um die geplante Berechnung von Mittelwerten⁵⁵⁹ im Rahmen der Auswertung⁵⁶⁰ durchführen zu können, wird daher bei der Gestaltung des Fragebogens zum LaU darauf geachtet, dass die Abstände zwischen den einzelnen Antwortmöglichkeiten auf der Skala erkennbare gleiche Abstände aufweisen⁵⁶¹.

Darüber hinaus ist in Bezug auf den Fragebogen zu bestimmen, wie viele Stufen die Rating-Skala aufweisen soll. In der Regel liegt die Anzahl der Stufen zwischen vier und sieben. Dadurch soll gewährleistet werden, dass es auf der einen Seite genügend Unterscheidungsmöglichkeiten gibt, auf der anderen Seite die Befragten nicht überfordert sind (Vgl. MAYER (2004), S. 82.). Es ist festzulegen, ob eine gerade oder ungerade Zahl an Antwortmöglichkeiten vorgegeben wird. Bei einer ungeraden Anzahl (z. B. 5 oder 7 Stufen) entsteht eine mittlere Kategorie, die bei einem unsicheren Probanden dazu führen könnte, sich aus Bequemlichkeit in die Mitte zu flüchten (Vgl. MAYER (2004), S. 82f.). Weitere Überlegungen zu der Rating-Skala betreffen die Frage nach einer „Ausweichkategorie“, wie beispielsweise „weiß nicht“ oder „keine Antwort“. Dadurch ergibt sich für den Probanden die Möglichkeit, nicht auf der eigentlichen Skala zu antworten, falls er zu dieser Frage keine Einstufung abgeben kann. Es besteht jedoch auch die Gefahr – ähnlich wie

⁵⁵⁷ Bei ordinal skalierten Daten handelt es sich um Daten, die vergleichende Aussagen (größer/kleiner) zulassen. Für viele Auswertungsberechnungen werden jedoch intervallskalierte Daten benötigt. Das Intervallskalenniveau zeichnet sich dadurch aus, dass Differenzbildungen, Relationen und Aussagen über die Unterschiede möglich sind, da die Abstände zwischen den Einheiten nicht nur eine Rangfolge charakterisieren, sondern klare Aussagen über die Differenzen zulassen (Vgl. BÜHNER (2004), S. 70f. und ZÖFEL (2002), S. 14.).

⁵⁵⁸ Auch andere Autoren sprechen davon, dass „häufig das Intervallmeßniveau der Angaben postuliert“ wird (NIESCHLAG/DICHTL/HÖRSCHGEN (2002), S. 399.).

⁵⁵⁹ Die Berechnung von Mittelwerten setzt eine Intervallskalierung der Daten voraus (Vgl. BORTZ (1999), S. 38.).

⁵⁶⁰ Vgl. dazu die Auswertung des quantitativen Teils in Kapitel 3.2.5.7.3.

⁵⁶¹ Vgl. dazu den abgedruckten Fragebogen in Anhang 7.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

bei der ungeraden Skala –, dass manche Probanden gemäß der Einfachheit diese Antwortoption nutzen (Vgl. BEREKOVEN/ECKERT/ELLENRIEDER (1993), S. 73.).

In der vorliegenden Untersuchung zum LaU fällt die Entscheidung auf eine 7-stufige Skala mit Ausweichoption („weiß nicht“). Dies ist darin begründet, dass eine möglichst fein gegliederte Skala bei den Befragten eher ein Verständnis von gleichen Intervallen hervorruft und damit die Ergebnisse als intervallskalierte Daten interpretiert werden können. Es wird davon ausgegangen, dass die sieben Antwortmöglichkeiten die Probanden nicht überfordern, da es sich bei den Probanden um Absolventen eines Masterstudiengangs handelt⁵⁶². Die 7-stufige Skala mit Ausweichoption geschieht vor dem Hintergrund, dass die Gefahr einer verfälschten Antwort durch Bequemlichkeit als gering eingeschätzt wird, da die Beantwortung insgesamt auf einer freiwilligen Basis stattfindet. Auf der anderen Seite bieten sich dem Probanden durch die ungerade Skala sowie die Ausweichoption die Möglichkeit einer mittleren Bewertung bzw. einer Option, falls ihm die Beantwortung der Frage nicht möglich ist⁵⁶³. Diese Entscheidungsmöglichkeit wird als wichtig erachtet, da sonst die Gefahr besteht, dass der Proband zu „falschen Antworten“ gezwungen wird.

3.2.5.6 Durchführung der Erhebung

Die Durchführung der Erhebung gliedert sich in die beiden Bereiche des Pretests sowie der Hauptuntersuchung. Im Folgenden werden diese beiden Etappen näher dargelegt.

3.2.5.6.1 Pretest

Nachdem ein Prototyp des Fragebogens unter Heranziehen oben dargelegter Überlegungen sowie der Rücksprache mit Experten erstellt ist, findet der Pretest statt. Mit Hilfe des Pretests kann der Fragebogen auf Verständlichkeit

⁵⁶² Vgl. zur Probandengruppe Kapitel 3.2.5.3.3.

⁵⁶³ Bei der Auswertung wird nochmals überprüft, ob ev. eine „Tendenz zur Mitte“ besteht. Vgl. Kapitel 3.2.5.7.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

und Vollständigkeit hin getestet werden (Vgl. MAYER (2004), S. 58.) und somit die Gewährleistung der Gütekriterien unterstützt werden⁵⁶⁴.

Für den Pretest der vorliegenden Untersuchung werden drei Personen aus dem Probandenkreis ausgewählt. Um die Gesamtgruppe, die im Rahmen der Hauptuntersuchung befragt wird, zu repräsentieren, wird darauf geachtet, dass die Personen des Pretests jeweils einen der Bildungsbereiche Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft vertreten. Diesen Teilnehmern des Pretests wird der Prototyp des Fragebogens mit der Bitte übergeben, ihn auszufüllen. Nach dem erfolgten Ausfüllen werden die Teilnehmer mit folgendem Fragenkatalog konfrontiert, um so den Fragebogen auf seine Tauglichkeit hin zu überprüfen⁵⁶⁵:

- Sind die Fragen im Fragebogen verständlich formuliert?
- Sind die Antwortvorgaben eindeutig und vollständig?
- Gab es Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen?
- Wie lange dauerte etwa das Ausfüllen des Fragebogens?
- Gibt es darüber hinaus etwas, was Ihnen aufgefallen ist, etwas, was ich vielleicht ändern/anpassen sollte?

Ziel ist es, die Teilnehmer des Pretests dazu zu ermuntern, den Fragebogen kritisch zu kommentieren (Vgl. MAYER (2004), S. 97.).

Die Rückmeldungen der drei Teilnehmer des Pretests lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Fragen sind verständlich formuliert, die Antwortmöglichkeiten sind klar. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert etwa 5 - 7 Minuten. Eine Befragte findet einen Rechtschreibfehler, der entsprechend für die Hauptuntersuchung verbessert wird.

Darüber hinaus wird insbesondere eine der zwei offenen Fragen kritisch hinterfragt:

„Schwierigkeiten – beim Ankreuzen keine, etwas beim Nachdenken über die zwei offenen Fragen. Vor allem bei der ersten habe ich eine Bewertung geschrieben, sollte aber eine Beschreibung schreiben. Vielleicht würde es hel-

⁵⁶⁴ Vgl. zu den Gütekriterien Kapitel 3.2.5.4.

⁵⁶⁵ Die Fragen sind angelehnt an die Ausführungen in MAYER (2004), S. 97 und SCHNELL/HILL/ESSER (1999), S. 324.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

fen, die beiden Fragen in ihrer Reihenfolge umzudrehen, dann schreibt man seine Bewertung zuerst und dann hat man den Kopf frei für die Beschreibung." (zitierte Rückmeldung von Teilnehmerin aus der Erwachsenenbildung)

Es handelt sich bei den offenen Fragen um folgende Formulierungen:

1. Wie würden Sie das Konzept 'Lernen am Unterschied' im Studiengang – kurz zusammengefasst – beschreiben?
2. Wo sehen Sie die Vor- bzw. Nachteile des Konzeptes 'Lernen am Unterschied' im Studiengang?

Nach Rücksprache mit einem Experten fällt der Entschluss, die erste der zwei offenen Fragen aus dem Fragebogen zu streichen. Hintergrund ist neben der Anmerkung der Pretestteilnehmerin die Überlegung, dass es folgewidrig erscheint, am Anfang des Fragebogens eine Beschreibung von LaU zu präsentieren⁵⁶⁶ und am Ende nach genau einer solchen zu fragen.

Abgesehen von der Verbesserung des Rechtschreibfehlers sowie der Entfernung der ersten offenen Frage, bleibt der Fragebogen so bestehen. Aus diesem Grunde und, weil die Anzahl der Probanden insgesamt nur eine kleine Gruppe umfasst, werden die erhobenen Daten aus dem Pretest in die Hauptuntersuchung mit einbezogen.

3.2.5.6.2 Hauptuntersuchung

Für die Hauptuntersuchung werden – wie bereits dargelegt – die Absolventen von drei Kursen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement befragt⁵⁶⁷. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Fragebogens kann bereits auf zwei Kurse zurückgegriffen werden. Die Befragung des dritten Kurses findet nach deren Abschluss zeitlich versetzt statt. Somit werden im März 2007 Kurs 1 und Kurs 2 befragt, im Dezember 2007 wird Kurs 3 der Fragebogen zugesandt. Die Befragung erfolgt anonym, d.h. die Probanden bekommen das Anschreiben, das Beiblatt zum Kompetenzbegriff (incl. Deckblatt), den Fra-

⁵⁶⁶ Vgl. zur Beschreibung von LaU am Anfang des Fragebogens Kapitel 3.2.5.5.3.

⁵⁶⁷ Vgl. dazu die Erläuterungen zu den Probanden der Befragung in Kapitel 3.2.5.3.3.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

gebogen⁵⁶⁸ und einen frankierten Rücksendeumschlag zugesendet. Nach erfolgtem Ausfüllen kann der Fragebogen dann anonym und ohne weiteren Kostenaufwand zurückgeschickt werden.

Nach Ablauf der Deadline – etwa 3-4 Wochen später⁵⁶⁹ – wird eine Erinnerungsmail verschickt, um den Rücklauf so optimal wie möglich zu gestalten⁵⁷⁰. Darin wird auf der einen Seite denjenigen, die den Fragebogen bereits ausgefüllt haben, für ihre Mitarbeit gedankt und auf der anderen Seite werden die anderen dazu motiviert, den Fragebogen ebenfalls noch auszufüllen. Der Rücklauf beträgt am Ende 49 von 80 Fragebögen, was einem Prozentsatz von etwas mehr als 61% entspricht. Da bei schriftlichen Befragungen mit niedrigen Rücklaufquoten zu rechnen ist⁵⁷¹, wird dieser Rücklauf als sehr erfreulich gewertet. Detaillierte Angaben zum Rücklauf befinden sich in Kapitel 3.2.5.7.1.

Die exakten Zeitpunkte zum Ablauf der Hauptuntersuchung können der folgenden Abbildung entnommen werden.

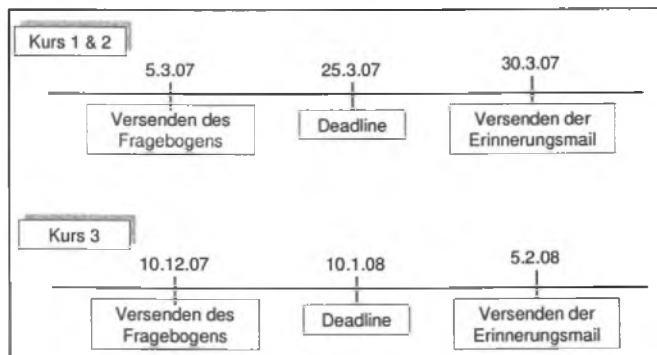


Abb. 56: Zeitlicher Ablauf der Hauptuntersuchung (Eigene Darstellung)

⁵⁶⁸ Vgl. zur Gestaltung des Anschreibens, des Deckblatts, des Beiblatts sowie des Fragebogens die Ausführungen in Kapitel 3.2.5.5.

⁵⁶⁹ Vgl. zur Deadline Kapitel 3.2.5.5.1.

⁵⁷⁰ BRAKE schlägt vor, in selber Funktion eine Erinnerungspostkarte zu verschicken (Vgl. 2005, S. 45.). Da der Kontakt zu den Teilnehmern während des Studiengangs jedoch sehr stark durch Emails geprägt ist, bietet sich auch an dieser Stelle eher eine Email als Erinnerung an als eine Postkarte.

⁵⁷¹ Vgl. zum Rücklauf bei schriftlichen Befragungen Kapitel 3.2.5.3.2 sowie BRAKE (2005), S. 57.

3.2.5.7 Durchführung der Auswertung

Die Durchführung der Auswertung wird in drei Schritten dargestellt. Zunächst wird der Rücklauf in seiner Gesamtheit dargelegt. Im Anschluss werden die Ausgangsbedingungen für die Berechnungen der Untersuchung überprüft. Hier wird u.a. betrachtet, ob eine Normalverteilung der Daten vorliegt, die für viele statistische Verfahren notwendig ist. Dann folgt die Darstellung der einzelnen Berechnungen sowie der Ergebnisse der Untersuchung, unterteilt in den quantitativen und den qualitativen Teil.

3.2.5.7.1 Angaben zum Rücklauf

Die folgenden Daten zum Rücklauf charakterisieren die Gesamtmenge der Probanden, die an der Befragung teilgenommen haben. Die Angaben erschließen sich aus dem Bereich A (Allgemeine Informationen) des Fragebogens⁵⁷².

Insgesamt werden die Absolventen von drei Kursen befragt. In Kurs 1 gibt es 27 Absolventen, in Kurs 2 28 und in Kurs 3 25. Davon kamen 17 beantwortete Fragebögen aus Kurs 1, 15 aus Kurs 2 und 17 aus Kurs 3 zurück. Insgesamt ergibt sich ein Rücklauf von 49 aus 80, was einem Prozentsatz von 61% entspricht. Somit kann bei der Untersuchung von einer hohen Rücklaufquote gesprochen werden⁵⁷³. Die folgende Abbildung hält diese Zahlen bezüglich des Rücklaufs nochmals fest:

• 3 Kurse wurden befragt
• Rücklauf:
Kurs 1: 17 von 27
Kurs 2: 15 von 28
Kurs 3: 17 von 25
Σ 49 von 80

Abb. 57: Rücklauf der Untersuchung (Eigene Darstellung)

⁵⁷² Vgl. dazu den Aufbau des Fragebogens in Kapitel 3.2.5.5.3.

⁵⁷³ BRANDT betrachtet in seiner vorgestellten Studie (Online-Befragung mit erschwerten Rahmenbedingungen) bereits eine Rücklaufquote von 34% als zufrieden stellend (Vgl. 2009, S. 143.).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Im Detail setzt sich der Rücklauf aus Antworten von 29 Frauen und 20 Männern zusammen. Die Hautaltersgruppe bewegt sich im Bereich zwischen 31-50 Jahren, was auch etwa der Grundgesamtheit der drei Kurse entspricht. Darüber hinaus kommen 20 der Rückmeldungen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung (EB), 19 aus dem Bereich der Schule und 10 aus der Wirtschaft. Damit ist der Bereich der Wirtschaft am schwächsten repräsentiert. Die Tabelle gibt einen Überblick über die Rücklaufdaten.

Geschlecht:			
weiblich: 29		männlich: 20	
Alter:			
20-30 J.: 2	31-40 J.: 23	41-50 J.: 21	51-60 J.: 3
Bildungsbereich:			
EB: 20	Schule: 19	Wirtschaft: 10	

Tab. 5: Charakteristik des Rücklaufs (Eigene Darstellung)

3.2.5.7.2 Überprüfung der Ausgangsbedingungen

Bevor im folgenden Abschnitt die Auswertung der Daten bzw. die Darstellung der Ergebnisse stattfindet, werden vorab noch einige Ausgangsbedingungen begutachtet. So werden zunächst die Daten auf eine Normalverteilung hin überprüft und im Anschluss der Blick auf mögliche Problematiken in Folge der 7-stufigen Skala gelenkt.

Die Normalverteilung der Daten gilt als wichtiges Kriterium für viele statistische Tests (Vgl. ZÖFEL (2002), S. 20f.). Aus diesem Grunde werden die Daten der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung getestet. Die Auswahl fällt auf diesen Test, da er – im Gegensatz zum Chiquadrat-Test – auch für kleinere Fallzahlen geeignet ist (Vgl. ZÖFEL (2002), S. 79f.). Die Ergebnisse⁵⁷⁴ weisen jedoch bei vielen Fra-

⁵⁷⁴ Vgl. zu den genauen Ergebnissen Anhang 8.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

gen signifikante Abweichungen von der Normalverteilung⁵⁷⁵ auf⁵⁷⁶. Somit kann bei diesen Fragen nicht von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Bei den Testverfahren kommen daher Tests zur Anwendung, die keine normalverteilten Daten voraussetzen⁵⁷⁷.

In Kapitel 3.2.5.5.3 ist dargestellt, warum eine 7-stufige Skala mit Ausweichmöglichkeit für den Fragebogen gewählt wird. An dieser Stelle wird durch einen Blick auf die Antworten der Probanden nochmals überprüft, ob die dort aufgeführten möglichen Probleme mit dieser Skala tatsächlich ausgeblieben sind. Dazu ist festzustellen, dass die Antworten so ausfallen, dass weder eine übermäßige Tendenz zur Mitte noch eine Tendenz zur Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ zu erkennen ist. Bei vielen Fragen befinden sich die Mittelwerte bei einem Wert über 4,5, was auf nur wenige Antworten „in der Mitte“ hindeutet. Wird bei einer Frage jedoch die Mitte gewählt, so ist auffällig, dass der Proband die Fragen vorher und hinterher meist nicht auch mit 4 bewertet und somit keine Tendenz zur Mitte aus Gründen der Bequemlichkeit zu erkennen ist. Die Antwort „weiß nicht“ wird insgesamt 31 Mal ausgewählt, was eine geringe Anzahl bedeutet, betrachtet man die Gesamtmenge an Fragen über alle Probanden hinweg. Aus den Ergebnissen heraus lässt sich also weder eine auffallende Tendenz zur Mitte noch zur Antwortkategorie „Weiß nicht“ erkennen.

3.2.5.7.3 Auswertung des quantitativen Teils der Befragung

Nachdem der Rücklauf dargestellt und die Ausgangsbedingungen überprüft sind, wird nun die Auswertung der Ergebnisse vorgenommen. Zur Auswertung der Fragebögen werden die Rückmeldungen zunächst transkribiert⁵⁷⁸. Die in den Computer eingegebenen quantitativen Daten werden dann mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS ausgewertet.

⁵⁷⁵ Bei einem Wert von $p < 0,05$ wird von einer signifikanten Abweichung von der Normalverteilung ausgegangen (Vgl. BÜHL/ZÖFEL (2005), S. 313.).

⁵⁷⁶ Die Nullhypothese geht von einer Normalverteilung der Daten aus. Diese Nullhypothese ist aufgrund der Ergebnisse in einigen Fällen zu verwerfen (Vgl. BROSIUS (1998), S. 384.).

⁵⁷⁷ Vgl. dazu die Darstellung der Auswertung in Kapitel 3.2.5.7.3.

⁵⁷⁸ Die transkribierten Daten zu den Fragen können im Einzelnen dem Anhang 11 und 12 entnommen werden.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Zur Charakterisierung der Ergebnisse wird verstärkt auf das „arithmetische Mittel“ (MW)⁵⁷⁹ zurückgegriffen. Mit Hilfe dieses Mittelwertes, teilweise auch als „Durchschnittswert“ bezeichnet, wird die zentrale Tendenz einer Verteilung dargestellt (Vgl. BENNINGHAUS (2007), S. 45.). Die Berechnung des arithmetischen Mittels setzt eine Intervallskalierung der Daten voraus (Vgl. BORTZ (1999), S. 38.), von der – wie in Kapitel 3.2.5.5.3 erörtert – ausgegangen werden kann⁵⁸⁰. Neben dem arithmetischen Mittel wird ergänzend die Standardabweichung (s) als gebräuchlichstes Streuungsmaß (Vgl. BENNINGHAUS (2007), S. 58.) angegeben. Sie verdeutlicht, wie „typisch“ ein Mittelwert für die gesamten Datenergebnisse ist (Vgl. MAYER (2004), S. 115.). Die Abbildungen der Ergebnisse werden mit Excel erstellt, da die Darstellungen des SPSS-Programms die Ergebnisse weniger übersichtlich präsentieren.

Darüber hinaus wird mit Hilfe von Signifikanztests überprüft, ob die erhobenen Ergebnisse der Stichprobe auch für die Grundgesamtheit anzunehmen sind (Vgl. MAYER (2004), S. 121f.)⁵⁸¹. In diesem Zusammenhang kommen der Friedmann-Test sowie der H-Test nach Kruskal und Wallis zum Einsatz⁵⁸². Sie zeichnen sich beide dadurch aus, dass sie auch angewendet werden können, wenn von keiner Normalverteilung ausgegangen wird⁵⁸³. Darüber hinaus werden beide dann eingesetzt, wenn Beziehungen zwischen mehr als zwei Variablen verglichen werden. Während der Friedmann-Test jedoch bei abhängigen Stichproben (hier z.B. bei Kompetenz- und Methodenvergleichen) zum Zuge kommt, wird der H-Test nach Kruskal und Wallis

⁵⁷⁹ Es handelt sich dabei um einen von drei Mittelwerten. Die anderen Mittelwerte sind der Median bzw. der Modus (Vgl. MAYER (2004), S. 114f.).

⁵⁸⁰ Einige Quellen favorisieren darüber hinaus zur Berechnung des arithmetischen Mittels eine Normalverteilung der Daten (Vgl. ZÖFEL (2002), S. 32; MAYER (2004), S. 115; BORTZ (1999), S. 38ff.), die im vorliegenden Falle nicht immer gegeben ist (Vgl. Kapitel 3.2.5.7.2). Da diese Auslegung jedoch in der Literatur nicht durchgehend gefordert wird (Vgl. HIPPMANN (2003), S. 78f.; KÜHNEL/KREBS (2001), S. 72f.) und die Ergebnisse teilweise auch eine Normalverteilung aufweisen, wird bei der vorliegenden Untersuchung auf das arithmetische Mittel zurückgegriffen, mit dem Hintergrundwissen einer vorsichtigen Interpretation.

⁵⁸¹ Die Stichprobe besteht dabei aus den Kursen 1 bis 3, wohingegen unter der Grundgesamtheit „alle Kurse des Studiengangs Bildungsmanagement, die an einem gleichen/ähnlichen Studiengangskonzept teilnehmen“ zu verstehen ist. Vgl. dazu Kapitel 3.2.5.3.3.

Vgl. dazu auch die Überlegungen im Zusammenhang mit den operationalisierten Forschungsfragen sowie den Hypothesen in Kapitel 3.2.5.2.2.

⁵⁸² Vgl. zu den beiden Tests sowie ihren Einsatzgebieten ZÖFEL (2002), S. 88ff.

⁵⁸³ Vgl. zur Überprüfung auf Normalverteilung Kapitel 3.2.5.7.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

eingesetzt, wenn es sich um unabhängige Stichproben (hier beim Vergleich der einzelnen Bildungsbereiche miteinander) handelt⁵⁸⁴.

Die Auswertung der empirischen Untersuchung dient der Beantwortung der fünften Forschungsfrage, die im Rahmen der Zielfestlegung der Forschungsarbeit formuliert ist⁵⁸⁵. In Kapitel 3.2.5.2.2 wird diese Forschungsfrage in operationalisierte Fragestellungen sowie Hypothesen überführt. Die Ergebnispräsentation wird im Folgenden anhand der operationalisierten Fragestellungen (5.a – 5.d) vorgenommen.

Die **erste operationalisierte Fragestellung (5.a)** hinterfragt die Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiengangs aus Sicht der Teilnehmer. Sie lautet konkret: „Wie hoch ist aus Sicht der Teilnehmer die Kompetenzentwicklung in ihren verschiedenen Ausprägungen im Studiengang insgesamt?“ Um diese Frage zu beantworten, wird auf die Rückmeldungen zu den Fragen 5 und 6 des Fragebogens zurückgegriffen. Frage 5 ist folgendermaßen formuliert⁵⁸⁶.

5. Erinnern Sie sich bitte an **den Start** Ihres Bildungsmanagement-Studiums. Wie schätzen Sie heutiger Sicht Ihre damaligen Kompetenzen im Bereich des Bildungsmanagements ein?

(Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.):

Sehr schwach								Sehr stark	
	1	2	3	4	5	6	7		Wußt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	

Fachkompetenz:
(mit Hilfe von fachlichem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)

⁵⁸⁴ Vgl. zu einer Übersicht verschiedener Signifikanztests Anhang 9.

⁵⁸⁵ Vgl. zu den formulierten Forschungsfragen Kapitel 1.2.

⁵⁸⁶ Bei dieser Frage sowie bei folgenden dargestellten Fragen, bei denen die verschiedenen Kompetenzbereiche abgefragt werden, befinden sich die einzelnen Kompetenzen untereinander aufgereiht. Aus Platzgründen wird immer nur die erste Kompetenz mit abgebildet. Vgl. zum gesamten Fragebogen Anhang 7.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt im Folgenden die arithmetischen Mittelwerte (MW) sowie die Standardabweichung (s). Dabei handelt es sich nach dem Friedmann-Test⁵⁸⁷ um höchst signifikante Unterschiede ($p < 0,001$)⁵⁸⁸ zwischen den einzelnen Kompetenzen⁵⁸⁹. Somit lassen sich die Ergebnisse nicht nur für die Stichprobe, sondern darüber hinaus auch im Zusammenhang mit der Grundgesamtheit interpretieren (Vgl. MAYER (2004), S. 121f.).

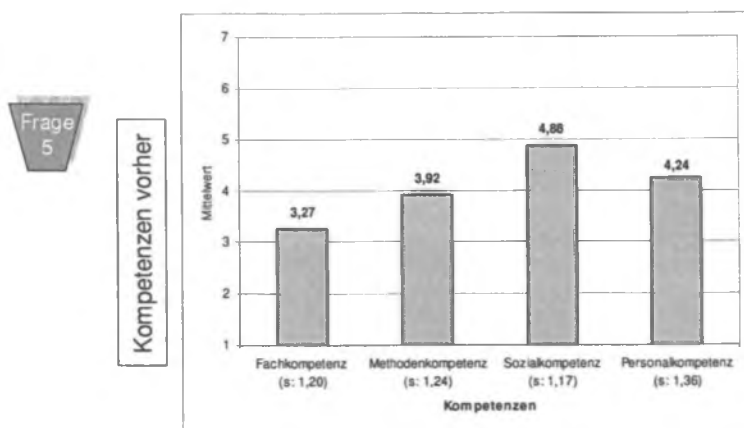


Abb. 58: Kompetenzen bei Beginn des Studiengangs (Eigene Darstellung)

⁵⁸⁷ Der Friedmann-Test wird hier sowie im Folgenden mehrfach zur Überprüfung signifikanter Unterschiede herangezogen. Er eignet sich insofern, als er zum Vergleich von mehr als zwei abhängigen Stichproben herangezogen wird, bei denen keine Normalverteilung vorliegen muss (Vgl. ZÖFEL (2002), S. 92 & 174.).

Die Nullhypothese (H 0) lautet: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen. Die Alternativhypothese (H 1) ist folgendermaßen formuliert: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant. Bei vorliegendem Ergebnis kann die Nullhypothese mit einer geringeren Irrtumswahrscheinlichkeit als 1 % verworfen werden. Damit kann bei den Ergebnissen davon ausgegangen werden, dass die Unterschiede nicht zufällig zustande gekommen sind, sondern es sich um signifikante Unterschiede handelt (Vgl. ZÖFEL (2002), S. 61ff.).

⁵⁸⁸ Vgl. zu den verschiedenen Stufen des Signifikanzniveaus MAYER (2004), S. 123 oder ZÖFEL (2002), S. 63.

⁵⁸⁹ Vgl. zu den exakten Ergebnissen dieses sowie der folgenden Signifikanztests Anhang 10.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Frage 6 ermittelt hingegen die einzelnen Kompetenzen beim Abschluss des Studiums.

6. Wenn Sie sich nun an den **Abschluss** des Studiums erinnern, wie schätzen Sie aus heutiger Sicht zu diesem Zeitpunkt Ihre Kompetenzen im Bereich des Bildungsmanagements ein?

(Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.):

Fachkompetenz:
(mit Hilfe von fachlichem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)

Sehr schwach
1 2 3 4 5 6 7
Sehr stark
Wagt nicht

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse weisen nach dem Friedman-Test sehr signifikante Unterschiede ($p = 0,002$) auf⁵⁹⁰.

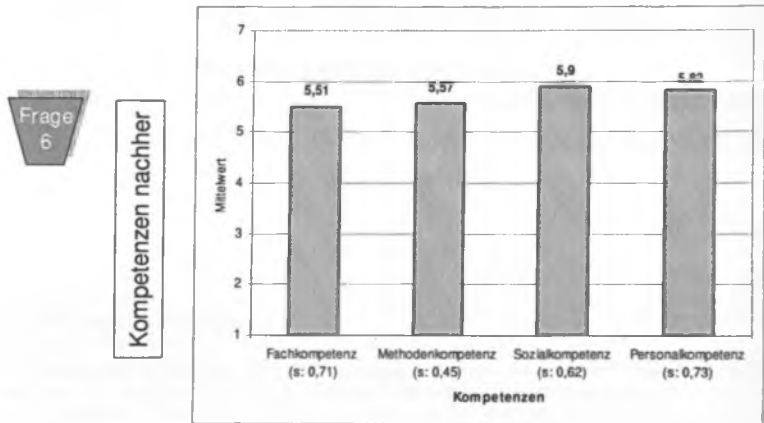


Abb. 59: Kompetenzen bei Abschluss des Studiengangs (Eigene Darstellung)

⁵⁹⁰ Vgl. zu den genauen Berechnungen Anhang 10.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Durch Kombination der Ergebnisse von Frage 5 und 6 erhält man eine Antwort auf die operationalisierte Fragestellung 5.a dieses Forschungsprojektes:

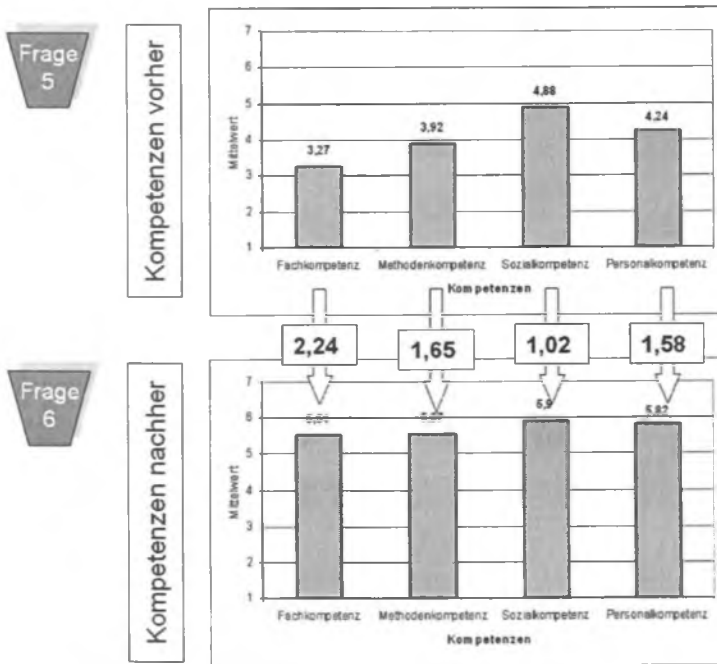


Abb. 60: Kompetenzentwicklung im Studiengang (Eigene Darstellung)

Damit lässt sich die operationalisierte Fragestellung 5.a beantworten: Aus Sicht der Teilnehmer beträgt die Kompetenzentwicklung im Bereich der Fachkompetenz durchschnittlich 2,24, bei der Methodenkompetenz 1,65, der Sozialkompetenz 1,02 und bei der Personalkompetenz 1,58 Punkte auf der Ratingskala. Diese Ergebnisse sind vorsichtig zu interpretieren. Sie sind nicht direkt abgefragt und die durchgeführten Berechnungen sind nur aufgrund der Annahme einer Intervallskalierung sinnvoll⁵⁹¹. Dennoch zeigen sie eine Tendenz, die eine Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums in allen ab-

⁵⁹¹ Vgl. zur Intervallskalierung Kapitel 3.2.5.5.3 sowie den Anfang des jetzigen Kapitels.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

gefragten Kompetenzbereichen aufweist. Damit ist es sinnvoll, die Kompetenzentwicklung durch das Lehr-Lern-Konzept LaU näher zu untersuchen.

Interessant ist darüber hinaus die Analyse, ob alle drei Bildungsbereiche bei den Fragen nach ihrer Kompetenz vor bzw. nach dem Studium identisch geantwortet haben, oder ob hier Unterschiede deutlich werden⁵⁹². Folgende Abbildungen weisen die Ergebnisse nach den Bildungsbereichen sortiert auf.

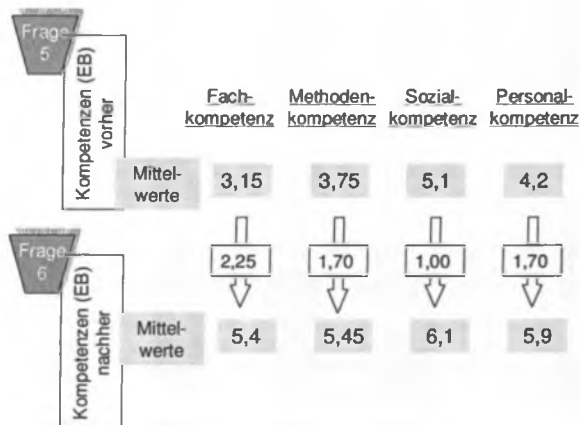


Abb. 61: Kompetenzentwicklung der Erwachsenenbildung (EB) im Studiengang (Eigene Darstellung)

⁵⁹² Die Ergebnisse zu den Kompetenzen vor bzw. nach dem Studium wurden mit Hilfe des H-Test nach Kruskal und Wallis auf ihre Signifikanzen der Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen überprüft. Es ergeben sich – mit Ausnahme der Fach- sowie der Methodenkompetenz nachher – keine signifikanten Ergebnisse (Vgl. zu den genauen Berechnungen Anhang 10.). Als mögliche Begründung lässt sich anführen, dass die Anzahl der einzelnen Gruppenteilnehmer in den Bildungsbereichen recht gering ist. So ergeben sich folgende Probandenzahlen: Erwachsenenbildung: 20, Schule: 19 und Wirtschaft: 10 (Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.5.7.1.). Damit ist es recht überraschend, dass es überhaupt signifikante Ergebnisse gibt. Den vorsichtigen Interpretationen, die aufgrund der Vergleiche zwischen den einzelnen Bildungsbereichen vorgenommen werden, ist dennoch Beachtung zu schenken, zumal sie sich mit Überlegungen theoretischer Herleitungen aus Kapitel 3.1.2.3 decken.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

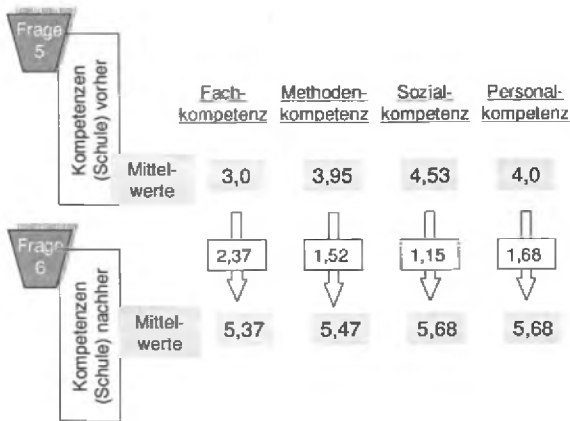


Abb. 62: Kompetenzentwicklung der Schule im Studiengang (Eigene Darstellung)

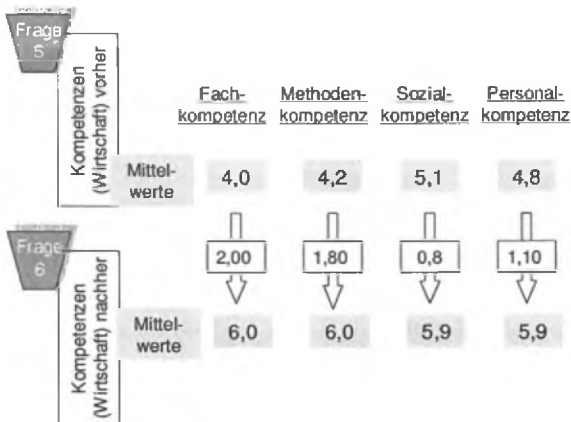


Abb. 63: Kompetenzentwicklung Wirtschaft im Studiengang (Eigene Darstellung)

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Ergebnisse zeigen, dass der Bildungsbereich der Erwachsenenbildung sich sehr nahe an den Ergebnissen der Gesamtgruppe befindet. Der Bereich der Schule verzeichnet hingegen – im Vergleich zu den Mittelwerten der Gesamtgruppe – einen größeren Zuwachs bei der Fach-, Sozial- und Personalkompetenz. Der Wirtschaftsbereich zeigt seinen größten Zuwachs hingegen bei der Methodenkompetenz⁵⁹³. Somit bewegen sich die Antworten der Erwachsenenbildung in der Nähe der Mittelwerte, während sich die Schule bei drei Kompetenzen auf der einen Seite, bei einer auf der anderen Seite befindet. Die Wirtschaft antwortet – in ihrer Tendenz – genau gegenläufig zur Schule. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der theoretischen Herleitung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen in Kapitel 3.1.2.3 sehr spannend. Hier finden sich nämlich Schule und Wirtschaft ebenfalls an verschiedenen Polen, während die Erwachsenenbildung sich in der Mitte einordnet. Ob es einen direkten Zusammenhang zwischen den Komponenten Finanzierung sowie Einfluss durch den Träger und den Kompetenzen gibt, oder ob darüber hinaus weitere Aspekte mit ins Spiel kommen, bleibt weiteren Forschungen überlassen⁵⁹⁴. Die Untersuchungen geben jedoch Hinweise darauf, dass die Erwachsenenbildung einen „Link“ zwischen der Schule und der Wirtschaft herstellt.

Die nächste operationalisierte Fragestellung (5.b) fokussiert die Kompetenzentwicklung im Studiengang durch das LaU⁵⁹⁵. Damit rückt das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit, nämlich das Lehr-Lern-Konzept LaU in den Mittelpunkt. Konkret lautet die Fragestellung 5.b: „Wie stark wird die Kompetenzentwicklung im Studiengang – aus Sicht der befragten Teilnehmer – durch das Konzept LaU insgesamt sowie in seinen Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz geprägt?“ Eine Antwort auf die-

⁵⁹³ Der Zuwachs im Bereich der Methodenkompetenz bei der Wirtschaft erhöht sich sogar auf 2,0, wenn man einen ständigen Ausreißer aus der Wirtschaftsgruppe in den Berechnungen ausschließt.

⁵⁹⁴ Es wird vermutet, dass auch das bereits absolvierte Studium mit seinen inhaltlichen Schwerpunkten einen wichtigen Faktor darstellt. Vgl. dazu die verschiedenen Rollen der Teilnehmer in Kapitel 3.1.2.3.

⁵⁹⁵ Vgl. zu den operationalisierten Fragestellungen Kapitel 3.2.5.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

se Fragestellung ergibt sich aus der Auswertung der Frage 7 des Fragebo- gens.

7. Wie stark war Ihre Kompetenzentwicklung im Studiengang von dem Konzept LERNEN AM UNTER- SCHIED geprägt? (Bitte wählen Sie eine Antwort aus.)

Sehr schwach

1 2 3 4 5 6 7

Sehr stark

weiß nicht

Die Antworten der Probanden ergeben im Mittelwert ein Ergebnis von 5,29 auf der 7-stufigen Skala. Die Standardabweichung beträgt 1,25. Folgende Abbildung zeigt, wie häufig die jeweiligen Antworten ausgewählt wurden. Demnach haben 39 von 49 Befragten, die Stärke 5 oder größer gewählt⁵⁹⁶.

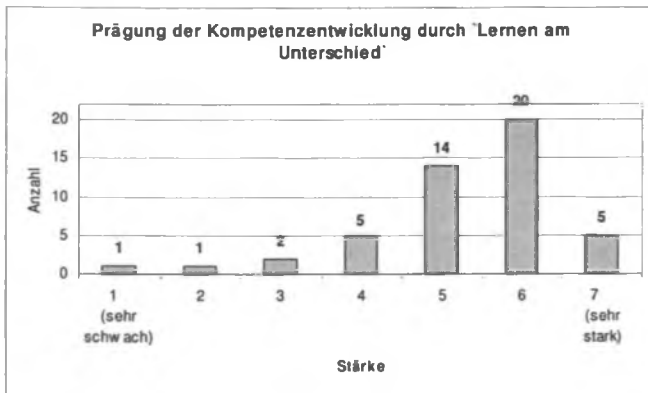


Abb. 64: Prägung der Kompetenzentwicklung durch LaU (Eigene Darstellung)

⁵⁹⁶ Eine Person hat die Kategorie „weiß nicht“ angekreuzt. Und ist entsprechend nicht in der Abbildung ausgewiesen.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Darüber hinaus wird im Rahmen der zweiten operationalisierten Fragestellung die Frage aufgeworfen, wie die Kompetenzentwicklung durch das LaU die einzelnen Kompetenzen gestärkt hat. Frage 8 des Fragebogens geht dieser Thematik nach.

8. Wie schätzen Sie persönlich den Effekt des Konzeptes LERNEN AM UNTERSCHIED im Studiengang ein auf die Entwicklung ... (Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.)

... Ihrer Fachkompetenz
(mit Hilfe von fachlichem Wissen &
Fertigkeiten angemessen handeln)

Keine Wirkung Sehr schwach Sehr stark weiß nicht

1 2 3 4 5 6 7

Die Ergebnisse präsentiert folgende Darstellung. Bei der Überprüfung der Signifikanz nach dem Friedmann-Test wird mit $p = 0,059$ knapp ein signifikantes Ergebnis verfehlt, weswegen die Nullhypothese nicht vollständig auszuschließen ist⁵⁹⁷.

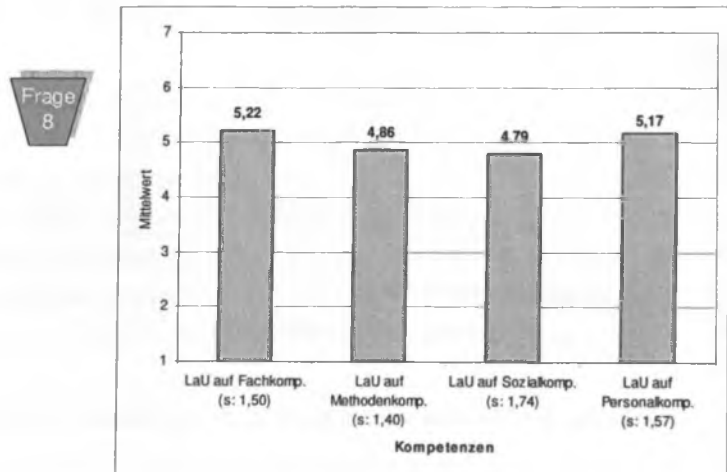


Abb. 65: Prägung der Kompetenzen durch LaU (Eigene Darstellung)

⁵⁹⁷ Siehe zur Nullhypothese Fußnote weiter oben sowie Anhang 10.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Aufgrund des Friedmann-Tests kann zwar (knapp) nicht von signifikanten Unterschieden der verschiedenen Mittelwerte ausgegangen werden. Dafür liefert das Ergebnis insgesamt hohe Mittelwerte, was auf einen hohen Effekt des LaU auf die Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen hinweist. Die Mittelwerte liegen dabei zwischen 4,79 (Sozialkompetenz) und 5,22 (Fachkompetenz).

Die Fragen 7 und 8 bilden ein Kernstück der vorliegenden empirischen Untersuchung, da hier das Lehr-Lern-Konzept LaU in seiner Wirkung direkt abgefragt wird. Als Indikator für die Wirkung wird die Kompetenzentwicklung herangezogen, da diese in einer Welt im Wandel von besonderer Bedeutung ist⁵⁹⁸. Das Ergebnis von Frage 7 stützt die in Kapitel 3.2.5.2.2 hergeleitete Hypothese, dass die Kompetenzentwicklung im Studiengang durch das LaU in besonderem Maße geprägt ist⁵⁹⁹. So beantworten 39 von 49 befragten Teilnehmern die Frage nach der Prägung Ihrer Kompetenzentwicklung im Studiengang durch LaU mit der Stärke 5 oder größer. Auch die Fokussierung der Kompetenzen im Einzelnen stützt die Aussage der Hypothese. So weisen die Berechnungen der Mittelwerte der einzelnen Kompetenzbereiche alle Werte von 4,79 oder höher aus. Die Fachkompetenz erreicht sogar einen Wert von 5,22; dicht gefolgt von der Personalkompetenz mit 5,17 auf der 7-stufigen Skala.

Die zu Beginn dieser Forschungsarbeit formulierte, übergeordnete fünfte Fragestellung⁶⁰⁰, fokussiert die Frage nach der Förderung der Kompetenzen durch LaU. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstreichen eine Entwicklung der Kompetenzen insgesamt sowie in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz durch den Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU. Nachdem eine Annäherung an die übergeordnete Fragestellung stattgefunden hat, stellen die folgenden Auswertungen konkret einzelne methodische Elemente in den Mittelpunkt, die im Zusammenhang mit LaU stehen. Damit erfolgt ein Schritt in eine tiefer gehende Analyse des Konzeptes LaU.

⁵⁹⁸ Vgl. zur Notwendigkeit von Kompetenzentwicklung in einer Welt im Wandel Kapitel 1.1 sowie zum Heranziehen der Kompetenzentwicklung als Indikator Kapitel 3.2.5.2.

⁵⁹⁹ Vgl. zu den formulierten Hypothesen Kapitel 3.2.5.2.2.

⁶⁰⁰ Vgl. zur übergeordneten Fragestellung Kapitel 1.2.

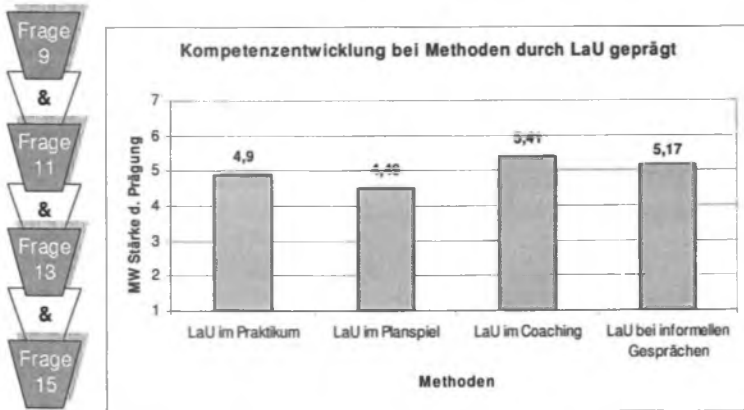


Abb. 66: Kompetenzentwicklung der Methoden geprägt durch LaU (Eigene Darstellung)

Der kleinste Mittelwert liegt bereits bei 4,49 (Planspiel) und alle anderen Mittelwerte befinden sich noch darüber. Die stärkste Prägung der Kompetenzentwicklung durch LaU weist das Coaching mit 5,41 auf. Damit unterstreichen die Rückmeldungen der Teilnehmer eine starke Prägung der einzelnen Methoden durch LaU, wobei zwischen den einzelnen Methoden Unterschiede zu erkennen sind. Durch diese Ergebnisse der Befragung wird die in Kapitel 3.2.5.2.2 formulierte zweite Hypothese gestützt. Entsprechend leisten alle ausgewählten methodischen Elemente einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU.

Interessant an diesem Ergebnis ist darüber hinaus die Einschätzung der Teilnehmer in Bezug auf die Informellen Gespräche. In Kapitel 3.1.2.2 ist hierzu angemerkt, dass im Studiengang großer Wert auf einen Raum für Informelle Gespräche gelegt wird, um so den Austausch zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen zu unterstützen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstützen dieses Vorgehen. Es würde sich anbieten, dem Effekt der Informellen Gespräche in weiterführenden Untersuchungen vertiefend nachzugehen. Derweil sollte den Informellen Gesprächen wei-

3.2 Design Based Research: ANALYSE

terhin ausreichend Aufmerksamkeit im Rahmen des Lehr-Lern-Konzeptes LaU eingeräumt werden⁶⁰³.

Die **vierte operationalisierte Fragestellung (5.d)** widmet sich den ausgewählten Methoden und ihrer Entwicklung in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Die Fragestellung lautet folgendermaßen: „Wie stark unterstützen die ausgewählten methodischen Elemente – aus Sicht der befragten Teilnehmer – die Kompetenzentwicklung in ihren verschiedenen Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz?“ Hierzu geben die Fragen 10 (Praktikum), 12 (Planspiel), 14 (Coaching) sowie 16 (Informelle Gespräche) des Fragebogens Auskunft. Beispielhaft ist im Folgenden die Frage zum Praktikum abgebildet:

10. Wie schätzen Sie persönlich den Effekt des Praktikums insgesamt ein, auf die Entwicklung ... (1
te wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.)

... Ihrer Fachkompetenz
(mit Hilfe von fachlichem Wissen &
Fertigkeiten angemessen handeln)

Kein Effekt Sehr schwach Sehr stark weiß nicht

1 2 3 4 5 6 7

Die Kompetenzentwicklung im Rahmen des Praktikums wird von den Probanden innerhalb eines engen Korridors eingestuft. So variieren die Mittelwerte nur zwischen 4,17 (Methodenkompetenz) und 4,46 (Personalkompetenz). Nach dem Friedmann-Test können diese geringen Unterschiede der Mittelwerte nicht als signifikant eingestuft werden ($p = 0,526$)⁶⁰⁴.

Die folgende Abbildung stellt die Ergebnisse zum Praktikum dar. Es sind die Mittelwerte und Standardabweichungen ausgewiesen.

⁶⁰³ Vgl. dazu auch die Ausarbeitungen im Rahmen des Re-Design in Kapitel 3.3.2.3.

⁶⁰⁴ Vgl. zu den exakten Berechnungen Anhang 10.

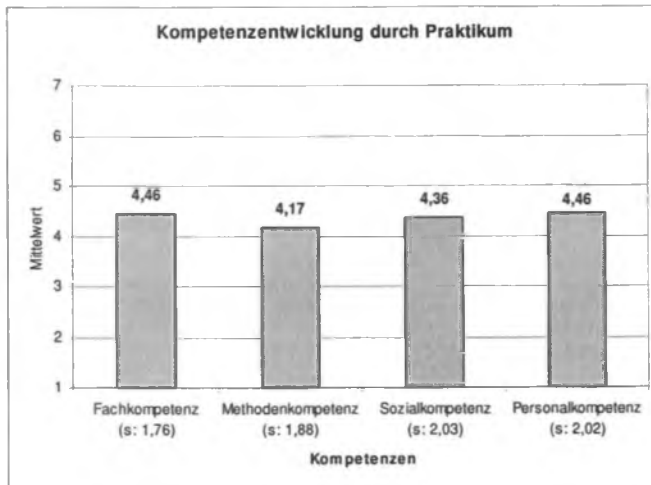
Frage
10

Abb. 67: Kompetenzentwicklung durch das Praktikum (Eigene Darstellung)

Dahingegen weisen die Ergebnisse beim Planspiel etwas größere Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen auf. So wird hier die größte Kompetenzentwicklung in der Sozialkompetenz (4,6) gesehen, während bei der Methodenkompetenz der geringste Kompetenzzuwachs (3,96) angegeben wird. Diese Unterschiede sind nach dem Friedman-Test als sehr signifikant zu bezeichnen ($p = 0,003$)⁶⁰⁵. Die Grafik auf der folgenden Seite fasst alle Mittelwerte und Standardabweichungen der Kompetenzentwicklung durch das Planspiel zusammen.

⁶⁰⁵ Vgl. zu den exakten Berechnungen Anhang 10.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Frage
12

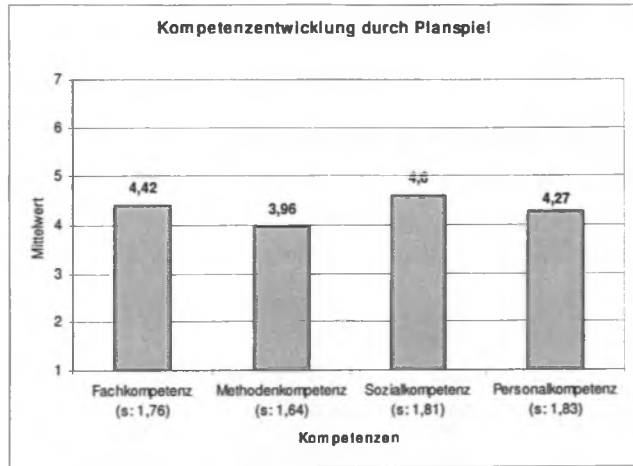


Abb. 68: Kompetenzentwicklung durch das Planspiel (Eigene Darstellung)

Die Rückmeldungen zum Coaching präsentieren ein noch breiteres Spektrum an Unterschieden zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen. Die Abbildung hält die Mittelwerte und Standardabweichungen fest.

Frage
14

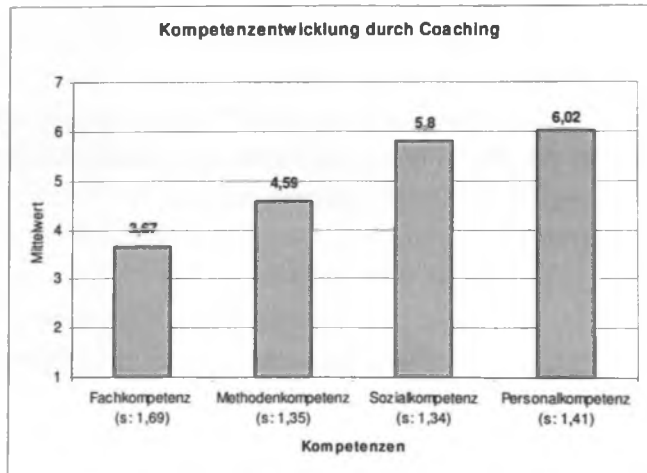


Abb. 69: Kompetenzentwicklung durch das Coaching (Eigene Darstellung)

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Entwicklung der Fachkompetenz wird beim Coaching mit 3,67 am geringsten und die der Personalkompetenz mit 6,02 am höchsten eingeschätzt. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Kompetenzen beim Coaching als höchst signifikant zu bezeichnen ($p = 0,000$)⁶⁰⁶.

Bei den Informellen Gesprächen liegt das Spektrum der Mittelwerte zwischen 3,84 (Methodenkompetenz) und 5,37 (Personalkompetenz). Ähnlich wie beim Coaching stufen die Probanden damit auch bei den Informellen Gesprächen die Entwicklung der Personalkompetenz am höchsten ein. Die Ergebnisse weisen nach dem Friedmann-Test höchst signifikante Unterschiede auf ($p = 0,000$)⁶⁰⁷. Die Abbildung verdeutlicht das gesamte Spektrum.

Frage
16

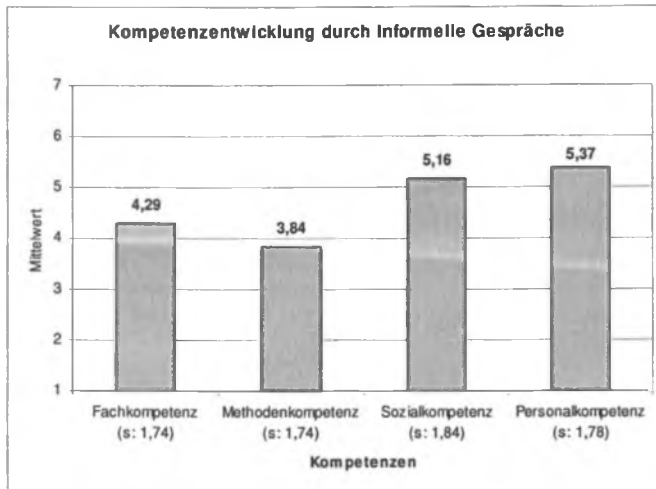


Abb. 70: Kompetenzentwicklung durch die Informellen Gespräche (Eigene Darstellung)

⁶⁰⁶ Vgl. zu den exakten Berechnungen Anhang 10.

⁶⁰⁷ Vgl. zu den exakten Berechnungen Anhang 10.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Fragen 10, 12, 14 und 16 können nähere Informationen zu den methodischen Elementen und ihrem Effekt auf die verschiedenen Kompetenzbereiche geben. Es zeigt sich, dass insbesondere beim Coaching sowie bei den Informellen Gesprächen größere Unterschiede in den einzelnen Bereichen der Kompetenzentwicklung zu verzeichnen sind. Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass, unabhängig von differierenden Kompetenzeinschätzungen, selbst der kleinste gemessene Mittelwert bereits 3,67 Punkten misst. Damit schätzen die Teilnehmer bei allen ausgewählten Methoden, die in engem Zusammenhang mit dem LaU stehen⁶⁰⁸, den Effekt auf ihre Kompetenzentwicklung insgesamt als stark ein.

Die Informationen über die verschiedenen Kompetenzausprägungen bei den Methoden dienen dazu, das Konzept LaU gezielt einzusetzen. Steht also beispielsweise die Entwicklung aller Kompetenzen gleichermaßen im Fokus einer wissenschaftlichen Weiterbildung, so bietet sich im Rahmen des LaU aufgrund der vorliegenden Ergebnisse das Praktikum als wichtiges methodisches Element an. Soll hingegen der Schwerpunkt auf die Entwicklung der Sozial- und Personalkompetenz gelegt werden, so präsentiert sich ein ausgeweitetes Coaching als gute Alternative. Diese Überlegungen werden im Rahmen des Re-Design fortgeführt⁶⁰⁹.

Kurz zusammenfassend sind folgende Resultate aus den Ergebnissen des quantitativen Teils der Befragung festzuhalten⁶¹⁰:

- Sowohl Hypothese 1 als auch Hypothese 2 werden durch die Ergebnisse der Untersuchung gestützt:
 - Im Zusammenhang mit Hypothese 1 ist auf die Antworten von Fragen 7 und 8 des Fragebogens zu verweisen. Hier wird eine besondere Prägung der Kompetenzentwicklung im Studiengang durch das LaU von den Probanden angegeben.

⁶⁰⁸ Der enge Zusammenhang der ausgewählten Methoden zum LaU wurde bei den Auswertungen zu den Fragen 9, 11, 13 und 15 des Fragebogens deutlich.

⁶⁰⁹ Vgl. dazu Kapitel 3.3.2.1.

⁶¹⁰ Eine ausführliche Zusammenfassung befindet sich in Kapitel 3.2.5.8.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

- Hypothese 2 wird durch die Antworten zu den Fragen 9, 11, 13 und 15 des Fragebogens gestützt. Nach den Rückmeldungen der Probanden leisten die ausgewählten methodischen Elemente alle einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU.
- Die übergeordnete Fragestellung (5) ist damit zu bejahen, denn – nach den Ergebnissen der Untersuchung – fördert der Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU die Entwicklung der Kompetenzen insgesamt sowie in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz.
- Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit kann in den meisten Fällen angenommen werden. So ergibt der Friedmann-Test in vielen Fällen signifikante Ergebnisse⁶¹¹.

3.2.5.7.4 Auswertung des qualitativen Teils der Befragung

Nachdem die Ergebnisse des quantitativen Teils der Befragung vorgestellt sind, widmet sich der nächste Abschnitt den qualitativen Daten der Befragung. Für die Auswertung der qualitativen Daten wird kein spezielles Computerprogramm verwendet, sondern die Filterfunktion von Excel genutzt, um Gruppierungen vorzunehmen. Letztendlich ist es der Forscher selbst, der die qualitativen Ergebnisse auswertet und nicht der Computer (Vgl. KUCKARTZ (1997), S. 585.).

Der qualitative Teil der Befragung setzt sich mit der **fünften operationalisierten Fragestellung (5.e)** auseinander⁶¹². Dabei werden die Vor- und Nachteile des Lehr-Lern-Konzeptes LaU aus Sicht der Teilnehmer hinterfragt. Es liegt dazu folgende Frage im Fragebogen vor:

⁶¹¹ Eine Übersicht der Ergebnisse der Signifikanztest findet sich in Anhang 9.

⁶¹² Vgl. zur fünften operationalisierten Fragestellung Kapitel 3.2.5.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

17. Wo sehen Sie die Vor- bzw. Nachteile des Konzeptes LERNEN AM UNTERSCHIED im Studiengang

Dem von KUCKARTZ vorgeschlagenen Vorgehen folgend werden die qualitativen Daten dieser Frage zunächst transkribiert und im Anschluss kategorisiert (Vgl. 1997, S. 586ff.). Im vorliegenden Falle werden neben der digitalen Verschriftlichung die Vor- und Nachteile voneinander getrennt sowie jeweils gruppiert. Es ergeben sich die Gruppierungen Potenziale, Netzwerk sowie Sonstiges bei den Vorteilen und Institut, Kompatibilität, Tiefgang, Vorwissen sowie Sonstiges bei den Nachteilen⁶¹³.

Zunächst werden die Gruppierungen der Vorteile vorgestellt. Die Gruppierung nach den Potenzialen knüpft an die im Kapitel 3.1.3.1 erarbeiteten Potenziale an. Das erste definierte Potenzial der Kompetenzentwicklung von LaU beinhaltet das Lernen durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen. Die Tabelle auf der folgenden Seite fasst die Antworten des Fragebogens zusammen, die dieses erste Potenzial in den Vordergrund stellen.

⁶¹³ Eine Übersicht der Rückmeldungen ohne Gruppierung findet sich im Anhang 12.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Nr. ⁶¹⁴	Vorteile von LaU	Gruppierung
3	Vorteil: Blick über den eigenen Tellerrand hinaus	1. Potenzial
4	Horizontenerweiterung	1. Potenzial
4	andere Perspektive	1. Potenzial
4	neue Beurteilungskriterien	1. Potenzial
5	Vorteil: Erfahrungen von Kollegen aus den anderen Bereichen sind hilfreich	1. Potenzial
5	Vorteil: der eigene Blickwinkel wird erweitert	1. Potenzial
6	pos.: Horizontenerweiterung	1. Potenzial
16	Einblicke in andere Abläufe, Strukturen sehr lehrreich	1. Potenzial
18	Vorteile: Horizontenerweiterung	1. Potenzial
18	Vorteile: Lernen von anderen	1. Potenzial
19	Vorteile: Man erhält Einblick in Bereiche, die einem sonst nicht oder nur bedingt zugänglich sind.	1. Potenzial
22	pos.: Blickwinkel erweitert sich; Einblick in "fremde Welten"	1. Potenzial
23	pos.: Möglichkeit über den Tellerrand zu schauen;	1. Potenzial
23	pos.: andere (Berufs-)perspektiven erforschen	1. Potenzial
24	Einblicke in andere Bereiche	1. Potenzial
24	deutliche Erweiterung des Horizontes durch Kommilitonen mit Vertretern aus Schule und Weiterbildung	1. Potenzial
31	Vorteile: Kennen lernen unterschiedlicher Perspektiven	1. Potenzial
34	Vorteil: Einblicke in andere Arbeits- und Herangehensweisen	1. Potenzial
36	Vorteile: neue Blickwinkel einnehmen	1. Potenzial
36	Vorteile: neues Denken	1. Potenzial
39	Vorteil: Aufbau differenzierten Wissens	1. Potenzial
40	Lernen am Unterschied ermöglicht klar den "Blick über den Tellerrand". Als Perspektivwechsel bietet es tolle Chancen.	1. Potenzial
41	NUR VORTEILE! Erweiterung des Horizonts	1. Potenzial
42	Vorteil: sehr interessante Einblicke in andere Arbeitswelten und deren Probleme, Methoden, etc. zu bekommen	1. Potenzial
43	Vorteil: über den Tellerrand schauen können, nicht immer im pädagogischen Dunst bleiben, sondern neue Impulse bekommen	1. Potenzial
44	Vorteile: andere Haltungen, Einstellungen u. Denkweisen kennenlernen	1. Potenzial
44	Vorteile: unterschiedliche Organisationskulturen wahrnehmen	1. Potenzial
45	Vorteile: Kennenlernen von "fremden (Arbeits-)welten, Horizontenerweiterung	1. Potenzial
46	Vorteile: Blick über den Tellerrand (Praktikum als Bsp.)	1. Potenzial
46	Vorteile: Kennenlernen unterschiedlicher Denkweisen -> Handlungsstrukturen aufgrund der heterogenen Gruppenzusammensetzung	1. Potenzial
47	Weitung der Perspektive	1. Potenzial
49	Vorteile: Neue Sichtweisen	1. Potenzial

Tab. 6 : Vorteile von LaU Gruppierung 1. Potenzial

⁶¹⁴ Die Nr. gibt Auskunft über die Nummer des Fragebogens. Die Fragebögen sind fortlaufend nummeriert.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Das zweite Potenzial nimmt das Lernen durch Erläutern bzw. Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen in den Blick. Auch hierzu finden sich Antworten in den Fragebögen, wobei dieses Potenzial verstärkt in Kombination mit anderen Potenzialen zu finden ist⁶¹⁵.

Nr.	Vorteile von LaU	Gruppierung
23	pos.: eigenes Profil schärfer wahrnehmen (überwiegt in jedem Fall!!!)	2. Potenzial
41	klarerer Bild von den eigenen Kompetenzen, die in meinem Beruf entstanden sind	2. Potenzial

Tab. 7: Vorteile von LaU Gruppierung 2. Potenzial

Das dritte Potenzial beschreibt das Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs. Folgende Rückmeldungen zum Fragebogen können diesem Potenzial zugeordnet werden.

Nr.	Vorteile von LaU	Gruppierung
6	pos.: andere Perspektiven verhelfen zu mehr Distanz, die bei der Beurteilung von Sachverhalten wichtig ist.	3. Potenzial
9	Vorteile: gemeinsame Themen aus verschiedenen Blickwinkeln	3. Potenzial
9	Vorteile: gegenseitiges Coaching!	3. Potenzial
16	Eigene Verhaltensmuster, Arbeitsweisen werden hinterfragt (Selbstkritik)	3. Potenzial
16	Es werden einem auch persönliche Grenzen aufgezeigt	3. Potenzial
18	Vorteile: Querdenken	3. Potenzial
19	Vorteile: Verständnis für Probleme und Handlungsweisen wird gefördert. Dadurch erweitert sich der eigene Horizont	3. Potenzial
35	Motivation und Herausforderung zur Selbstreflexion in den 4 Kompetenzbereichen	3. Potenzial
49	Vorteile: Reflexion	3. Potenzial
49	Vorteile: Gedankenanstöße	3. Potenzial

Tab. 8: Vorteile von LaU Gruppierung 3. Potenzial

⁶¹⁵ Siehe dazu später in diesem Kapitel.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Häufig sind die Potenziale jedoch nicht in ihrer „reinen Form“ anzutreffen. Die Antworten lassen sich in diesem Falle mehreren Potenzialen zuordnen. Diese Antworten zeigt die folgende Tabelle.

Nr.	Vorteile von LaU	Gruppierung
9	Vorteile: Erkennen, wie der eigene Zugang und Hintergrund strukturiert ist	2/3. Potenzial
9	Vorteile: Erkennen, wo Andere stehen	1/3. Potenzial
13	Ich sehe die Vorteile in der Form, dass es uns ermöglicht oft im Detail die Sichtweisen und Probleme der anderen Bereiche kennenzulernen, sich in deren Probleme hineinzudenken und Lösungswege aus ganz anderen Blickwinkeln und unter meist auch sehr anderen Konditionen zu suchen.	1/3. Potenzial
15	Vorteile: Blick über den Tellerrand kann Einstellungen verändern, ermöglicht Veränderung	1/3. Potenzial
16	Gut zu wissen, dass auch vermeintlich perfekte Organisationen ihre Probleme haben.	1/3. Potenzial
19	Vorteile: neue Impulse ermöglicht	1/3. Potenzial
28	Vorteile: Gegenseitige Bereicherung/Befruchtung	1/2. Potenzial
35	Weniger die Aneignung fremden/neuen Wissens als mehr die Vergewisserung und Reflexion des eigenen vorhandenen Kompetenzwissens und ggf. die Verbesserung bzw. Veränderung (Selbststeuerung!)	2/3. Potenzial
37	Vorteil: Unterschiedliche Ausbildungen, Erfahrungen u. sonst. Hintergründe bringen neue Aspekte und Sichtweisen ein -> Erweitern das Gesichtsfeld	1/3. Potenzial
48	Vorteile: Ich konnte gut von dem Wissen, den Erfahrungen und der anderen "Art des Herangehens" anderer Teilnehmer profitieren	1/3. Potenzial

Tab. 9: Vorteile von LaU Gruppierung mehrere Potenziale

Neben der Gruppierung in die Potenziale wird eine Gruppierung in die Kategorie Netzwerk vorgenommen. Unter Netzwerk wird verstanden, dass es den Teilnehmern durch das LaU möglich ist, ein Netzwerk mit neuen Kontakten und Kooperationen zu bilden. Dieses geht über die Systemgrenzen der einzelnen Bildungsbereiche hinaus⁶¹⁶. Folgende Antworten lassen sich diesem Bereich zuordnen.

⁶¹⁶ Vgl. dazu auch die Ausarbeitungen zu interorganisationalen Lehr- und Lernnetzwerken in Kapitel 3.2.4.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Nr.	Vorteile von LaU	Gruppierung
12	hoher Vernetzungsgrad	Netzwerk
18	Vorteile: Netzwerkbildung	Netzwerk
22	pos.: man knüpft Kontakte; versteht Ent?? und erkennt ??	Netzwerk
32	Vorteil: Bedingungen für Kooperationen sind besser	Netzwerk
44	Vorteile: neue Kooperationen eröffnen sich	Netzwerk
45	Vorteile: Grundlage für Vernetzung von sozialen Berufen mit Wirtschaft	Netzwerk

Tab. 10: Vorteile von LaU Gruppierung Netzwerk

Als letzte Gruppierung im Bereich Vorteile wird die Zusammenfassung unter der Kategorie Sonstiges vorgenommen. Hier finden sich auch zwei Rückmeldungen, die das Konzept als solches als Vorteil sehen. Folgende Tabelle stellt die Antworten der Gruppierung Sonstiges zusammen.

Nr.	Vorteile von LaU	Gruppierung
1	Vorteil: Konzept an sich	Sonstiges
12	pos.: hoher Output/hoher Wirkungsgrad	Sonstiges
14	Grundsätzlich sinnvolles Konzept, ...	Sonstiges

Tab. 11: Vorteile von LaU Gruppierung Sonstiges

Bei den Antworten zu der Frage nach den Vorteilen von LaU ergeben sich insbesondere die Gruppierungen Potenziale sowie Netzwerk. Diese Rückmeldungen der Teilnehmer unterstreichen die in Kapitel 3.1.3.1. theoretisch hergeleiteten Potenziale. Die Gruppierung des Netzwerks ist in besagtem Kapitel nicht als Potenzial vorgestellt, allerdings im Zusammenhang mit dem Praktikum (Kapitel 3.1.2.2) bzw. den interorganisationalen Lehr- und Lernnetzwerken (Kapitel 3.2.4.2) erwähnt. Nach Sichtung der empirischen Untersuchung mit ihren Ergebnissen sollte jedoch dem Aspekt der Netzwerkbildung ein besonderes Augenmerk geschenkt werden. In einer Welt im Wandel ist die Bildung von Netzwerken in jedem Fall von herausragender Bedeutung, um beispielsweise mit der Schnelllebigkeit von Wissen und sich

3.2 Design Based Research: ANALYSE

verändernden Marktverhältnissen besser umgehen zu können⁶¹⁷. Im Rahmen des Re-Design wird daher auf die Netzwerkbildung als Vorteil von LaU nochmals eingegangen.

Nachdem die Gruppierungen der Vorteile vorgestellt sind, werden nun die genannten Nachteile zusammengestellt. Die Nachteile in ihren Gruppierungen spielen eine besondere Rolle im Rahmen von Überlegungen zum Re-Design im Sinne des Design-Based Research Ansatzes von LaU.

Die erste vorgenommene Gruppierung liegt in der Kategorie Institut. Hier werden die Aspekte zusammengefasst, die speziell mit dem Konzept LaU, wie es am Institut für Bildungsmanagement praktiziert wird, zusammenhängen. Folgende Tabelle hält die Antworten dieser Gruppierung fest.

Nr.	Nachteile von LaU	Gruppierung
3	Nachteil: in Kurs 1 waren die Schulen über - die Wirtschaft unterrepräsentiert	Institut
6	neg.: im Bereich 3 wäre mehr Differenzierung wünschenswert	Institut
14	..., allerdings hat die Berufsgruppe der Lehrer nichts wesentlich Inhaltliches zu meiner Kompetenzentwicklung beigetragen. Das System Schule bewerte ich als zu abstrakt und zu weit entfernt von Alltagsfragen in Erwachsenenbildung und Wirtschaft. Von dieser Bewertung ausgenommen sind intensive persönliche Kontakte.	Institut
25	Durch die inhalt. Schwerpunktsetzung (Management, BWL) konnte ich meine Kompetenzen im Bereich Pädagogik, Methoden (Praxis & Empirie) nicht für die Kommiliton/innen aus Wirtschaft und Schule nutzbar machen. Ich habe profitiert, aber die Kommiliton/innen aus der Wirtschaft?	Institut
43	Nachteil: Praktikum -> ich hätte gerne z.B. an der Uni mein Praktikum gemacht -> ist leider dem gleichen Bereich zugeordnet	Institut
49	Nachteile: Im Praktikum: Wechsel des Systems nicht erforderlich bzw. teilweise hinderlich	Institut

Tab. 12: Nachteile von LaU Gruppierung Institut

Die nächste Gruppierung wird im Bereich der Kompatibilität angesiedelt. Hierbei handelt es sich um die Zusammenfassung der Antworten, die festhalten, dass die zusammen lernenden Systeme nicht immer miteinander verein-

⁶¹⁷ Vgl. zu einer Welt im Wandel Kapitel 1.1.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

bar sind. Die folgende Übersicht ermöglicht einen Überblick über die Gruppierung Kompatibilität.

Nr.	Nachteile von LaU	Gruppierung
6	neg.: nicht alle Bereiche sind kompatibel	Kompatibilität
11	Themen können nicht grundsätzlich auf spezifische Bedürfnisse der unterschiedlichen Bereiche ausgerichtet werden.	Kompatibilität
18	Nachteile: 2. Teilweise sind andere Bereiche <u>zu fremd</u> , um von ihnen profitieren zu können.	Kompatibilität
22	Neg.: man wird mit Problemen konfrontiert, die einen nicht betreffen;	Kompatibilität
23	neg.: ggf. das Gefühl das Behandlung von Themen aus der Perspektive eines anderen Bereichs für den eigenen Bereich irrelevant sind und dann das "LaU" statt added value eher mit sich bringt, dass man von diesem Thema wenig für sich mitnimmt	Kompatibilität
28	Nachteile: Schwierigkeiten aufgrund d. Heterogenität	Kompatibilität
31	Nachteile: Inhalte sind zu weit von eigenem Themenfeld weg	Kompatibilität
32	Nachteil: zu spezielle Situationen der einzelnen Bereiche sind evt. nicht transferierbar	Kompatibilität
33	Nachteile: wenn der Unterschied trennt -> z.B. Planspiel	Kompatibilität
34	Nachteil: Übertragbarkeit in eigene Berufspraxis oftmals schwierig, zumindest für einige Bereiche	Kompatibilität
37	Nachteil: insbesondere Schule u. Wirtschaft lässt sich nur schwer vergleichen, weil unterschiedliche Ziele (Mensch bzw. Gewinnerwirtschaftung im Mittelpunkt)	Kompatibilität
46	Grenzen (nicht Nachteile): ich kann eben nicht alles an Instrumenten, Denkstrukturen usw. aus anderen Systemen in mein eigenes System transferieren. D.h. einiges an Inhalten aus dem Konzept bleibt unter der Rubrik "gut es kennengelernt zu haben" verhaften. Es kommt nur in geringem Maße für mich in meinem System zur Anwendung (z.B. BAB). Das empfinde ich persönlich jedoch nicht als negativ. Diese Aspekte aus "anderen Welten" kennengelernt zu haben (Praktikum, Planspiel) sind auf jeden Fall für meinen eigenen persönlichen Entwicklungsprozess (-> Selbstbildungsprozess) eine große Bereicherung gewesen.	Kompatibilität

Tab. 13: Nachteile von LaU Gruppierung Kompatibilität

Die Gruppierung Kompatibilität im Bereich der Nachteile von LaU weist Anknüpfungspunkte zu dem Thema der Heterogenität auf. Heterogenität im Zusammenhang mit LaU wird in Kapitel 3.1.3 durch den Umstand eingegrenzt, dass es zum Funktionieren des Konzepts auch Gemeinsamkeiten, wie beispielsweise gemeinsame Lernziele oder thematische Interessen innerhalb der Lerngruppe, geben sollte. Im vorliegenden Fall sind die voneinander und miteinander lernenden Systeme alle im Bildungsbereich angesiedelt und die Teilnehmer verbindet das Ziel, sich im Management von Bildung weiterzuentwickeln. In der Untersuchung weisen 12 von 49 Probanden darauf hin,

3.2 Design Based Research: ANALYSE

dass es zu Kompatibilitätsproblemen beim LaU kommen kann. Diesem Aspekt ist daher Aufmerksamkeit zu schenken, indem beispielsweise darauf geachtet wird, dass sich sowohl die Dozenten als auch die Teilnehmer durch einen besonders großen Willen auszeichnen, mit Differenzen konstruktiv umzugehen (Vgl. MÜLLER (2009), S. 229.). Im Rahmen eines Re-Design wird daher die Vereinbarkeit von Systemen erneut aufzugreifen sein.

Eine weitere Gruppierung innerhalb der Nachteile ist die Kategorie Tiefgang. Hier werden die Nachteile zusammengefasst, die auf mangelnden Tiefgang der Inhalte Aussagen, die auf mangelnden Tiefgang bzw. mangelnde Transferierbarkeit der Inhalte im Rahmen der Lehr-Lern-Situation hindeuten. Die Tabelle fasst diese Gruppierung zusammen.

Nr.	Nachteile von LaU	Gruppierung
10	... versus bisweilen mangelnde Tiefgründigkeit (im gegebenen Rahmen)	Tiefgang
31	Nachteile: Inhalte bleiben zu oberflächlich	Tiefgang
39	Nachteil: manchmal blieb zu wenig Zeit, um sich im eigenen Bereich intensiver mit einer Thematik auseinanderzusetzen.	Tiefgang
42	Nachteil: Manches war nicht mit dem eigenen Arbeitsfeld vergleichbar und daher in der Praxis wertlos. Die Zeit hätte mit der Vertiefung im eigenen Arbeitsfeld besser genutzt werden können	Tiefgang
44	Nachteile: Vertiefungen in fremden Bereichen stehen nicht immer im angemessenen Verhältnis von Aufwand und Nutzen bzw. der Transfer in eigenen berufl. Alltag manchmal schwierig	Tiefgang

Tab. 14: Nachteile von LaU Gruppierung Tiefgang

Die Rückmeldungen der Befragten zielen in dieser Kategorie darauf ab, dass bei LaU mangelnder Tiefgang der Inhalte vorliegen kann. Hier stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis der mangelnde Tiefgang der Inhalte zu den Vorteilen des Lehr-Lern-Konzeptes steht. Es könnte also sein, dass der angemahnte Tiefgang durch eine Kompetenzentwicklung in anderen Bereichen über die Maße ausgeglichen wird und damit dieser Aspekt „in Kauf zu nehmen“ ist. Darüber lässt sich jedoch auf Grund der vorliegenden Studie nur spekulieren, da nicht konkret nach dem Verhältnis von Vor- zu Nachteilen

3.2 Design Based Research: ANALYSE

gefragt wird. Im Großen und Ganzen wird jedoch das Konzept – wie in der quantitativen Ergebnisdarstellung – positiv gewertet, was auf einen Vorsprung der Vor- gegenüber den Nachteilen hindeutet. Unabhängig von dem Verhältnis Vor-/Nachteile ist den Nachteilen nachzugehen und diese sind so gut wie möglich zu optimieren. Im vorliegenden Fall sind Ideen zu entwickeln, die die Möglichkeit schaffen, in den einzelnen Bereichen größeren Tiefgang zu erreichen. Im Rahmen des Re-Design von LaU wird an diesem Gedanken weitergearbeitet.

Die Gruppierung Vorwissen vereint die Antworten, die sich mit den Nachteilen durch unterschiedliches Vorwissen im Rahmen des LaU befassen. Diese Gruppierung ist in der folgenden Übersicht zusammengestellt.

Nr.	Nachteile von LaU	Gruppierung
2	häufig hoher Zeitbedarf zur Klärung von Grundbegriffen	Vorwissen
15	Nachteile: unterschiedl. Bereiche haben unterschiedlich hohen Lernzuwachs bei manchen Themen (abhängig vom Vorwissen)	Vorwissen
19	Nachteile: Vermittlung von Fachwissen in Teilbereichen - bedingt durch heterogene Vorkenntnisse - etwas oberflächlich	Vorwissen
27	Fachkompetenzen sind sehr unterschiedlich bzw. mit Schwerpunkten in versch. Bereichen -> je nach Thema sind die "Experten" unterfordert oder glauben, es besser als die Dozenten zu wissen.	Vorwissen
36	Nachteil: es ist vielleicht etwas mühsam, die TN aus verschiedenen Systemen auf den gleichen Stand der Fachkenntnisse zu bringen bzw. die untersch. Fachkompetenzen unter einen Hut zu bringen	Vorwissen
40	Lernen am Unterschied erfährt dort Grenzen, wo Personen mit einem klaren Wissensvorsprung auf Personen mit deutlichen fachl. Defiziten zusammentreffen, um eine Aufgabe in einer vorgegebenen Zeit ergebnisorientiert gemeinsam zu bewältigen. Das in das Studienkonzept integrierte Planspiel ist für mich das deutlichste Beispiel hierfür. Anstatt eines Lernen am Unterschied, wäre hier ein differenziertes teilnehmerbezogenes Angebot sinnvoller.	Vorwissen
45	Nachteile: Themenblock BWL: die einen haben keine Ahnung, andere viel -> Stoffvermittlung hier evtl. schwierig	Vorwissen
48	Nachteil: "Basiswissen" war/ist doch sehr unterschiedlich, sodass oftmals erst "allgemeine Grundlagen" gelegt werden mussten und vertiefende Aspekte eines Themas nicht immer Raum bekamen	Vorwissen

Tab. 15: Nachteile von LaU Gruppierung Vorwissen

Diese Kategorie des Vorwissens ist insofern nicht überraschend, als eine heterogene Gruppe sich zwangsläufig durch unterschiedliches Vorwissen

3.2 Design Based Research: ANALYSE

auszeichnet. Auf der anderen Seite spielt gerade dieses heterogene Vorwissen der Teilnehmer in den ausgearbeiteten Potenzialen von LaU in Kapitel 3.1.3.1 eine besondere Rolle. Der Umgang mit diesem „Nachteil“ ist also von zentralem Interesse für ein Re-Design, um so die Potenziale aus dem unterschiedlichen Vorwissen verstärkt zum Tragen zu bringen, während die nachteilige Seite so gut wie möglich eingegrenzt wird.

In der letzten Gruppierung Sonstiges finden sich die Antworten, die keiner größeren Gruppierung zugeordnet werden konnten. Hier sind auch die Rückmeldungen enthalten, die auf die methodische Umsetzung hinweisen sowie die Antworten der Teilnehmer, die keine Nachteile in dem Konzept LaU sehen. Einen Überblick gibt folgende Tabelle.

Nr.	Nachteile von LaU	Gruppierung
1	Nachteil: Der Blick müsste über das Ende des Studiums hinaus durch regelmäßige Updates offen gehalten werden	Sonstiges
4	keine Nachteile	Sonstiges
9	Nachteile: KEINE!	Sonstiges
12	neg.: Strukturierung schwierig/kann leicht unübersichtlich werden	Sonstiges
18	Nachteile: 1. Das systematische Lernen von "Best Practice" im eigenen Bereich kommt evtl. etwas kurz (-> Praktikum im eig. Bereich nicht möglich)	Sonstiges
21	Ein Problem ist m.E. auch die Objektivität. Man erhält in ein anderes System Einblick über die Personen, die dort arbeiten. Und hier wird ein subjektiver Eindruck übermittelt, der abhängig davon ist, wie gut oder schlecht die jeweiligen Personen in das System integriert sind oder damit zurecht kommen. Deshalb ist das eigene Praktikum im anderen Bereich wichtig auch wenn es natürlich spannend wäre, im eigenen Bereich andere Arbeitgeber kennen zu lernen.	Sonstiges
22	Neg.: hat manchmal zielgerichtetes Lösen von Aufgaben erschwert	Sonstiges
30	Nachteil: 1. Lernen am Unterschied als Lemelement gezielt einsetzen	Sonstiges
30	Nachteil: 2. Gefahr der Beliebigkeit	Sonstiges
30	Nachteil: 3. angemessenen method. Rahmen finden	Sonstiges
49	Nachteile: Konzept passt nicht immer	Sonstiges

Tab. 16: Nachteile von LaU Gruppierung Sonstiges

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Zusammenfassend bildet folgende Übersicht nochmals die verschiedenen Gruppierungen sowohl der Vor- als auch der Nachteile ab⁶¹⁸:

Vorteile	<ul style="list-style-type: none">• Potenziale• Netzwerk• Sonstiges
Nachteile	<ul style="list-style-type: none">• Institut• Kompatibilität• Tiefgang• Vorwissen• Sonstiges

Tab. 17: Übersicht der Gruppierungen

3.2.5.8 Zusammenfassung der empirischen Untersuchung

Die empirische Untersuchung befasst sich mit der Kompetenzentwicklung im Rahmen des Lehr-Lern-Konzeptes LaU. Hierbei steht folgende Forschungsfrage im Vordergrund: Wird durch den Einsatz von LaU die Entwicklung von Kompetenzen insgesamt bzw. in ihren Ausprägungen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz gefördert?

Anhand eines Fragebogens mit quantitativen und qualitativen Elementen werden die Absolventen von drei Kursen des Studiengangs Bildungsmanagement mit Hilfe eines Verfahrens der Selbsteinschätzung⁶¹⁹ zu dieser Thematik befragt. Die Auswertung der Ergebnisse orientiert sich an fünf operationalisierten Fragestellungen, die aus der übergeordneten Forschungsfrage (s.o.) abgeleitet sind⁶²⁰. Folgende zwei Hypothesen knüpfen da an und werden im Rahmen der Auswertung überprüft.

1. Die Kompetenzentwicklung im Studiengang wird durch das LaU in besonderem Maße geprägt.
2. Die ausgewählten methodischen Elemente leisten alle einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU.

⁶¹⁸ Eine ausführliche Zusammenfassung befindet sich in Kapitel 3.2.5.8.

⁶¹⁹ Vgl. zum subjektiven Einschätzungsverfahren Kapitel 3.2.5.2.1.

⁶²⁰ Vgl. zu den operationalisierten Fragestellungen Kapitel 3.3.5.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dienen darüber hinaus als Grundlage für das Re-Design des Konzeptes, welches im nächsten Kapitel entwickelt wird. Folgend werden die konkreten Ergebnisse des quantitativen Teils der Befragung und dann des qualitativen Teils zusammenfassend abgebildet und Besonderheiten herausgestellt.

Im Mittelpunkt der quantitativen Erhebung steht die Frage nach einer Kompetenzentwicklung insgesamt sowie in seinen verschiedenen Ausprägungen. Die Entwicklung von Kompetenzen als wichtiges Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer Welt im Wandel⁶²¹ steht damit im Zentrum dieses Teils der Untersuchung. Zur Charakterisierung der Ergebnisse wird zumeist auf den Mittelwert zurückgegriffen, welcher anhand von drei Skalabereichen näher beschrieben wird. Die verschiedenen Bereiche der 7-stufigen Skala⁶²² werden dabei folgendermaßen festgelegt: von 1,0 – 2,99: unterer Bereich; von 3,0 – 4,99: mittlerer Bereich; von 5,0 – 7,0: oberer Bereich⁶²³. Der Mittelwert dient als Indikator zur Beantwortung der Forschungsfrage sowie der Überprüfung der Hypothesen.

Besondere Bedeutung im Hinblick auf die Forschungsfrage sowie die erste Hypothese kommt der Frage 7 des quantitativen Teils der Befragung zu. Hier wird konkret gefragt: „Wie stark war Ihre Kompetenzentwicklung im Studiengang von dem Konzept „Lernen am Unterschied“ geprägt?“ Auf einer 7-stufigen Skala geben 39 von 49 Befragten eine Stärke von fünf oder größer an. 25 Probanden antworten sogar mit sechs oder sieben. Der Mittelwert beträgt 5,29, was im oberen Bereich der Skala, nämlich zwischen 5 und 7, liegt. Dieses Ergebnis weist auf eine enge Verbundenheit der Kompetenzentwicklung im Studiengang mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU hin, was die gestellte Hypothese eins stark stützt.

Damit eng verbunden ist die Überlegung, welche der verschiedenen Kompetenzkategorien eine besondere Entwicklung im Rahmen des LaU erfährt. Die Rückmeldungen der Teilnehmer auf Frage 8 ergeben dazu, dass sich die Prägung der Kompetenzentwicklung über alle Kompetenzbereiche hinweg

⁶²¹ Vgl. zur Kompetenzentwicklung in einer Welt im Wandel Kapitel 1.1.

⁶²² Bei der im Fragebogen verwendeten Skala handelt es sich um eine 7-stufige Skala mit Ausweichoption. Vgl. zur Auswahl der 7-stufigen Skala Kapitel 3.2.5.5.3.

⁶²³ Da die 7-stufige Skala mit einer „1“ beginnt, sind keine Werte unter „1“ möglich.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

erstreckt. So befinden sich die Fach- sowie die Personalkompetenz im oberen Skalabereich zwischen 5 und 7, während die beiden anderen Kompetenzkategorien geringfügig darunter liegen. Im Einzelnen bekommt die Fachkompetenz mit 5,22 den höchsten Mittelwert, dicht gefolgt von der Personalkompetenz mit einem Mittelwert von 5,17. Die Methoden- sowie die Sozialkompetenz erhalten mit 4,86 und 4,79 die etwas kleineren Werte. Insgesamt befinden sich nach Einschätzung der Teilnehmer die Prägungen der einzelnen Kompetenzbereiche durch LaU in einem engen Korridor. Demnach ist im Zusammenhang mit dem LaU nicht die Entwicklung eines speziellen Kompetenzbereiches herauszustellen, sondern die Stärke des Konzeptes liegt in der ganzheitlichen Kompetenzentwicklung. Auf diese Weise ist der Einsatz des Konzeptes im Rahmen des Studiengangs Bildungsmanagement, welcher auf genau diese Ganzheitlichkeit zielt⁶²⁴, stimmig, denn es können mit Hilfe von LaU alle Kompetenzbereiche entsprechend angesprochen werden.

Die Verankerung von LaU durch einen gezielten Methodeneinsatz steht anschließend im Fokus der Untersuchung. Dazu werden vier Methoden ausgewählt, die nach den Ergebnissen der explorativen Forschung in engem Zusammenhang mit LaU stehen. Bei der Auswahl wird zudem auf das in Kapitel 3.1.3.2 entwickelte Referenzmodell der Umsetzung von LaU mit seinen drei Dimensionen zurückgegriffen. Bei den Dimensionen handelt es sich um folgende:

1. Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung
2. Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld
3. Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis

Anknüpfend an die erste Dimension werden die Methoden Coaching und Planspiel als Bestandteil für die Befragung ausgewählt. Die zweite Dimension wird in der Untersuchung durch die Informellen Gespräche und die dritte durch das Praktikum repräsentiert.

⁶²⁴ Vgl. zum Ziel des Studiengangs Kapitel 1.1 sowie Kapitel 2.3.3.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

In einem ersten Schritt wird die Prägung der Kompetenzentwicklung durch LaU im Rahmen der ausgewählten Methoden betrachtet. Die Fragestellung lautet: „Wie stark ist Ihre Kompetenzentwicklung im Praktikum von dem Konzept „Lernen am Unterschied“ geprägt?“⁶²⁵ Die Mittelwerte aus den Rückmeldungen der Teilnehmer ergeben für das Coaching einen Wert von 5,41, für die Informellen Gespräche 5,17, für das Praktikum 4,9 und für das Planspiel 4,49. Damit liegen die Werte für das Coaching sowie die Informellen Gespräche im oberen Skalabereich, also zwischen 5 und 7. Der Mittelwert des Praktikums verfehlt diese Grenze nur minimal und befindet sich somit, wie auch der Mittelwert des Planspiels, im mittleren Bereich. Diese Mittelwerte als Indikator weisen darauf hin, dass insbesondere das Coaching sowie die Informellen Gespräche mit Werten von über 5 in ihrer Kompetenzentwicklung in besonders engem Zusammenhang mit LaU gesehen werden, wobei auch das Praktikum und das Planspiel, wenn auch mit etwas kleineren Werten, im Kontext von LaU wahrgenommen werden.

Nachdem die Verknüpfung zwischen den Methoden und LaU durch die Ergebnisse unterstrichen wird, richtet sich folgend der Blick auf die einzelnen Methoden und die Frage nach der konkreten Prägung der Kompetenzentwicklung durch ihren Einsatz. So wird der Frage nachgegangen, wie stark die Entwicklung der verschiedenen Kompetenzbereiche durch den Einsatz der Methoden unterstützt wird. Laut der Rückmeldungen der Teilnehmer ergeben sich Unterschiede in den Kompetenzschwerpunkten zwischen den abgefragten Methoden. Demnach werden beim Praktikum alle Kompetenzbereiche ähnlich stark entwickelt. Die Mittelwerte liegen hier zwischen 4,17 (Methodenkompetenz) und 4,46 (Fachkompetenz und Personalkompetenz), was dem mittleren Skalabereich entspricht. Beim Planspiel befinden sich ebenfalls alle errechneten Mittelwerte in ihrer Stärke im mittleren Bereich. Allerdings besteht hier eine etwas größere Diskrepanz zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen. So liegt die Methodenkompetenz bei einem Mittelwert von 3,96, während die Sozialkompetenz einen Wert von 4,6 erhält.

⁶²⁵ Ebenso sind die Fragen zu Planspiel, Coaching und Informellen Gesprächen formuliert.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Die Rückmeldungen zum Coaching sowie zu den Informellen Gesprächen ergeben einen Schwerpunkt im Bereich der Sozial- sowie der Personalkompetenz. So liegen hier die Mittelwerte im oberen Skalabereich, während sich die Mittelwerte der Fach- und Methodenkompetenz im mittleren Bereich platzieren. Konkret befindet sich beim Coaching der Mittelwert der Fachkompetenzentwicklung bei 3,67. Die Methodenkompetenz wird mit einem Wert von 4,59 etwas höher eingestuft. Ein großer Sprung ergibt sich dann zur Sozialkompetenz mit 5,8 sowie zur Personalkompetenz mit 6,02. Die Mittelwerte dieser beiden Kompetenzen sind vor dem Hintergrund einer 7-stufigen-Skala als sehr hoch zu bewerten. Jedoch auch die Informellen Gespräche liegen mit ihren Mittelwerten von 5,16 (Sozialkompetenz) und 5,37 (Personalkompetenz) auf einem sehr hohen Niveau. Folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick der Ergebnisse. Sie zeigt, welche der abgefragten Methoden welche Kompetenzen in welcher Ausprägung unterstützen⁶²⁶.

	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
Praktikum	++	++	++	++
Planspiel	++	++	++	++
Coaching	++	++	+++	+++
Informelle Gespräche	++	++	+++	+++

Legende: + = unterer Skalabereich (von 1,0 bis 2,99); ++ = mittlerer Bereich (von 3,0 bis 4,99); +++ = oberer Bereich (von 5,0 bis 7,0)

Tab. 18: Überblick Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit verschiedenen Methoden (Eigene Darstellung)

Insgesamt kann der Hypothese zwei damit zugestimmt werden, denn nach den Rückmeldungen der Probanden leisten die ausgewählten methodischen Elemente alle einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU (mindestens mit einer Stärke im mittleren Skalabereich).

⁶²⁶ Die genauen Ergebnisse finden sich in Kapitel 3.2.5.7.3. Die Frage 10 des Fragebogens hinterfragt die Kompetenzentwicklung beim Praktikum, die Frage 12 beim Planspiel, die Frage 14 beim Coaching und die Frage 16 bei den Informellen Gesprächen.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Im Rückschluss auf die Dimensionen des Referenzmodells der Umsetzung von LaU, welche durch die einzelnen Methoden in der Befragung repräsentiert sind, ergeben sich folgende Überlegungen. Die erste Dimension, vertreten durch das Planspiel sowie das Coaching, spielt bei der Entwicklung aller vier Kompetenzbereiche eine wichtige Rolle. Durch den Einsatz des Coachings als Methode wird zudem die Entwicklung der Sozial- sowie der Personalkompetenz in besonderem Maße unterstützt. Ähnlich stellt sich die Situation in der zweiten Dimension, nämlich der Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld, dar. So werden mit Hilfe der Informellen Gespräche alle Kompetenzbereiche angesprochen. Besonders hervortreten auch hier die Sozial- und Personalkompetenz, deren Mittelwerte sich im oberen Bereich der Skala befinden. Die Rückmeldungen zum Praktikum als Repräsentant der dritten Dimension weisen auf eine ausgewogene Kompetenzentwicklung über alle Kompetenzbereiche hin. Hier befinden sich alle Mittelwerte bei einer Stärke im mittleren Skalabereich.

Die drei Dimensionen des Referenzmodells gemeinsam ergeben ein rundes Bild der Kompetenzentwicklung. So werden alle Kompetenzbereiche in ihrer Entwicklung mindestens mit einer Stärke im mittleren Bereich eingestuft. Über die vier ausgewählten Methoden hinweg besteht zudem ein besonderer Schwerpunkt im Bereich der Sozial- und Personalkompetenz. Reflektierend auf das Referenzmodell bezogen ist es zwar prinzipiell möglich, nur eine Dimension für einen LaU-Einsatz zu fokussieren⁶²⁷, jedoch wird – wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen – eine ganzheitliche Handlungskompetenz am besten durch das Aufspannen aller drei Dimensionen erreicht. Damit wird die Bedeutung aller Dimensionen des Referenzmodells betont. Die Methoden Coaching und Informelle Gespräche tragen laut der Rückmeldungen zu einer besonders starken Entwicklung der Sozial- und Personalkompetenz im Bereich der ersten und zweiten Dimension bei. Folgende Abbildung gibt einen Gesamtüberblick der Zusammenhänge.

⁶²⁷ Vgl. Kapitel 3.1.3.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Dimensionen des Referenzmodells der Umsetzung	Abfrage von Methoden im Fragebogen	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz
Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung	Coaching	++			+++
	Planspiel				++
Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld	Informelle Gespräche	++			+++
Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis	Praktikum			++	

Legende: + = unterer Skalabereich (von 1,0 bis 2,99); ++ = mittlerer Bereich (von 3,0 bis 4,99); +++ = oberer Bereich (von 5,0 bis 7,0)

Abb. 71: Gesamtüberblick des Zusammenhangs Referenzmodell der Umsetzung von LaU und Entwicklung der Kompetenzen (Eigene Darstellung)

Der qualitative Teil der Befragung liefert mit seiner offenen Fragestellung zusätzliche Informationen zum Konzept des LaU, die von den Probanden im Rahmen der geschlossenen Fragen zunächst nicht dargestellt werden können. Die Fragestellung zielt im Speziellen auf die Vor- bzw. Nachteile von LaU ab. Zur Ergebnissicherung werden die Rückmeldungen in übergeordneten Gruppen zusammengefasst.

Eine Gruppierung, die von besonderer Bedeutung ist, weil sie eine Brücke zu den theoretischen Ausarbeitungen schlägt, ist die Gruppierung der Potenziale. Es handelt sich bei diesen Potenzialen um die drei erfassten Möglichkeiten einer Kompetenzentwicklung im Rahmen von LaU.

Konkret werden die drei Potenziale in Kapitel 3.1.3.1 folgendermaßen formuliert:

Potenzial eins: Lernen durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Potenzial zwei: Lernen durch das Erläutern bzw. Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen

Potenzial drei: Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs

Anhand der Rückmeldungen der Probanden ist festzustellen, dass die im Rahmen der theoretischen Ausarbeitungen zusammengestellten und formulierten Potenziale auch von Seiten der Teilnehmer als solche wahrgenommen werden. Insbesondere das Potenzial eins, nämlich das Lernen durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen, wird vermehrt als Antwort gegeben. Dieser Aspekt wird von den Probanden beispielsweise als „Blick über den eigenen Tellerrand hinaus“ (Fragebogen 3), „Horizontenerweiterung“ (Fragebögen 4, 6, 18, 41⁶²⁸), „Einblicke in andere Bereiche“ (Fragebogen 24) oder „Neue Sichtweisen“ (Fragebogen 49) beschrieben⁶²⁹. Insgesamt wird die Summe von 32 Rückmeldungen (abgegeben von 23 Probanden) dieser Gruppierung zugeordnet. Damit sehen die Teilnehmer des Studiengangs Bildungsmanagement im Potenzial eins einen zentralen Vorteil des LaU.

Das zweite Potenzial wird in seiner „reinen Form“ hingegen nur in zwei Rückmeldungen der Probanden angeführt. Das Lernen durch Erläutern und Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen findet sich stattdessen eher in Kombination mit anderen Potenzialen. So wird beispielsweise von „Gegenseitige Bereicherung/Befruchtung“ (Fragebogen 28) gesprochen, womit Potenzial eins und zwei tangiert sind. Über das Ergebnis, dass so wenige Probanden das Potenzial zwei erwähnen, wird im Rahmen des Re-Design noch zu diskutieren sein⁶³⁰, insbesondere vor dem Hintergrund, dass dieses zweite Potenzial im Rahmen des LaU-Konzeptes einen besonderen, möglicherweise noch nicht ganz ausgeschöpften Beitrag zur Kompetenzentwicklung liefern kann.

Der Gruppierung zum Potenzial drei hingegen sind wieder mehrere Rückmeldungen zugeordnet. Das Lernen durch Reflexion im Rahmen des LaU wird zehn Mal von sieben Probanden in seiner reinen Form angesprochen.

⁶²⁸ Wörtlich ist bei Fragebogen 41 die Rede von „Erweiterung des Horizonts“.

⁶²⁹ Vgl. zu den weiteren Formulierungen der Probanden zur Gruppierung „1. Potenzial“ Kapitel 3.2.5.7.4.

⁶³⁰ Vgl. dazu Kapitel 3.3.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Zudem findet es sich in neun Antworten in Kombination mit anderen Potenzialen. Damit ist es zwar weniger vertreten als Potenzial eins, aber um einiges stärker als das zweite Potenzial. In den Rückmeldungen heißt es z.B. „Eigene Verhaltensmuster, Arbeitsweisen werden hinterfragt (Selbstkritik)“ (Fragebogen 16) oder „Motivation und Herausforderung zur Selbstreflexion in den 4 Kompetenzbereichen“ (Fragebogen 35).

Die Rückmeldungen zur offenen Frage im Fragenbogen zeigen in ihren Gruppierungen zu den Potenzialen, dass die Teilnehmer die dargestellten Potenziale von LaU im Rahmen des Studiengangverlaufs erfahren und auch wahrnehmen. Es zeigt sich jedoch auch, dass insbesondere bei Potenzial zwei noch Nachholbedarf bzw. die Möglichkeit der Optimierung von Seiten des Instituts besteht. Offensichtlich haben die Teilnehmer das Lernen durch Erläutern bzw. Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen für sich noch nicht als Aspekt einer Kompetenzentwicklung entdeckt. Aus diesem Grund ist das zweite Potenzial von Seiten des Instituts für Bildungsmanagement verstärkt in den Blick zu rücken, was im Rahmen des Re-Design aufzugreifen sein wird⁶³¹.

Die Auswertung der qualitativen Untersuchung ergibt neben den Gruppierungen zu den Potenzialen auch die Gruppierung Netzwerk. Mit Netzwerk werden diejenigen Antworten zusammengefasst, die als Vorteil von LaU darlegen, ein Netzwerk mit neuen Kontakten und Kooperationen zu knüpfen. Folgende Formulierungen werden dabei beispielsweise von den Probanden gewählt: „man knüpft Kontakte“ (Fragebogen 22); „neue Kooperationen eröffnen sich“ (Fragebogen 44); „Grundlage für Vernetzung von sozialen Berufen mit Wirtschaft“ (Fragebogen 45). Insgesamt sind sechs Rückmeldungen unter der Gruppierung Netzwerk zusammengefasst.

Im Rahmen der theoretischen Ausarbeitungen wird Netzwerk im Zusammenhang mit interorganisationalen Netzwerken thematisiert⁶³². Interorganisationale Netzwerke zeichnen sich dadurch aus, dass Mitglieder verschiedener Institutionen punktuell in einem Arbeitskontext zusammenarbeiten, um so die Möglichkeit zu schaffen, unterschiedlich vorhandenes Wissen sowie Kompe-

⁶³¹ Vgl. dazu das Re-Design in Kapitel 3.3.2.2.

⁶³² Vgl. zu den interorganisationalen Netzwerken Kapitel 3.2.4.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

tenzen im Rahmen einer konkreten Aufgabenstellung auszutauschen. Bezogen auf das Konzept LaU steht ebenfalls das gemeinsame Lernen einer heterogenen Teilnehmergruppe im Zentrum. Neben der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen des Studiengangs wird durch das gemeinsame Lernen mit Personen aus anderen Systemen das Knüpfen von Kontakten (und auch Freundschaften) in andere Bildungsbereiche ermöglicht. Die Rückmeldungen, die unter der Gruppierung Netzwerk zusammengefasst werden, bestätigen diesen Aspekt auch von Seiten der Probanden. Im Rahmen des Re-Design ist daher das Netzwerk als besonderes Merkmal des LaU vertieft zu diskutieren⁶³³.

Den Vorteilen entsprechend, werden auch die Nachteile, die im Rahmen der qualitativen Befragung von den Probanden aufgeführt werden, strukturiert zusammengestellt. Hier werden zunächst sechs Rückmeldungen unter der Gruppierung Institut erfasst. Dabei handelt es sich um Aspekte, die eng mit der konkreten Umsetzung des LaU am Institut für Bildungsmanagement zusammenhängen und so nicht zwingend Nachteile des Konzeptes LaU allgemein beinhalten. So wird beispielsweise von einem Probanden darauf hingewiesen, dass in Kurs 1 der Schulbereich über- und der Wirtschaftsbereich unterrepräsentiert war (Fragebogen 3). Diese Anmerkung trifft durchaus zu, konnte jedoch ab dem zweiten Kurs ausgeglichen werden. In Summa waren jedoch immer alle Systeme vertreten.

Die nächste Gruppierung der Nachteile ist überschrieben mit Kompatibilität. Mit dieser Gruppierung werden alle Antworten überschrieben, die darauf verweisen, dass die im Studiengang zusammen lernenden Systeme nicht immer miteinander vereinbar sind. Dieser Kategorie werden zwölf Antworten zugeordnet. Wörtliche Rückmeldungen sind z.B.: „Teilweise sind andere Bereiche zu fremd, um von ihnen profitieren zu können“ (Fragebogen 18) oder „zu spezielle Situationen der einzelnen Bereiche sind evt. nicht transferierbar“ (Fragebogen 32). Die Kompatibilität als spezielle Herausforderung des LaU wird im Rahmen der theoretischen Ausarbeitungen mehrfach thematisiert. So wird beispielsweise betont, dass trotz der Heterogenität in der Lehr-

⁶³³ Vgl. zum Re-Design im Zusammenhang mit dem Netzwerk Kapitel 3.3.2.2

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Lern-Gruppe ein gemeinsames verbindendes Lernziel oder – wie es SIEBERT formuliert – ein „gemeinsamer ‚Treffpunkt‘“ (2003, S. 125.) vorhanden sein muss⁶³⁴. Nur so ist es möglich, trotz der Heterogenität einen gemeinsamen Ausgangspunkt zu finden. Die zwölf Rückmeldungen der Probanden weisen darauf hin, dass der Aspekt der Kompatibilität den Probanden von besonderer Bedeutung ist. Im Rahmen des Re-Design wird daher die Kompatibilität explizit zu diskutieren sein⁶³⁵.

In der Gruppierung der Kompatibilität findet sich eine Aussage, die besonders hervorgehoben werden soll, da sie an die vorgenommene Differenzierung der unterschiedlichen Teilnehmergruppen in Kapitel 3.1.2.3 anknüpft. In dieser Rückmeldung eines Probanden heißt es: „insbesondere Schule u. Wirtschaft lässt sich nur schwer vergleichen, weil unterschiedliche Ziele (Mensch bzw. Gewinnerwirtschaftung im Mittelpunkt)“ (Fragebogen 37). Mit Rückblick auf die Differenzierung der Teilnehmergruppen unterstreicht diese Rückmeldung das Verständnis von Schule und Wirtschaft als zwei verschiedene Pole auf dem Kontinuum von niedriger bis hoher Profitorientierung. In Kapitel 3.1.2.3 ist über die Achse der Profitorientierung hinaus zur näheren Charakterisierung der Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft im Koordinatensystem eine Achse mit Autarkie aufgenommen.

Die nächste vorgenommene Gruppierung der Nachteile wird mit Tiefgang überschrieben. Sie vereint die Aussagen, die auf mangelnden Tiefgang bzw. mangelnde Transferierbarkeit der Inhalte im Rahmen der Lehr-Lern-Situation hindeuten. Wörtliche Rückmeldungen sind beispielsweise: „... bisweilen mangelnde Tiefgründigkeit (im gegebenen Rahmen)“ (Fragebogen 10) oder „manchmal blieb zu wenig Zeit, um sich im eigenen Bereich intensiver mit einer Thematik auseinanderzusetzen“ (Fragebogen 39). Insgesamt sind dieser Gruppierung fünf Antworten zugeordnet, was vor dem Hintergrund eines gesamten Rücklaufs von 49 Probanden einer kleineren Gruppe entspricht. Dennoch ist der Aspekt des Tiefgangs nicht zu vernachlässigen und daher auch im Rahmen der Ausarbeitungen zum Re-Design mit aufzunehmen⁶³⁶.

⁶³⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.1.3.2.

⁶³⁵ Vgl. dazu beispielsweise Kapitel 3.3.1.

⁶³⁶ Vgl. dazu insbesondere Kapitel 3.3.3.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Mit acht Rückmeldungen etwas stärker von den Probanden betont ist der Aspekt, der als Gruppierung Vorwissen zusammengefasst ist. In dieser Kategorie befinden sich die Rückmeldungen, die Nachteile durch unterschiedliches Vorwissen der Teilnehmer aufgreifen. Hier findet sich beispielsweise folgende wörtliche Rückmeldung: „häufig hoher Zeitbedarf zur Klärung von Grundbegriffen“ (Fragebogen 2). Im Falle der Angaben der Probanden wird das unterschiedliche Vorwissen als Nachteil des Konzeptes LaU ausgelegt. Betrachtet man jedoch die Potenziale von LaU, die in Kapitel 3.1.3.1 vorgestellt werden, so beinhaltet gerade das unterschiedliche Vorwissen der Teilnehmer ein Potenzial der Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU. Ohne unterschiedliches Vorwissen ist daher kein LaU denkbar bzw. sinnvoll. Das Re-Design zeigt einige Wege auf, wie mögliche Nachteile durch unterschiedliches Vorwissen reduziert werden können⁶³⁷.

Sowohl im Bereich der genannten Vor- als auch der Nachteile findet sich über die genannten Gruppierungen hinaus die Gruppierung Sonstiges. Diese fasst jeweils die Aspekte zusammen, die keiner anderen Kategorie zuzuordnen sind. Bei den Vorteilen findet sich hier beispielsweise die Aussage „hoher Output/hoher Wirkungsgrad“ (Fragebogen 12), während bei den Nachteilen u.a. „keine Nachteile“ (Fragebogen 4), aber auch „Konzept passt nicht immer“ (Fragebogen 49) aufgenommen ist.

Die Abbildung auf der nächsten Seite fasst die empirischen Ergebnisse im Zusammenhang mit den in Kapitel 3.2.5.2.2 operationalisierten Fragestellungen nochmals auf einen Blick zusammen⁶³⁸.

⁶³⁷ Vgl. dazu insbesondere Kapitel 3.3.3.2.3 sowie 3.3.3.2.4.

⁶³⁸ Vgl. dazu insbesondere die Abbildung „Übersicht der operationalisierten Fragestellungen“ in Kapitel 3.2.5.2.2.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

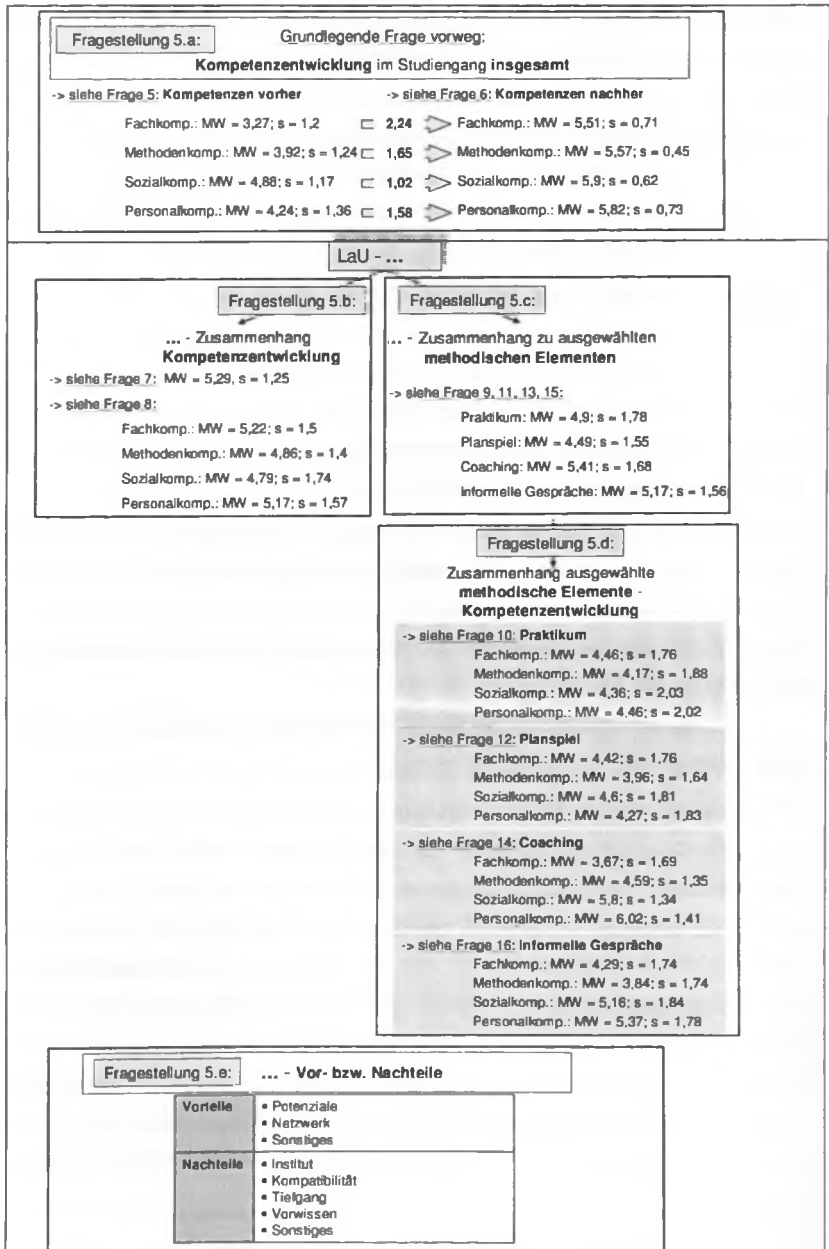


Abb. 72: Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse (Eigene Darstellung)

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Über die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse hinaus werden im Folgenden drei besondere Aspekte der empirischen Untersuchung herausgestellt: 1. die Ergebnisse als Einschätzung der Teilnehmer, 2. Überlegungen zu den meist hohen Standardabweichungen sowie 3. Anmerkungen zu den Signifikanzergebnissen.

Wie im Kapitel zu den Eckpunkten der empirischen Untersuchung⁶³⁹ dargestellt, wird für die vorliegende Untersuchung ein subjektives Verfahren zur Erhebung der Kompetenzentwicklung gewählt. Dies impliziert, dass die Ergebnisse auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmer beruhen. Das Ziel ist es damit nicht, eine objektive Erfassung der Kompetenzentwicklung im Rahmen des LaU zu erreichen, sondern wichtige Tendenzen der Teilnehmermeinungen hervorzuheben. Damit rücken ganz konkret die Einschätzungen und Aussagen der Teilnehmer zu abgefragten Themenbereichen in den Vordergrund, was vor einem konstruktivistischen Hintergrund sinnvoll ist. Entsprechend ist auch die Deutung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu verstehen. Es handelt sich um Meinungen/Einschätzungen der Probanden, die jedoch wichtige Einblicke auf bestimmte Tendenzen der Absolventen des Studiengangs Bildungsmanagement gewähren. Die ausgewerteten und zusammengestellten Ergebnisse der Untersuchung geben damit wertvolle Anhaltspunkte, die u.a. die Gestaltung des Re-Design von LaU im folgenden Kapitel unterstützen.

Als zweiter besonderer Aspekt der empirischen Untersuchung rücken die, bei vielen Ergebnissen beobachteten, hohen Standardabweichungen in den Fokus⁶⁴⁰. Einen Erklärungsansatz für diese meist hohen Standardabweichungen liefert die 7-stufige Skala. So ergibt sich bei gleicher Antwortverteilung eine höhere Standardabweichung bei einer 7-stufigen Skala als bei einer 5-stufigen Skala (Vgl. HALDER (2005), S. 51.). Ein weiterer Grund ist in der relativ geringen Fallzahl der Fragebögen zu sehen (Vgl. HALDER (2005), S. 51.).

Inhaltlich weist die hohe Standardabweichung auf ein inhomogenes Antwortspektrum hin (DIAZ-BONE (2006), S. 49.). Zu erklären ist dies zum einen

⁶³⁹ Vgl. Kapitel 3.2.5.2.1.

⁶⁴⁰ Die kleinste Standardabweichung liegt bei 0,45 (Frage 6, Methodenkompetenz) und dann geht es hoch bis 2,03 (Frage 10 Sozialkompetenz).

3.2 Design Based Research: ANALYSE

dadurch, dass es einen extremen „Abweichler“ in der Befragungsgruppe gibt. Dieser Proband (Fragebogen 26) antwortet auffallend stetig entgegen der anderen Meinungen. Er ist jedoch nicht aus den Ergebnisberechnungen ausgeschlossen, da Wert auf jede einzelne Rückmeldung gelegt wird und auch dieser Proband zum gesamten Spektrum der Meinungen dazugehört. Zudem ergeben sich durch Ausschluss des Probanden bei einem Rücklauf von insgesamt 49 Teilnehmern keine großen Änderungen bei den errechneten Mittelwerten.

Darüber hinaus ist die hohe Standardabweichung dadurch zu erklären, dass es sich insgesamt um eine heterogene Probandengruppe handelt, die sich offensichtlich auch durch heterogene Antworten auf die gestellten Fragen auszeichnet. In der Tendenz sind sich die Befragten jedoch meist einig, weswegen die Mittelwerte gut interpretierbar sind.

Die Ergebnisse des Signifikanztests sind als dritter Aspekt nun nochmals zu reflektieren. Die Überprüfung der Signifikanzen erfolgt im Wesentlichen nach dem Friedmann-Test⁶⁴¹. Er eignet sich in vorliegendem Fall besonders, weil er keine Normalverteilung der Daten verlangt. Zudem können Beziehungen zwischen mehr als zwei Variablen verglichen werden (Vgl. ZÖFEL (2002), S. 88ff.)⁶⁴². In den meisten Fällen ergeben sich signifikante Ergebnisse, teilweise sogar höchst signifikante Ergebnisse. Hier kann die Nullhypothese verworfen und von der Alternativhypothese ausgegangen werden (bei nur geringer Irrtumswahrscheinlichkeit). Die Mittelwertsunterschiede sind also nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant. Mit anderen Worten kann in diesen Fällen davon ausgegangen werden, dass die erhobenen Ergebnisse nicht nur für die Stichprobe gelten, sondern auch für die Grundgesamtheit⁶⁴³. Es lässt sich also bei den meisten Ergebnissen ein Bezug zur Gesamtheit aller Kurse des Studiengangs, die an einem gleichen/ähnlichen Studienkonzept teilnehmen, herstellen.

Folgende Tabelle fasst die Ergebnisse nach dem Friedmann Signifikanztest zusammen.

⁶⁴¹ Vgl. zu den Signifikanztests nach Friedmann Kapitel 3.2.5.7.3 sowie Anhang 9 und 10.

⁶⁴² Vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.2.5.7.3.

⁶⁴³ Vgl. zur Grundgesamtheit Kapitel 3.2.5.3.3.

3.2 Design Based Research: ANALYSE

Frage Nr.	Inhalt	Ergebnis	Interpretation
5	Kompetenzen Start Studium	$p = 0,000$	Höchst signifikant
6	Kompetenzen Abschluss Studium	$p = 0,002$	Sehr signifikant
8	Kompetenzentwicklung durch LaU	$p = 0,059$	Gerade nicht signifikant
9, 11, 13 & 15	Kompetenzentwicklung der Methoden geprägt durch LaU	$p = 0,002$	Sehr signifikant
10	Kompetenzentwicklung durch Praktikum	$p = 0,526$	Nicht signifikant
12	Kompetenzentwicklung durch Planspiel	$p = 0,003$	Sehr signifikant
14	Kompetenzentwicklung durch Coaching	$p = 0,000$	Höchst signifikant
16	Kompetenzentwicklung durch Informelle Gespräche	$p = 0,000$	Höchst signifikant

Tab. 19: Ergebnisse nach dem Friedmann Signifikanztest

Als wichtiges Ergebnis der empirischen Untersuchung wird festgehalten, dass die Kompetenzentwicklung im Studiengang Bildungsmanagement durch das LaU in besonderem Maße geprägt ist⁶⁴⁴. Im Folgenden richtet sich der Blick auf das Re-Design von LaU mit dem Fokus auf den Ausbau Erfolgversprechender Faktoren sowie die Reduktion der Nachteile von LaU. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung geben wichtige Anhaltspunkte für diese Ausarbeitung.

3.3 Re-Design von „Lernen am Unterschied“ als dritter Schritt des Design-Based Research

Re-Design ist der letzte Schritt im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes, bevor es im zirkulären Vorgehen mit dem Schritt „Gestaltung“ in einen nächsten Zyklusdurchlauf geht⁶⁴⁵. Im Rahmen des Re-Design werden zunächst die Ausgangssituation einer Welt im Wandel sowie theoretische Hintergründe abgesteckt, die auf Ausarbeitungen in Kapitel 3.1 und 3.2 Be-

⁶⁴⁴ Vgl. zu den Ergebnissen der Untersuchung Kapitel 3.2.5.7.3.

⁶⁴⁵ Vgl. zum zirkulären Vorgehen des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

zug nehmen. Im Anschluss werden zwei konkrete Aspekte, die in Forschungsfrage 6 in Kapitel 1.2 formuliert sind, fokussiert: zum einen sind Erfolg versprechende Faktoren des Konzeptes herauszustellen und auszubauen, um diese weiterhin als Stärken im Brennpunkt der Entwicklungen zu halten; zum zweiten sind nachteilige Faktoren einer Minimierung zu unterziehen, um das Konzept LaU als Ganzes in seinem Einsatz zu optimieren. Um diese zwei Bereiche abzudecken, wird ebenfalls auf die Kapitel 3.1 und 3.2 zurückgegriffen. Es fließen somit Erkenntnisse aus Theorie und Praxis mit ein, was ein wesentlicher Aspekt des Design-Based Research Ansatzes ist⁶⁴⁶.

Laut der Ergebnisse der empirischen Untersuchung trägt das Lehr-Lern-Konzept LaU in besonderem Maße zur Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiengangs Bildungsmanagement bei⁶⁴⁷. Somit ist es folgerichtig, das Lehr-Lern-Konzept mit Hilfe des Design-Based Research Ansatzes nachhaltig zu stärken⁶⁴⁸. Die bereits existierende Durchführungspraxis des Lehr-Lern-Konzeptes am Institut für Bildungsmanagement dient als Ausgangsbasis für Reflexion und Optimierungen.

3.3.1 Ausgangssituation und theoretische Hintergründe im Rahmen des Re-Design

Als Ausgangssituation für heutige Herausforderungen wird in Kapitel 1.1 die Welt im Wandel beschrieben. Diese fordert – insbesondere von Führungskräften – tagtäglich, sich in den vielfältigsten Kooperationen zurechtzufinden sowie berufs- und länderübergreifend zu agieren und optimal mit Differenzen umzugehen. Somit ist es in der heutigen Situation unausweichlich, systemübergreifend zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Diese Ausgangssituation beinhaltet die Notwendigkeit der Gestaltung neuer Lehr-Lern-Konzepte zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung in einer Welt im Wandel. Das Lehr-Lern-Konzept LaU bietet eine Möglichkeit, in geschütztem

⁶⁴⁶ Vgl. zu diesem Aspekt des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.2.

⁶⁴⁷ Vgl. dazu die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, insbesondere Frage 7 und 8 in Kapitel 3.2.5.7.3.

⁶⁴⁸ Vgl. dazu die Grundlagen und Merkmale des Design-Based Research Ansatzes in Kapitel 1.3.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Rahmen Zusammenarbeit in heterogenem Umfeld auszuprobieren und zu üben.

Mit anderen Worten, die Ausgangssituation der heutigen Welt im Wandel erfordert ein systemübergreifendes Handeln. Ein konstruktiver Umgang mit dieser Situation wird durch das Lehr-Lern-Konzept LaU unterstützt, wobei das Konzept systemübergreifende Realität einschließt und dadurch realitätsnahe Problematiken, wie Kompatibilitätsprobleme, Mangel an Tiefgang oder Dissonanzen aus unterschiedlichem Vorwissen mit einbezieht. Den Teilnehmern sind die Möglichkeiten eines offenen Übungsfeldes, die durch das LaU eröffnet werden, zu verdeutlichen.

Während der Aspekt der Information im Rahmen des Re-Design zur Reduktion nachteiliger Faktoren später vertiefend aufgegriffen wird⁶⁴⁹, werden an dieser Stelle zunächst theoretische Hintergründe zum Re-Design betrachtet. Im Hinblick auf die Nachteile wirft insbesondere die Gruppierung der Kompatibilität⁶⁵⁰ die spannende Frage auf, inwieweit die Heterogenität beim LaU gegeben sein kann bzw. wo hier Grenzen liegen. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise stößt man bei dieser Frage auf die Viabilität. Dabei ist eine Erkenntnis für den Lernenden dann viabel, wenn sie passt bzw. ihm nützt⁶⁵¹. Laut den Rückmeldungen der empirischen Untersuchung gibt es Inhalte bzw. Themenfelder, die für die Teilnehmer nicht viabel sind, weil sie eher ein anderes System betreffen. Vor diesem Hintergrund schlägt die Perturbation möglicherweise fehl, weil die Anregungen aus der Perturbation für die Teilnehmer nicht passend/nützlich sind bzw. erscheinen⁶⁵². Systemtheoretisch betrachtet lässt sich davon sprechen, dass die Determiniertheit der einzelnen Systemstrukturen den systeminternen Möglichkeitsspielraum festlegt und dieser bei verschiedenen Inhalten aus anderen Systemen überschritten und damit für nicht viabel erklärt wird⁶⁵³.

⁶⁴⁹ Vgl. dazu Kapitel 3.3.3.1.2.

⁶⁵⁰ Hierbei handelt es sich um die Zusammenfassung der Antworten, die festhalten, dass die zusammen lernenden Systeme nicht immer miteinander vereinbar sind. Von 49 Probanden weisen 12 in der Untersuchung auf die Problematik der Kompatibilität hin. Vgl. dazu Kapitel 3.2.5.7.4.

⁶⁵¹ Vgl. zur Viabilität Kapitel 3.2.1.

⁶⁵² Vgl. zur Perturbation im Zusammenhang mit der Viabilität Kapitel 3.2.1.

⁶⁵³ Vgl. zu den entsprechenden systemtheoretischen Darlegungen Kapitel 3.2.3.1.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Um dieser Problematik bei dem Lehr-Lern-Konzept LaU entgegenzutreten, ist bereits mehrfach darauf hingewiesen worden⁶⁵⁴, dass die angestrebte Heterogenität auch verbindende Berührungspunkte, wie gemeinsame Lernziele bzw. inhaltliche Interessen benötigt⁶⁵⁵. Diese dienen als Treffpunkt der gesamten Gruppe und damit als Brücke zwischen den verschiedenen Systemen. Um diese Verbindung jedoch als Teilnehmer aktiv anzugehen und sich auch auf andere Inhalte einzulassen, bedarf es Willen und Fähigkeit, interdisziplinär zu agieren sowie die eigene Horizonsweiterung, den Blick also in andere Systeme, als Chance zu sehen (Vgl. MÜLLER (2009), S. 229.). Darüber hinaus ist ein Bewusstsein dafür nötig, dass die heutige Welt im Wandel nicht ohne systemübergreifende Zusammenarbeit auskommt. Von Seiten des Instituts sind in diesem Zusammenhang die Potenziale von LaU klar zu kommunizieren. So kann der Teilnehmer auf Aspekte aufmerksam gemacht werden, die ihn neugierig auf Wissen aus anderen Systemen machen. Auf den Ansatzpunkt eines intensivierten Informationsflusses wird in Kapitel 3.3.3.1.2 noch ausführlicher eingegangen.

Die zwei Gruppierungen der Nachteile „Unterschiedliches Vorwissen“ sowie „mangelnder Tiefgang“ sind darauf zu beziehen, dass sich die verschiedenen Systeme bzw. die unterschiedlichen Bildungsbereiche durch Heterogenität auszeichnen⁶⁵⁶. Daraus resultiert, dass die Teilnehmer aus den verschiedenen Bildungsbereichen infolge ihrer systeminternen Charakteristika unterschiedliches Vorwissen mitbringen sowie möglicherweise auf unterschiedlichen Gebieten eine Vertiefung von Wissen und Kompetenzen benötigen. Das erste Potenzial der Kompetenzentwicklung durch LaU fußt jedoch genau auf diesem unterschiedlichen Vorwissen⁶⁵⁷. Denn nur durch das unterschiedliche Vorwissen ist es den Teilnehmern möglich, Einblicke in andere Systeme bzw. über ihre Systemgrenzen hinweg zu erfahren. Unterschiedliches Vorwissen ist somit im Rahmen von LaU erwünscht, allerdings sind Überlegungen dazu anzustellen, inwiefern negative Auswirkungen, die laut den Rück-

⁶⁵⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.1.3 sowie 3.2.5.7.4.

⁶⁵⁵ Auch im Zusammenhang mit den Communities wird darauf verwiesen, dass eine Voraussetzung für das Gelingen der Community ein geteiltes Interesse bzw. ein gemeinsames Ziel der Beteiligten ist. Vgl. dazu Kapitel 3.2.4.1.

⁶⁵⁶ Vgl. zu einer Darstellung der unterschiedlichen Bildungsbereiche Kapitel 3.1.2.3.

⁶⁵⁷ Vgl. zum ersten Potenzial von LaU Kapitel 3.1.3.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

meldungen der empirischen Untersuchung entstehen können, abgedeckt werden. Dazu werden insbesondere in Kapitel 3.3.3 einige Ausführungen folgen.

Im Weiteren wird im Rahmen eines Re-Design von LaU zunächst der Fokus auf den Ausbau Erfolg versprechender Faktoren und dann auf die Reduktion nachteiliger Faktoren des Konzepts gelegt. Ein optimierter Einsatz von LaU wird so durch die Entwicklung zentraler Ansatzpunkte erreicht.

3.3.2 Re-Design im Rahmen eines Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren

Nachdem Ausgangssituation und theoretische Hintergründe zum Re-Design dargelegt sind, richtet sich nun der Blickpunkt auf den Ausbau Erfolg versprechender Faktoren des Lehr-Lern-Konzepts LaU. Im Rahmen des Re-Design werden daher im Folgenden einige ausgewählte Faktoren fokussiert und unterstützende Maßnahmen zum Ausbau dargelegt. Dabei werden zum einen Ansatzpunkte ausgearbeitet, die in direktem Zusammenhang mit der Durchführung von LaU im Studiengang Bildungsmanagement stehen, zum anderen Aspekte, die eine optimierte Umsetzung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU in der wissenschaftlichen Weiterbildung allgemein unterstützen.

Die Auswahl der Faktoren steht in enger Relation mit den durchgeführten Ausarbeitungen zur Gestaltung und zur Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes⁶⁵⁸. Es werden folgende Faktoren ins Zentrum der Diskussion gestellt:

1. Gezielter Einsatz von LaU nach dem Kriterium der Kompetenzentwicklung
2. Ausbau von Potenzialen und Netzwerkidee
3. Ausbau informeller Gespräche

Folgend werden diese Ansatzpunkte im Einzelnen erörtert.

⁶⁵⁸ Vgl. zur Gestaltung und zur Analyse von LaU im Rahmen des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 3.1 und 3.2.

3.3.2.1 Gezielter Einsatz von „Lernen am Unterschied“ nach dem Kriterium der Kompetenzentwicklung

Im Rahmen des Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren wird zunächst der gezielte Einsatz von LaU nach dem Kriterium der Kompetenzentwicklung belichtet. So eröffnet sich die Möglichkeit, mit Hilfe der Kenntnisse aus der empirischen Untersuchung den Methodeneinsatz beim LaU konkret mit den Zielen der wissenschaftlichen Weiterbildung abzustimmen. Hierzu werden im Speziellen die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil der Untersuchung herangezogen⁶⁵⁹. Die ausgewählten Methoden in der Untersuchung sind dabei so ausgewählt, dass sie alle Dimensionen des Referenzmodells der Umsetzung von LaU repräsentieren⁶⁶⁰.

Zunächst sind für den gezielten Einsatz von LaU nach dem Kriterium der Kompetenzentwicklung, die Ziele der Weiterbildung als Entwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche zu formulieren. Liegt also beispielsweise der Schwerpunkt der Weiterbildung mehr in der Entwicklung von Fachkompetenz oder eher in der Entwicklung von Personalkompetenz? Oder sollen alle Kompetenzbereiche gleichermaßen angesprochen werden? Der Studiengang Bildungsmanagement legt seinen Schwerpunkt auf die Entwicklung ganzheitlicher Handlungskompetenz⁶⁶¹, also auf die Entwicklung aller Kompetenzbereiche gleichermaßen.

Im Abgleich mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung sind folgende Aspekte herauszustellen. Zunächst ergibt die Untersuchung, dass – nach Einschätzung der Probanden – beim Praktikum sowie beim Planspiel alle Kompetenzbereiche gleichermaßen mit mittlerer Stärke entwickelt werden. Das Coaching sowie die Informellen Gespräche liegen in ihrem Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung hingegen verstärkt im Bereich der Sozial- und Personalkompetenz. Diese Kompetenzbereiche werden dabei auf besonders hohem Niveau eingestuft. Einen Gesamtüberblick über die Zusammenhänge zwischen den Methoden und der Entwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche liefert eine tabellarische Übersicht in Kapitel 3.2.5.8. In ihrer Gesamt-

⁶⁵⁹ Vgl. zu den quantitativen Ergebnissen der empirischen Untersuchung Kapitel 3.2.5.7.3.

⁶⁶⁰ Vgl. zur Auswahl der Methoden für die Untersuchung Kapitel 3.2.5.5.3.

⁶⁶¹ Vgl. dazu beispielsweise Kapitel 1.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

heit lässt sich über die abgefragten Methoden eine ausgewogene Kompetenzentwicklung erkennen. So werden über die für die Untersuchung ausgewählten Methoden hinweg alle Kompetenzbereiche in ihrer Entwicklung mindestens mit mittlerer Stärke angesprochen und somit eine Entwicklung ganzheitlicher Handlungskompetenz fokussiert. Zu überlegen ist allerdings, ob durch den gezielten Einsatz von weiteren Methoden auch die Fach- und Methodenkompetenz noch gestärkt werden können.

Im Studiengang Bildungsmanagement werden über die untersuchten Methoden hinaus, weitere Methoden eingesetzt, die sich ebenfalls im Kontext des LaU bewegen. Hier ist beispielsweise der Faktor-6W zu erwähnen⁶⁶². Er befindet sich, laut der Darstellung zur explorativen Forschung, nach den Kleingruppen⁶⁶³, den Informellen Gesprächen, dem Coaching und dem Praktikum auf dem fünften Platz bei der Frage nach der Wichtigkeit für das LaU⁶⁶⁴. Mit Hilfe dieses eigens für den Studiengang entwickelten Wissensmanagement-Tools kann im Hinblick auf eine Stärkung der Fach- und Methodenkompetenz angesetzt werden. Dazu ist es sinnvoll, diese Methode im Rahmen des Studiengangs verstärkt in den Kontext des LaU zu rücken. Ein Schwerpunkt der Methode liegt in der Unterstützung des zweiten Potenzials, da die Teilnehmer aufgerufen sind, von ihren eigenen Erfahrungen zu berichten und dadurch ihr implizites Wissen in explizites überführen⁶⁶⁵. Zudem wird die Methodenkompetenz der Teilnehmer durch die eigenständige Präsentation der Inhalte gestärkt.

Im Rahmen eines Re-Design ist festzuhalten, dass die empirische Untersuchung Ergebnisse liefert, mit deren Hilfe einzelne Methoden in ihrer Kompetenzentwicklung eingeschätzt werden können. In Abstimmung mit den Zielen der wissenschaftlichen Weiterbildung kann so der Methodeneinsatz gezielt geplant werden. Zur Stärkung der Fach- und Methodenkompetenzentwicklung sind über die untersuchten Methoden hinaus weitere Methoden heranzuziehen und einzusetzen. Die Methode des Faktor-6W stellt hier eine Opti-

⁶⁶² Vgl. zur Aktionsform Faktor-6W Kapitel 3.1.2.2.

⁶⁶³ Als Beispiel für den Bereich der Kleingruppe ist in der Untersuchung das Planspiel aufgenommen.

⁶⁶⁴ Vgl. dazu die explorative Forschung in Kapitel 3.2.5.1.

⁶⁶⁵ Vgl. dazu die Erläuterungen zum zweiten Potenzial von Lau in Kapitel 3.1.3.1.

on dar, die im Studiengang Bildungsmanagement bereits genutzt wird. Insgesamt ist dringend die weitere Berücksichtigung aller Dimensionen des Referenzmodells der Umsetzung von LaU zu empfehlen, um das Ziel einer ganzheitlichen Handlungskompetenz im Blick zu behalten.

3.3.2.2 Ausbau von Potenzialen und Netzwerkidee

Als zweiter Erfolg versprechender Faktor wird der Ausbau von Potenzialen und der Netzwerkidee im Folgenden dargelegt. Dieser Ansatzpunkt leitet sich ab aus den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung⁶⁶⁶. So finden sich die in Kapitel 3.1.3.1 herausgearbeiteten Potenziale in den empirischen Rückmeldungen der Befragten zu den Vorteilen von LaU wieder. Dies unterstreicht eine Übereinstimmung der theoretischen Ausarbeitungen mit der empirischen Untersuchung, wodurch in der Folge den Potenzialen eine besondere Relevanz zuzusprechen ist. Aus der qualitativen Befragung ergeben sich folgende Schlüsse zu den Potenzialen:

- Die Untersuchung weist darauf hin, dass insbesondere das Potenzial eins, nämlich das „Lernen durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen“, stark von den Befragten als Vorteil wahrgenommen wird.
- Potenzial zwei („Lernen durch das Erläutern bzw. Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen“) hingegen findet sich nur in wenigen Rückmeldungen wieder. Mit anderen Worten wird dieses Potenzial von den Teilnehmern des Studiengangs nicht so stark wahrgenommen, wodurch es möglicherweise nicht optimal ausgeschöpft werden kann.
- Das dritte Potenzial, nämlich „das Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs“, findet sich im Gegensatz zum zweiten Potenzial wieder vermehrt in den Rückmeldungen.

Daraus ergibt sich, dass die Wahrnehmung der Teilnehmer des Studiengangs im Zusammenhang mit LaU vor allem auf Potenzial eins, teilweise auch auf Potenzial drei beruht. Aus der Diskussion von implizitem hin zu ex-

⁶⁶⁶ Vgl. zur Auswertung des qualitativen Teils der Befragung Kapitel 3.2.5.7.4 sowie die Zusammenfassung der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.8.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

plizitem Wissen ist das zweite Potenzial jedoch von besonderer Bedeutung⁶⁶⁷. Die Teilnehmer sind daher darin zu stärken, ihr eigenes Wissen und ihre eigenen Kompetenzen gegenüber der Gruppe zu formulieren. Dadurch erfährt das Wissen auf der einen Seite eine Externalisierung, auf der anderen Seite können offene Fragen direkt an den erläuternden Teilnehmer gerichtet und so eine verständliche Gesamtdarstellung erzielt werden. Dies ermöglicht dem erläuternden Teilnehmer eine schlüssige Klärung der Zusammenhänge auch für sich selbst. Insgesamt profitieren so nicht nur die anderen Teilnehmer im Sinne des ersten Potenzials, sondern insbesondere auch der Teilnehmer, der sein Wissen einbringt. Das Erläutern und Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen dient damit insbesondere dem Teilnehmer selbst, weswegen es für ihn folgerichtig ist, dies in eigenem Interesse anzustreben. Dieser Aspekt wird jedoch – wie die Ergebnisse zeigen – häufig von den Teilnehmern unterschätzt und ist daher verstärkt von Seiten des Instituts für Bildungsmanagements zu betonen.

Hierbei hilft eine intensive Kommunikation der Potenziale von Seiten des Instituts mit den Teilnehmern des Studiengangs. So sind beispielsweise Materialien mit Informationen zu den Potenzialen am Anfang des Studiengangs auszugeben und an geeigneter Stelle immer wieder aufzugreifen und zu diskutieren. Besonderes Augenmerk ist dabei auf das zweite Potenzial zu richten, wie die obigen Ausarbeitungen pointieren. Der Aspekt der Kommunikation/Information wird bei den Ausarbeitungen zur Reduktion nachteiliger Faktoren im Rahmen des Re-Design ausführlich aufgegriffen⁶⁶⁸.

Der qualitative Teil der Befragung führt neben den Gruppierungen zu den Potenzialen auch zu der Gruppierung des Netzwerks. So wird die Möglichkeit von neuen Kontakten und Kooperationen von den Befragten als Vorteil von LaU angeführt⁶⁶⁹. Gewonnene systemübergreifende Kontakte können über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus für Kooperationen bzw. gezielte Zusammenarbeit genutzt werden. Dies erhält insbesondere dort eine besondere Bedeutung, wo die einzelnen Bildungsbereiche oft als geschlossene

⁶⁶⁷ Vgl. zum zweiten Potenzial und seinem Zusammenhang mit der Entwicklung von implizitem zu explizitem Wissen Kapitel 3.1.3.1.

⁶⁶⁸ Vgl. dazu insbesondere Kapitel 3.3.3.1.2.

⁶⁶⁹ Vgl. dazu die Ergebnisse des qualitativen Teils der Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Systeme arbeiten und Einflüsse von Außen nur innerhalb bestimmter Grenzen zulassen⁶⁷⁰. Neue Bekanntschaften bzw. sogar Freundschaften in andere Systeme unterstützen dahingegen Kooperationen auch über den zeitlichen Verlauf der wissenschaftlichen Weiterbildung hinaus. Eine Welt im Wandel erfordert diese verstärkte Zusammenarbeit der verschiedenen Systeme, wofür das Lehr-Lern-Konzept LaU gute Voraussetzungen bietet.

Eine Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsbereiche des Studiengangs ist von besonderer Bedeutung. So unterstützen Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen beispielsweise eine optimale Vorbereitung von Schülern auf das (Berufs-)Leben der Wirtschaft. Darüber hinaus haben die Unternehmen die Möglichkeit, sich an der schulischen Bildung ihrer (eventuell) späteren Lehrlinge zu beteiligen (Vgl. FRANKE/URBAN (2004), S. 1.⁶⁷¹). Das Beispiel zeigt, wie verschiedene Bildungsbereiche in einer Welt im Wandel gefordert sind, verstärkt auf einander zuzugehen und miteinander zu kooperieren. Dabei hilft es den Beteiligten, wenn bereits Kontakte in andere Bildungsbereiche hinein bestehen.

Das Institut für Bildungsmanagement fördert diese Kontakte im Rahmen des Alumni-Portals. Dort können Kontakte auch zu Absolventen aus anderen Kursen geknüpft werden. Und tatsächlich ergeben sich daraus tiefere Partnerschaften beispielsweise von Unternehmen und Schule, die auf Kontakte aus dem Studiengang zurückzuführen sind. Die Bildung eines Netzwerks als Vorteil von LaU ist damit besonders hervorzuheben und sollte in Überlegungen zum Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes unbedingt mit einfließen. Auch in der Kommunikation mit den Teilnehmern ist dieser Ansatzpunkt als Vorteil des LaU hervorzuheben.

3.3.2.3 Ausbau Informeller Gespräche

Der dritte Erfolg versprechende Faktor widmet sich dem Ausbau Informeller Gespräche. Im Rahmen der quantitativen Erhebung werden neben den Methoden Praktikum, Planspiel und Coaching auch Informelle Gespräche in ih-

⁶⁷⁰ Vgl. dazu die Ausführungen zu Systemen in Kapitel 3.2.3.1.1.

⁶⁷¹ Die Quelle nennt darüber hinaus verschiedene Ansprechpartner sowie Links zum Thema Kooperation Schule-Wirtschaft.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

rer Kompetenzentwicklung untersucht⁶⁷². Diese Informellen Gespräche sind im Referenzmodell von LaU in der Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld“ integriert⁶⁷³. Es besteht jedoch die Besonderheit, dass sie nur auf der dritten didaktischen Handlungsebene, nicht jedoch auf der vierten verankert sind. Mit anderen Worten – die Planung des informellen Austauschs findet zwar durch die Dozenten statt, die konkrete Umsetzung bleibt jedoch den Teilnehmern überlassen⁶⁷⁴. Vor diesem Hintergrund wird die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Informellen Gespräche im Folgenden gezielt betrachtet.

Die Ergebnisse zeigen eine starke Prägung der Kompetenzentwicklung von LaU durch die Informellen Gespräche. Im Vergleich zu den anderen abgefragten Methoden weisen die Informellen Gespräche den zweitgrößten Wert – hinter dem Coaching – im Bereich der Kompetenzentwicklung auf⁶⁷⁵. Im Speziellen werden der Sozial- und Personalkompetenz hohe Werte ausgewiesen, wobei ebenfalls eine Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz durch die Informellen Gespräche angegeben wird⁶⁷⁶. Im Gesamtkonzept von LaU stellt damit die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld“ einen wichtigen Pfeiler dar, auch wenn die Dozenten keinen direkten Einfluss auf die Gestaltung der Lehr-Lernsituation haben⁶⁷⁷.

Daneben spielen die Informellen Gespräche vor einem anderen Hintergrund eine besondere Rolle. Das gegenseitige, intensive Kennen lernen in Pausen und an gemeinsamen Abenden sowohl im Hinblick auf private als auch berufliche Aspekte unterstützt nämlich den Vertrauensaufbau innerhalb der Lehr-Lerngruppe. Dieser Vertrauensaufbau stellt eine wesentliche Voraussetzung für einen vorbehaltlosen Austausch von Wissen und Kompetenzen dar⁶⁷⁸. Im Zusammenhang mit den Communities wird davon gesprochen, dass der Auf-

⁶⁷² Vgl. zur Auswertung des quantitativen Teils der Befragung Kapitel 3.2.7.3.

⁶⁷³ Vgl. zu den Informellen Gesprächen Kapitel 3.1.2.2 sowie zum Referenzmodell Kapitel 3.1.3.2.

⁶⁷⁴ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.1.3.2.

⁶⁷⁵ Vgl. dazu die exakten Ergebnisse von Frage 9, 11, 13, und 15 des Fragebogens in Kapitel 3.2.5.7.3.

⁶⁷⁶ Vgl. dazu die exakten Ergebnisse von Frage 16 des Fragebogens in Kapitel 3.2.5.7.3.

⁶⁷⁷ Vgl. dazu die Erläuterungen zur vierten didaktischen Handlungsebene in Kapitel 3.1.1.1.

⁶⁷⁸ Vgl. dazu auch die Phasen der Gruppenentwicklung nach WELLHÖFER (2007), S. 11ff.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

bau einer Vertrauensbasis einen offenen Austausch wesentlich stärkt⁶⁷⁹. So lässt eine vertrauensvolle Atmosphäre auch die Kommunikation und Diskussion von persönlichen Erfahrungen und Erzählungen zu. Die positiven Effekte eines Vertrauensaufbaus haben nicht nur Auswirkungen auf die Dimension des informellen Austauschs, sondern darüber hinaus auf die Dimension „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“⁶⁸⁰. Betrachtet man die Potenziale der Kompetenzentwicklung von LaU⁶⁸¹, so wird klar, wie wichtig Vertrauen in der Gruppe⁶⁸² und der damit ermöglichte Austausch von Wissen und Kompetenzen für ein erfolgreiches LaU ist. Denn nur wenn die Teilnehmer ihr systemspezifisches Wissen sowie ihre Kompetenzen auch in die Gruppe einbringen, können die Potenziale voll ausgeschöpft werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Dimension „Kompetenzentwicklung durch den Austausch im informellen Umfeld“ eine besondere Rolle im Rahmen des Lehr-Lern-Konzeptes LaU spielt. Sie ist daher beim Einsatz von LaU in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht zu vernachlässigen, sondern gezielt einzubauen, auch wenn die Dozenten keinen direkten Einfluss auf den Verlauf haben. Im Studiengang Bildungsmanagement wird bereits großer Wert auf die Informellen Gespräche gelegt⁶⁸³. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterstützen dieses Vorgehen. Damit sollte der Austausch im informellen Umfeld gezielt im Fokus gehalten und gegebenenfalls sogar ausgebaut werden.

3.3.3 Re-Design im Rahmen einer Reduktion nachteiliger Faktoren

Neben dem Ausbau Erfolg versprechender Faktoren wird im Rahmen des Re-Design von LaU die Reduktion nachteiliger Faktoren angegangen. Als „Nachteile“ des Konzeptes werden dabei insbesondere die aus der empirischen Untersuchung hervorgehenden Aspekte (Gruppierungen) interpre-

⁶⁷⁹ Vgl. zu den Communities Kapitel 3.2.4.1.

⁶⁸⁰ Vgl. zum Referenzmodell mit den einzelnen Dimensionen Kapitel 3.1.3.2.

⁶⁸¹ Vgl. zu den Potenzialen Kapitel 3.1.3.1.

⁶⁸² Vgl. zu Vertrauen im Zusammenhang mit Führung auch: SCHWEIZER/FEIGE (2010).

⁶⁸³ Vgl. zum Einsatz informeller Gespräche im Studiengang Bildungsmanagement Kapitel 3.1.2.2.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

tiert⁶⁸⁴. Darauf basierend werden institutionelle sowie methodische Ansatzpunkte ausgearbeitet, die einem Re-Design von LaU dienen.

3.3.3.1 Institutionelle Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren

Folgend werden die institutionellen Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren des Lehr-Lern-Konzeptes LaU ausgearbeitet. Dabei handelt es sich um Ansatzpunkte, die im Bereich der zweiten didaktischen Handlungsebene, nämlich der Institutsebene, stattfinden⁶⁸⁵. Es wird zunächst die Eignung einer wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahme für das LaU betrachtet, um daran anschließend die Aspekte der Information sowie Überlegungen zum Auswahlprozess der Teilnehmer zu erläutern.

3.3.3.1.1 Eignung des Lehr-Lern-Konzeptes „Lernen am Unterschied“

Als erster institutioneller Ansatzpunkt des Re-Design von LaU wird zunächst der Aspekt der Eignung des Konzeptes aufgegriffen, da der Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU nicht für jede wissenschaftliche Weiterbildungsveranstaltung⁶⁸⁶ gleichermaßen sinnvoll ist.

Dies resultiert aus den Besonderheiten des Konzeptes, die bestimmte Vor- und Nachteile mit sich bringen⁶⁸⁷. Auch die Antwort eines Probanden in der empirischen Untersuchung auf die Frage nach den Nachteilen des Konzeptes weist auf diesen Umstand hin: „Konzept passt nicht immer“ (Fragebogen 49). Im Rahmen der Planung zum Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes ist daher eine Überprüfung der Eignung des Konzeptes für den konkreten Einsatzzweck folgerichtig. Zur Unterstützung einer Eignungsprüfung wird im Folgenden ein Fragenkatalog entwickelt, der einen Einsatz von LaU hinterfragt⁶⁸⁸.

⁶⁸⁴ Vgl. zu den Gruppierungen der Nachteile im Rahmen der empirischen Untersuchung Kapitel 3.2.7.4.

⁶⁸⁵ Vgl. zu den didaktischen Handlungsebenen Kapitel 3.1.1.1.

⁶⁸⁶ Vgl. zur wissenschaftlichen Weiterbildung Kapitel 2.1.

⁶⁸⁷ Vgl. zu den Vor- und Nachteilen beispielsweise die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

⁶⁸⁸ In Kapitel 3.1.3.2 werden bereits einige Voraussetzungen für den Einsatz von LaU angesprochen, die aus der Nähe zum Konzept der Perspektivverschränkung abgeleitet werden. Die wichtigsten Ideen fließen in die folgende Checkliste mit ein.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Als unterstützendes Modell zur Herleitung des Fragenkatalogs dient das didaktische Dreieck⁶⁸⁹. Dieses Dreieck als pädagogischer Bezugsrahmen einer Lehrveranstaltung eignet sich besonders, da beim LaU genau diese drei Pole des Dreiecks als Anknüpfungspunkt für die Heterogenität dienen⁶⁹⁰. Vor einem Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes in der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten die Pole Lernender/Teilnehmer, Lehrender/Dozent und Lehrstoff/Lerninhalt entsprechend mit Hilfe der folgenden gezielten Fragen auf ihre Eignung für den Einsatz überprüft werden:

- **Wer sind die Lernenden/Teilnehmer?**
 - Ist eine Offenheit der Teilnehmer für andere Systeme gegeben?⁶⁹¹
 - Sind die Teilnehmer in der Lage, einen Transfer der Inhalte von einem fremden System auf ihr eigenes vorzunehmen?
 - Ist ein LaU vor den speziellen (beruflichen) Hintergründen der Teilnehmer sinnvoll?
- **Wer sind die Lehrenden/Dozenten?**
 - Ist eine Offenheit der Dozenten bei der Vermittlung systemübergreifender Inhalte gegeben?
 - Ist eine Offenheit der Dozenten gegenüber den Teilnehmern aus verschiedenen Systemen gegeben?
 - Repräsentiert die Gesamtheit der Dozenten die verschiedenen Systeme?
- **Wie sieht der Lehrstoff/Lerninhalt aus?**
 - Beinhalten die Lerninhalte bzw. Lernziele die Entwicklung von Kompetenzen für eine systemübergreifende Zusammenarbeit oder stehen sie sogar in einem direkten Zusammenhang mit systemübergreifender Zusammenarbeit?
 - Gibt es im Rahmen der Lernziele bzw. Lerninhalte einen „gemeinsamen Treffpunkt“?⁶⁹²

⁶⁸⁹ Vgl. zum didaktischen Dreieck Kapitel 3.1.1.1.

⁶⁹⁰ Vgl. zum didaktischen Dreieck im Zusammenhang mit LaU Kapitel 3.1.3.2.

⁶⁹¹ Vgl. zur Notwendigkeit einer Offenheit von Teilnehmern und Dozenten Kapitel 3.2.5.7.4 sowie später in diesem Kapitel.

⁶⁹² Vgl. zu der Formulierung „gemeinsamer Treffpunkt“ nach Siebert und seinen Hintergründen das Kapitel 3.1.3.2.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Im Falle des Masterstudiengangs Bildungsmanagement können diese Fragen in Bezug auf das Lehr-Lern-Konzepts LaU positiv beantwortet werden. So zeichnen sich die Lernenden durch Offenheit und die Fähigkeit, einen Transfer vorzunehmen aus⁶⁹³. Darüber hinaus erfordern ihre beruflichen Hintergründe insbesondere im Bereich des Managements systemübergreifendes Arbeiten. Da sich die Zielgruppe jedoch nicht automatisch durch eine gewisse Offenheit auszeichnen muss, sind im Rahmen des Auswahlprozesses einige Vorkehrungen zu treffen. Darauf wird im Kapitel 3.3.3.1.3 noch vertiefend eingegangen.

Bei der Zusammenstellung der Lehrenden/Dozenten für den Studiengang Bildungsmanagement bietet es sich an, systemübergreifende Hintergründe zu berücksichtigen. Das liegt u.a. daran, dass Bildungsmanagement von den verschiedensten Fachleuten beleuchtet werden kann und auch sollte. Entsprechend fällt bei der Auswahl der Dozenten die Entscheidung auf eine aus den verschiedenen Systemen zusammengestellte Mischung. Darüber hinaus ist es notwendig, dass die Dozenten Offenheit gegenüber systemübergreifenden Inhalten und Teilnehmern aus den verschiedenen Bereichen aufweisen. Bei der Auswahl der Dozenten im Studiengang Bildungsmanagement wird daher darauf geachtet, dass diese individuell auf die verschiedenen Erfahrungshorizonte der Teilnehmer eingehen und das Wissen und die Kompetenzen der Teilnehmer integrieren⁶⁹⁴.

Die Ziele im Zusammenhang mit den Lerninhalten im Studiengang Bildungsmanagement umfassen die Entwicklung ganzheitlicher Handlungskompetenz im Bereich der Führung. Hierbei stehen die einzelnen Bereiche Fach-, Methoden-, Personal- sowie Sozialkompetenz im Fokus⁶⁹⁵. Der Aspekt eines systemübergreifenden Austauschs bzw. einer Zusammenarbeit ist dabei zentral, da in einer Welt im Wandel Führungskräfte im Rahmen ihrer Tätigkeiten sich tagtäglich damit konfrontiert sehen und effektiv damit umge-

⁶⁹³ Es handelt sich bei den Lernenden/Teilnehmern um (angehende) Führungskräfte im Bildungsbereich. Vgl. dazu Kapitel 1.1 sowie 3.1.

⁶⁹⁴ Vgl. dazu die Überlegungen zur Individualität im Rahmen der Bildung als Dienstleistung in Kapitel 2.1.2.

⁶⁹⁵ Vgl. zu den Zielen des Studiengangs Kapitel 1.1 sowie 3.1.2.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

hen müssen⁶⁹⁶. Darüber hinaus ist ein gemeinsamer Treffpunkt der Lernziele im Studiengang gegeben. Dieser bewegt sich im Bereich des Bildungsmanagements mit Fokus auf ein Führungshandeln⁶⁹⁷.

Erweist sich eine Weiterbildungsmaßnahme, ähnlich wie der Studiengang Bildungsmanagement, als geeignet für das LaU, können weitere Ansätze für den Einsatz beachtet werden, um nachteilige Faktoren des Konzeptes noch zu reduzieren. In diesem Zusammenhang werden die Aspekte Information zu den Hintergründen von LaU sowie der Auswahlprozess der Teilnehmer im Anschluss näher betrachtet. Mit Hilfe dieser Ansatzpunkte wird der Prozess einer optimalen Nutzung der Lernpotenziale unterstützt. Dabei rückt der Lernende mit dem von ihm selbst gesteuerten Lernprozess ins Zentrum des Blickpunkts, was vor dem Hintergrund einer gemäßigt konstruktivistischen Anschauung eine besondere Rolle spielt⁶⁹⁸.

3.3.3.1.2 Intensivierter Informationsfluss

Als zweiter institutioneller Ansatzpunkt zur Reduktion nachteiliger Faktoren wird im Folgenden ein intensivierter Informationsfluss diskutiert. Mit Hilfe eines bereits zu einem frühen Zeitpunkt einsetzenden Informationsflusses können die Nachteile „Kompatibilität“, „Tiefgang“ sowie „Vorwissen“⁶⁹⁹ früh thematisiert und ihr Zusammenspiel mit den Vorteilen dargelegt werden⁷⁰⁰.

Der Beginn eines hinreichenden Informationsflusses zum LaU ist bereits bei den Werbemaßnahmen anzusetzen⁷⁰¹. So ist bei allgemeinen Informationsveranstaltungen sowie in Marketingunterlagen das Konzept LaU in seinen Besonderheiten vorzustellen. Darüber hinaus kann ein Auswahlprozess als Informationsaustausch zum LaU dienen⁷⁰². Dadurch haben potenzielle Teilnehmer frühzeitig die Möglichkeit, sich mit dem Konzept auseinanderzusetzen.

⁶⁹⁶ Vgl. zu einer Welt im Wandel als Ausgangssituation Kapitel 1.1.

⁶⁹⁷ Vgl. dazu Kapitel 3.1.3.2.

⁶⁹⁸ Vgl. zur gemäßigt konstruktivistischen Auffassung des Lernens Kapitel 3.2.2.1.1.

⁶⁹⁹ Vgl. zu diesen Nachteilen die Gruppierungen der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

⁷⁰⁰ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.3.1.

⁷⁰¹ Der Informationsfluss zum LaU wird im Studiengang Bildungsmanagement bereits praktiziert (z.B. im Rahmen von Marketingmaßnahmen). Allerdings gibt es an dieser Stelle noch Ausbaumöglichkeiten, die aufgrund der Ergebnisse der empirischen Untersuchung auch genutzt werden sollten. Daher wird im Folgenden näher auf diesen Aspekt eingegangen.

⁷⁰² Vgl. zum Auswahlprozess auch Kapitel 3.3.3.1.3.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

zen und zu hinterfragen, ob es für die eigene Situation und Person sinnvoll und passend ist.

Mit Beginn des eigentlichen Studiengangs ist der Austausch zum Lehr-Lern-Konzept LaU fortzuführen. So kann ein Handout zu Beginn des Studiums, in dem die einzelnen Potenziale von LaU⁷⁰³ vorgestellt werden, als Anstoß einer Metadiskussion über das Lehr-Lern-Konzept dienen. Insgesamt ist der Dialog zum LaU die gesamte wissenschaftliche Weiterbildung bzw. den gesamten Studiengang hindurch zu pflegen. Dabei sind auf der einen Seite mögliche Problematiken im Zusammenhang mit dem Konzept aufzugreifen und zu diskutieren. Auf der anderen Seite können die Potenziale des Konzeptes aufgezeigt werden, damit das komplexe Konzept optimal zum Tragen kommt. Für diesen Dialog zum LaU wird vorgeschlagen, bereits zu Beginn des Studiums feste Zeitpunkte festzulegen. So bietet es sich beispielsweise an, am Ende eines jeden Semesters diesen Austausch zum Lehr-Lern-Konzept, beispielsweise in Form einer Reflexion sowie eines Ausblicks, vorzunehmen.

3.3.3.1.3 Gezielte Nutzung des Auswahlprozesses

Ein dritter institutioneller Ansatzpunkt zur Reduktion nachteiliger Faktoren wird in dem gezielten Einsatz des Auswahlprozesses gesehen. So unterstützt der Auswahlprozess dabei, geeignete Teilnehmer für das Konzept LaU auszuwählen. Geeignete Teilnehmer zeichnen sich dabei – wie bereits erwähnt – durch eine Offenheit sowie die Intension, mit Differenzen konstruktiv umzugehen aus (Vgl. Müller (2009), S. 229.)⁷⁰⁴. Durch ausreichende Informationen kann potenziellen Teilnehmern ein Entscheidungshorizont gegeben werden, ob für sie persönlich das Konzept passt oder nicht. Um im Rahmen des Auswahlgesprächs einen Dialog zu diesem Thema zu starten, kann die folgende Fragestellung dienen: „Haben Sie sich bereits näher mit dem Lehr-Lern-Konzept LaU auseinandergesetzt?“ Falls die Antwort der potenziellen Teilnehmer negativ sein sollte, ist dies eine Möglichkeit, das Konzept kurz

⁷⁰³ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁷⁰⁴ Vgl. dazu auch die Aspekte für einen Einsatz von LaU im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Kapitel 3.1.3.2 sowie den ausgearbeiteten Fragenkatalog in Kapitel 3.3.3.1.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

vorzustellen, um daran anschließend folgende Frage zu formulieren: „Wie schätzen Sie die Eignung dieses Konzeptes für Ihren persönlichen Lernprozess ein und warum?“ Von einer erfolgreichen Auswahl der Teilnehmergruppe profitiert schließlich nicht nur der Teilnehmer selbst, sondern die gesamte Lerngruppe⁷⁰⁵.

Eine Rückmeldung aus der empirischen Untersuchung wird im Folgenden zitiert, um zu unterstreichen, wie wichtig die Offenheit der Teilnehmer gegenüber Differenzen ist. Die Aussage repräsentiert einen sehr offenen und produktiven Umgang mit Inhalten aus anderen Systemen sowie die entsprechenden Folgen daraus für den persönlichen Entwicklungsprozess:

„Grenzen (nicht Nachteile): ich kann eben nicht alles an Instrumenten, Denkstrukturen usw. aus anderen Systemen in mein eigenes System transferieren. D.h. einiges an Inhalten aus dem Konzept bleibt unter der Rubrik "gut es kennengelernt zu haben" verhaften. Es kommt nur in geringem Maße für mich in meinem System zur Anwendung (z.B. BAB). Das empfinde ich persönlich jedoch nicht als negativ. Diese Aspekte aus "anderen Welten" kennengelernt zu haben (Praktikum, Planspiel) sind auf jeden Fall für meinen eigenen persönlichen Entwicklungsprozess (-> Selbstbildungsprozess) eine große Bereicherung gewesen.“ (Fragebogen 46)⁷⁰⁶

3.3.3.2 Methodische Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren

Im Rahmen eines Re-Design von LaU zur Reduktion nachteiliger Faktoren werden im Folgenden einige methodische Ansatzpunkte diskutiert. Diese bewegen sich insbesondere in dem Feld der dritten und vierten didaktischen Handlungsebene⁷⁰⁷. Somit werden die Ansatzpunkte durch die Dozenten nicht nur geplant, sondern auch konkret in der Kommunikation der Lehr-Lernsituation umgesetzt. Es handelt sich um Ansatzpunkte für die Dimension

⁷⁰⁵ In diesem Zusammenhang sei auch auf die Bildung als Dienstleistung mit hoher Integrativität des Kunden verwiesen. Vgl. dazu Kapitel 2.1.2.

⁷⁰⁶ Vgl. Kapitel 3.2.5.7.4.

⁷⁰⁷ Vgl. zu den didaktischen Handlungsebenen Kapitel 3.1.1.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

des Referenzmodells „Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“⁷⁰⁸.

3.3.3.2.1 Homogene Gruppen mit externem Berater

Die Rückmeldungen der empirischen Untersuchung verzeichnen als Nachteile mangelnde Kompatibilität, mangelnden Tiefgang sowie unterschiedliches Vorwissen. Die im Folgenden vorgestellte Form der Gruppenarbeit bietet eine Möglichkeit, diese Nachteile abzuschwächen.

Es handelt sich dabei um Gruppenarbeit in homogenen Gruppen, jedoch mit externem (systemfremden) Berater⁷⁰⁹. Homogen bezieht sich auf die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Bildungsbereichen, d.h. es gibt Gruppen mit ausschließlich Teilnehmern aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, Gruppen mit lediglich Teilnehmern aus der Schule und Gruppen mit nur Teilnehmern aus der Wirtschaft. Jede dieser Gruppen wird dann ergänzt um einen externen Berater. Als externer Berater fungiert dabei ein Teilnehmer, der aus einem anderen Bildungsbereich stammt. Beispielsweise arbeitet in einer Erwachsenenbildungsgruppe zusätzlich ein Teilnehmer aus der Schule oder der Wirtschaft mit.

So sind die homogenen Gruppen zunächst in sich kompatibel und zeichnen sich durch ähnliches Vorwissen aus. Im Rahmen der Gruppenarbeit kann entsprechend Tiefgang der Inhalte im speziellen Bildungsbereich erfolgen. Zugleich ist jedoch der externe Berater zugegen und unterstützt mit Perturbationen aus der Systemumwelt das Geschehen⁷¹⁰.

Aus Sicht des externen Beraters handelt es sich um ein „verschärftes LaU“, da seine Mitarbeit in einem anderen System gefordert ist, während die anderen Teilnehmer sich in einem vertrauten Umfeld bewegen. Aus diesem Grunde bietet es sich an, die Aufgabe des externen Beraters auf freiwilliger Basis zu gestalten. Somit können die Teilnehmer, die sich durch eine besondere Offenheit und Neugier auszeichnen, diese spezielle Position einnehmen. Den

⁷⁰⁸ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2.

⁷⁰⁹ Erste Anwendungen dieser Art der Gruppenarbeit im Rahmen des Studiengangs Bildungsmanagement wurden von den Teilnehmern in persönlichen Gesprächen und Rückmeldungen zumeist positiv bewertet.

⁷¹⁰ Vgl. zu Perturbationen aus der Systemumwelt zur Unterstützung des Lernprozesses Kapitel 3.2.3.2.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

anderen Teilnehmern eröffnet diese Gestaltung der Gruppenarbeit die Möglichkeit, auf der einen Seite die Potenziale von LaU durch die Einwände, Nachfragen,... des externen Beraters zu nutzen⁷¹¹ und auf der anderen Seite eine Ausarbeitung im eigenen System mit den Vorteilen der vorliegenden Kompatibilität, des Tiefgangs sowie eines ähnlichen Vorwissens zu realisieren.

Diese Zusammenstellung der Gruppen im Rahmen eines LaU sollte jedoch nicht ausschließlich, sondern nur in Kombination mit komplett heterogen zusammengesetzten Gruppen angewendet werden (also Arbeitsgruppen, die sich aus allen drei Bildungsbereichen zu ähnlichen Teilen zusammensetzen). Ansonsten besteht die Gefahr, sich von der ursprünglichen Idee des LaU zu weit zu entfernen und damit nicht alle Potenziale des Konzeptes⁷¹² optimal auszunutzen.

3.3.3.2.2 Systembezogene Veranstaltungen und Vertiefungsangebote

Der mangelnde Tiefgang als ein angegebener Nachteil von LaU kann durch zwei methodische Ansatzpunkte abgefangen werden. So besteht als erstes die Möglichkeit, zu speziellen Themengebieten systembezogene Veranstaltungen zu gestalten. Dieser Weg ist insbesondere dann einzuschlagen, wenn die Inhalte sehr speziell auf die einzelnen Systeme zugeschnitten sein müssen.

Im Studiengang Bildungsmanagement sind insbesondere bei dem Modul Recht sehr spezifische Inhalte auszumachen. Die gültigen Rechtslagen in der Erwachsenenbildung, der Schule sowie der Wirtschaft differieren so stark, dass es an dieser Stelle nötig ist, systeminterne Angebote mit den entsprechenden Dozenten zu arrangieren.

Zur Unterstützung eines systeminternen Tiefgangs bietet sich darüber hinaus die Möglichkeit des Einsatzes von speziellen Vertiefungsangeboten an. So lassen sich zu allen Inhalten/Modulen Quellenangaben z.B. in Form von Literaturisten festhalten, die speziell auf die einzelnen Systeme (im Falle des Bildungsmanagements: Bildungsbereiche) abgestimmt sind. Es sind jedoch

⁷¹¹ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁷¹² Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

auch internetbasierte Angebote denkbar, die Links bzw. Inhalte zur Vertiefung der einzelnen Systembereiche anbieten. Somit ist es den Teilnehmern möglich, sich speziell in dem Bereich, in dem sie sich persönlich eine systembezogene Vertiefung wünschen, die spezifischen Angebote zu nutzen. Dies mag auf der einen Seite auf „freiwilliger Basis“ geschehen, auf der anderen Seite lassen sich derartige Vertiefungen beispielsweise mit der Wahl bestimmter wissenschaftlicher Ausarbeitungen, z.B. eines Masterarbeitsthemas, verknüpfen.

3.3.3.2.3 Verstärkte Vorarbeit in Selbstlernphasen

Als dritter methodischer Ansatzpunkt wird im Folgenden eine verstärkte Vorarbeit der Teilnehmer in den Selbstlernphasen diskutiert. Dieser Aspekt tritt dem – in der empirischen Untersuchung – erfassten Nachteil des unterschiedlichen Vorwissens entgegen⁷¹³. Demnach sind auf eine Veranstaltung vorbereitende Phasen (im Studiengang Bildungsmanagement Selbstlernphasen genannt⁷¹⁴) gezielt dazu zu nutzen, ein bestimmtes gemeinschaftliches Vorwissen zu forcieren. Dies kann über Studienmaterialien, Literaturhinweise oder E-Learning geschehen. Dieses Vorwissen dient dann als gemeinschaftliche Ausgangsbasis der Lerngruppe im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Wie in Kapitel 3.1.2.1 skizziert, wird dieses Vorgehen im Studiengang Bildungsmanagement sowohl mit Hilfe von Studienbriefen als auch über das E-Learning bereits stark genutzt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der empirischen Untersuchung sollte dieser Aspekt jedoch nochmals betont und damit in den Blick gerückt werden. Mit anderen Worten, die Notwendigkeit der guten Vorbereitung auf die Zusammenkünfte der Teilnehmer muss sowohl für die Dozenten als auch die Teilnehmer verständlich und nachvollziehbar sein. Den Teilnehmern ist im Dialog diese Notwendigkeit klar darzustellen⁷¹⁵, damit diese die Vorbereitungsphasen gezielt nutzen. Von Seiten der Dozenten ist der Einsatz von vorbereitenden Materialien so einzusetzen,

⁷¹³ Vgl. dazu die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

⁷¹⁴ Vgl. dazu die Lernebenen des Studiengangs Bildungsmanagement in Kapitel 3.1.2.1.

⁷¹⁵ Vgl. zur Kommunikation zwischen Dozenten und Teilnehmern die Hinweise zum intensivierte Informationsfluss in Kapitel 3.3.3.1.2.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

dass die Teilnehmer sich eine gute Ausgangsbasis für die Präsenzphase erarbeiten können. Ein Beispiel aus dem Studiengang Bildungsmanagement für eine gut strukturierte und methodisch durchdachte Selbstlernphase stellt die Vorbereitung auf das Planspiel dar. Damit steht und fällt der Erfolg des Planspiels, denn das benötigte wirtschaftliche Wissen ist den Bildungsbereichen der Schule und oft auch der Erwachsenenbildung bislang noch sehr unbekannt. Ohne die entsprechende Vorbereitung wäre ein Planspiel zur Entwicklung ganzheitlicher Handlungskompetenz damit nicht möglich.

Studienbriefe sowie sonstige Selbstlernmaterialien bieten damit große Vorteile im Rahmen des LaU. Mit Hilfe des Angebots an Materialien können die Teilnehmer ganz gezielt die Inhalte vorbereiten, die ihnen aufgrund ihrer Systemzugehörigkeit noch fremd sind. Die Inhalte der Weiterbildung hingegen, die den Teilnehmern bereits vertraut sind, können sie in eigener Erwägung mit geringerem Zeitaufwand erarbeiten. Somit kann in den anschließenden Präsenzphasen auf ein bestimmtes gemeinsames Vorwissen zurückgegriffen werden.

3.3.3.2.4 Verstärkter Einbezug von Teilnehmervorwissen

Als weiterer methodischer Ansatzpunkt zur Reduktion nachteiliger Faktoren im Rahmen des Re-Design wird vorgeschlagen, das unterschiedliche Vorwissen, welches laut der empirischen Untersuchung teilweise als Nachteil wahrgenommen wird⁷¹⁶, stärker in seiner positiven Wirkung hervorzuheben.

Dies kann dadurch unterstützt werden, dass das Vorwissen der Teilnehmer vermehrt in die Lerngruppe hineingebracht wird. Im Rahmen von Präsentations- und Diskussionseinheiten sollen die Teilnehmer daher ihr jeweils spezifisches Vorwissen pointiert einbringen. Darüber hinaus ist auch eine Mitarbeit durch die Teilnehmer bei der Studienmaterialerstellung beispielsweise in Form von Anregungen zu Fallbeispielen aus ihrem direkten Umfeld denkbar.

Im Studiengang Bildungsmanagement wird im Rahmen des Einbezugs von Teilnehmervorwissen bereits die Methode des Faktor-6W⁷¹⁷ eingesetzt. Bereits der Name der Methode (6W = Wenn-wir-wüssten-was-wir-wissen) un-

⁷¹⁶ Vgl. dazu die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

⁷¹⁷ Vgl. zur Methode Faktor-6W Kapitel 3.1.2.2.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

terstreicht die Absicht, vorhandenes Wissen aus der Gruppe in die Gruppe einfließen zu lassen. So bekommt jeder Teilnehmer die Möglichkeit, ein interessantes Projekt oder einen besonderen Prozessablauf vorzustellen und damit einen bestimmten Teil seines Vorwissens mit der Lerngruppe zu teilen. Darüber hinaus sind die Teilnehmer im Studiengang dazu aufgefordert, alle Gruppenarbeiten und Diskussionen zu nutzen, eigenes Vorwissen einzubringen und auszutauschen.

Über diese Aspekte hinaus ist es jedoch vorstellbar, im Studiengang das jeweilige Vorwissen noch stärker einzubeziehen und damit den Teilnehmern ein intensiviertes Bewusstsein für die Wichtigkeit des unterschiedlichen Vorwissens zu geben. Mit Hilfe einer Abfrage sind die Teilnehmer dafür am Anfang ihres Studiums zu befragen, welches der Module⁷¹⁸ ihren inhaltlichen Schwerpunkt am besten trifft. In den entsprechenden Modulen können dann die einzelnen Teilnehmer, in Absprache mit den Dozenten und in Anlehnung an den Modulinhalt, ihr Wissen präsentieren und austauschen. Erste Ansätze hierzu sind bereits getan und so ist eine Art „Bedarfsanalyse“ zu Beginn des Bildungsmanagementstudiums inzwischen vorgesehen. Wichtig ist es hier, in diese Richtung fortzufahren und insbesondere die Ergebnisse der Analyse inklusive ihrer Hinweise zu dem unterschiedlichen Vorwissen tatsächlich in die Veranstaltungen einzubeziehen. Auch die Überlegung, die Teilnehmer verstärkt in die Studienmaterialienherstellung mit einzubeziehen, ist im Rahmen des Re-Design von LaU im Studiengang Bildungsmanagement eine folgerichtige Anregung.

3.3.4 Zusammenfassung des Re-Design von „Lernen am Unterschied“

Das Re-Design des Lehr-Lern-Konzeptes LaU baut auf den vorangeschalteten Analysen auf, wie dies der Design-Based Research vorsieht⁷¹⁹. Nach Darlegung von Ausgangssituation und theoretischen Hintergründen, die insbesondere an den Aspekten der Viabilität und Perturbation anknüpfen, werden im

⁷¹⁸ Vgl. zu den Modulen des Studiengangs Kapitel 3.1.2.1.

⁷¹⁹ Vgl. zum iterativen Prozess des Design-Based Research beispielsweise Kapitel 1.3.1.2.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Re-Design zielt auf den Ausbau Erfolg versprechender Faktoren sowie die Reduktion nachteiliger Faktoren von LaU in den Blick genommen.

Eine Welt im Wandel erfordert systemübergreifende Kommunikation und Zusammenarbeit⁷²⁰. Das Lehr-Lern-Konzept LaU unterstützt den Umgang mit dieser Anforderung. Im Rahmen eines Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren wird zunächst der gezielte Einsatz von LaU nach dem Kriterium der Kompetenzentwicklung vorgestellt. So lassen sich aus der empirischen Untersuchung Anhaltspunkte ablesen, die darlegen, welche der abgefragten Methoden welchen Kompetenzbereich besonders unterstützt. Demnach werden beim Praktikum und beim Planspiel alle Kompetenzbereiche ähnlich stark (im mittleren Bereich) entwickelt, während Coaching sowie Informelle Gespräche ihren Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung im Bereich der Sozial- und Personalkompetenz (mit sehr hohen Werten) aufweisen. Somit lassen sich die verschiedenen Methoden gezielt entsprechend der angestrebten Kompetenzentwicklung einsetzen. Eine gezielte Stärkung der Fach- und Methodenkompetenzentwicklung im Rahmen des Studiengangs ist darüber hinaus zu überdenken. Eine Gesamtübersicht der einzelnen Methoden im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung liefert Kapitel 3.2.5.8.

Zudem ist der Ausbau der Potenziale⁷²¹ als wichtiger Aspekt im Bereich der Erfolg versprechenden Faktoren zu betrachten. Potenzial eins, nämlich das „Lernen durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen“ sowie Potenzial drei („Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs“) werden laut der durchgeführten Untersuchung in größerem Maße von den Teilnehmern als Vorteile wahrgenommen⁷²². Diese sind somit weiterhin im Rahmen des LaU zu stärken. Besonderes Augenmerk ist auf das zweite Potenzial zu richten („Lernen durch das Erläutern bzw. Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen“), welches in den Rückmeldungen der Befragung unterrepräsentiert ist und somit von Seiten der Lernenden nicht ausreichend wahrgenommen wird. Mit Hilfe von Kommunikation und Dialog ist die Bedeutung dieses Potenzials stärker in den Blick der Teilnehmer zu

⁷²⁰ Vgl. zu einer Welt im Wandel Kapitel 1.1.

⁷²¹ Vgl. zu den Ausarbeitungen der Potenziale von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁷²² Vgl. zu den Ergebnissen des qualitativen Teils der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

rücken. Dadurch werden die Potenziale von LaU als Gesamtes besser ausgeschöpft.

Die Idee der Entwicklung eines Netzwerks unterstützt durch LaU rückt als nächstes in den Fokus. Vor dem Hintergrund einer Welt im Wandel auf der einen Seite sowie sich häufig abgrenzender Systeme im Bildungsbereich auf der anderen Seite, bietet das Netzwerk eine optimale Möglichkeit einer Brücke zwischen den einzelnen Systemen. Dies geschieht zum einen innerhalb der verschiedenen Kurse beispielsweise durch das gemeinsame, systemübergreifende Arbeiten in Gruppen, zum anderen wird dies über die Kursgrenzen hinweg im Studiengang mit Hilfe eines Alumni-Portals unterstützt. Gemeinsames Erarbeiten und sich gegenseitig Unterstützen bedeutet Kontakte knüpfen und Vertrauen schaffen – auch über Systemgrenzen hinweg.

Ein weiterer fokussierter Ansatzpunkt im Rahmen des Re-Design ist der Ausbau der Informellen Gespräche. Diese Gespräche bilden einen wesentlichen Pfeiler des LaU-Konzeptes, was bereits im Rahmen des Referenzmodells der Umsetzung abgebildet⁷²³, durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zudem nochmals unterstrichen wird⁷²⁴. Informelle Gespräche sind vor diesem Hintergrund gezielt einzuplanen und ein spezielles Augenmerk ist darauf zu richten, auch wenn der Dozent keine direkte Eingriffsmöglichkeit auf ihren Verlauf hat.

Das Re-Design als Reduktion nachteiliger Faktoren wird in zwei Blöcke gefasst. Zum einen werden institutionelle, zum anderen methodische Ansatzpunkte dargeboten. Folgend werden diese zwei Blöcke jeweils zusammengefasst.

Im Rahmen institutioneller Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren des Lehr-Lern-Konzeptes LaU werden drei zentrale Aspekte aufgegriffen und diskutiert. Diese unterstützen die Minimierung der aus der empirischen Untersuchung abgeleiteten Nachteile Kompatibilität, Tiefgang und Vorwissen⁷²⁵.

⁷²³ Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung mit seinen drei Dimensionen Kapitel 3.1.3.2.

⁷²⁴ Vgl. dazu die Ergebnisse des quantitativen Teils der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.3.

⁷²⁵ Vgl. dazu die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Der erste institutionelle Ansatzpunkt fokussiert die Eignung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU. Hier wird betont, dass das Konzept nicht für jede wissenschaftliche Weiterbildung geeignet ist und daher zunächst eine Überprüfung der Eignung vorgenommen werden sollte. Für diese Überprüfung wird ein Fragenkatalog, hergeleitet aus dem didaktischen Dreieck mit den Polen Lernender, Lehrender und Lerninhalt⁷²⁶, entwickelt und dem potenziellen Anwender des LaU-Konzeptes zur Verfügung gestellt. Nur, wenn einer Eignung zugestimmt werden kann, kommen die Vorteile des Konzeptes optimal zum Tragen und die Nachteile werden auf ein Minimum reduziert.

Als nächster Ansatzpunkt wird auf einen intensivierten Informationsfluss hingewiesen. Dieser ist bereits frühzeitig, nämlich mit dem Marketing im Vorfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beginnen, mit dem Auswahlprozess fortzuführen und den gesamten Studiengang hindurch fortzusetzen. Dadurch wird der Austausch zum Lehr-Lern-Konzept intensiviert. Es wird ein Raum geschaffen, mögliche unbequeme Probleme zu diskutieren und zu reflektieren. Darüber hinaus werden die Vorteile in Form der Potenziale⁷²⁷ verdeutlicht und damit auch von den Teilnehmern verstärkt wahrgenommen. So kommt das komplexe Konzept optimal zum Tragen.

Der Auswahlprozess als dritter Ansatzpunkt unterstützt den Vorgang, geeignete Teilnehmer für das LaU zu finden. Diese Teilnehmer zeichnen sich durch Offenheit sowie den Willen, mit Differenzen konstruktiv umzugehen aus. Eine gelungene Auswahl der Teilnehmer stellt eine optimale Basis für die Ausschöpfung der Potenziale des LaU⁷²⁸ dar.

Die Abbildung auf der folgenden Seite fasst die institutionellen Ansatzpunkte nochmals zusammen.

⁷²⁶ Vgl. zum ausführlichen Fragenkatalog Kapitel 3.3.3.1.1.

⁷²⁷ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

⁷²⁸ Vgl. zu den Potenzialen von LaU Kapitel 3.1.3.1.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

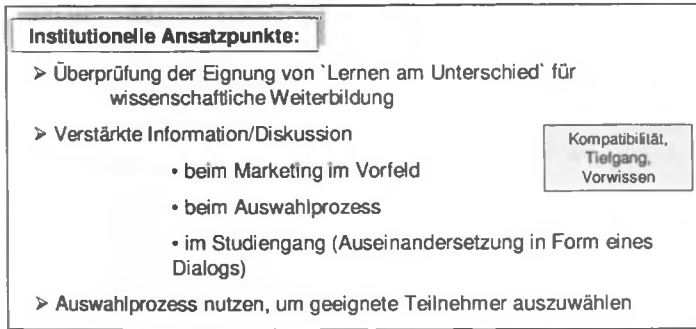


Abb. 73: Zusammenfassung der institutionellen Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren (Eigene Darstellung)

Neben den institutionellen Ansatzpunkten werden im Rahmen eines Re-Design von LaU vier methodische Ansatzpunkte herausgearbeitet, die die nachteiligen Faktoren des Lehr-Lern-Konzepts minimieren helfen. Als Nachteile stehen dabei ebenfalls die gruppierten Ergebnisse der quantitativen Befragung, nämlich die Kompatibilität, der Tiefgang sowie das Vorwissen im Vordergrund⁷²⁹.

Als erster methodischer Ansatzpunkt wird die homogene Gruppe mit externem Berater vorgestellt. Diese Art der Gruppenzusammenstellung ermöglicht für die homogene Gruppe ein LaU in „abgeschwächter Form“, wobei Perturbationen als Anstöße von Außen dennoch gegeben sind. Der externe Berater der homogenen Gruppe erfährt zugleich ein „verschärftes“ LaU, da er als einziger der Gruppe aus einem anderen System (Bildungsbereich) stammt.

Als nächster Ansatzpunkt werden die systembezogenen Veranstaltungen und Vertiefungsangebote diskutiert. Diese unterstützen im Rahmen von LaU das Angebot systembezogenen Tiefgangs. Hier sind Veranstaltungen zu speziellen bereichsspezifischen Inhalten genauso denkbar wie Zusammenstellungen von systembezogenen Vertiefungsangeboten in der Literatur und dem Internet.

⁷²⁹ Vgl. dazu die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Kapitel 3.2.5.7.4.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

Der Einsatz einer gezielten Vorarbeit in den Selbstlernphasen, als weiterer Ansatzpunkt im Rahmen des Re-Design, unterstützt die Entwicklung einer einheitlichen Basis an Vorwissen unter den verschiedenen Teilnehmern. Dazu ist eine strukturierte Nutzung der Selbstlernphasen einzuplanen und zu kommunizieren. In den anschließenden gemeinsamen Veranstaltungen der heterogenen Teilnehmergruppen kann so auf einem einheitlichen Vorwissen aufgebaut werden.

Als letzter Ansatzpunkt wird auf einen starken Einbezug des Vorwissens der heterogenen Teilnehmergruppe verwiesen, was beispielsweise durch das Vorstellen gelungener Teilnehmerprojekte⁷³⁰ oder auch die Mithilfe bei der Erstellung von Studienmaterialien (z.B Fallstudien) geschehen kann. Eine Bedarfsanalyse kann darüber hinaus genutzt werden, um sich einen Eindruck über bereits vorhandenes Vorwissen zu schaffen und somit zu ermöglichen, dieses gezielt in einzelnen Modulveranstaltungen einzubauen. Dadurch wird eine positive Wahrnehmung und Wertschätzung des unterschiedlichen Vorwissens vermittelt und so deren Bedeutung für das LaU geprägt.

Die vorgestellten methodischen Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren sind immer eng mit dem Informationsfluss zu sehen, der im Rahmen der institutionellen Ansatzpunkte diskutiert wird⁷³¹. So ist der methodische Einsatz von homogenen Gruppen mit externem Berater oder der verstärkte Einbezug von Teilnehmervorwissen immer mit einer entsprechenden Kommunikation zum LaU zu verknüpfen. Denn nur so kann bei den Teilnehmern eine optimale Wertschätzung gegenüber der Wichtigkeit des Vorwissens erzielt werden, was die Teilnehmer wiederum in ihrem Einsatz im Studiengang motiviert.

Folgende Abbildung gibt einen zusammenfassenden Überblick über die methodischen Ansatzpunkte, die im Rahmen des Re-Design von LaU vorgestellt werden.

⁷³⁰ Vgl. dazu die im Studiengang angewendete Methode des Faktor-6Ws (nähere Beschreibung in Kapitel 3.1.2.2).

⁷³¹ Vgl. zum Aspekt des Informationsflusses Kapitel 3.3.3.1.2.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

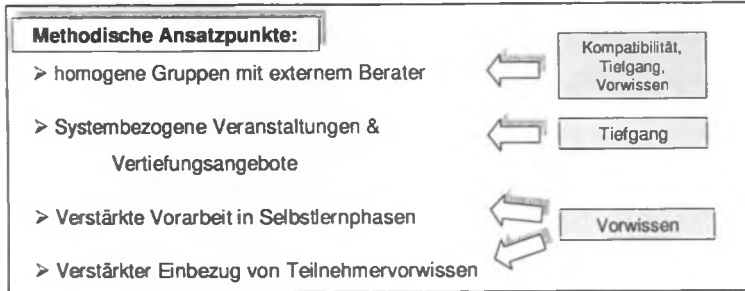


Abb. 74: Zusammenfassung der methodischen Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren (Eigene Darstellung)

Im Rahmen der Zusammenfassung des Re-Design von LaU sind abschließend die Aspekte der Heterogenität sowie der Kommunikation nochmals zu betonen. LaU stellt als Gesamtorientierung, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Hinblick auf die Heterogenität gibt⁷³², die Heterogenität als charakteristisches Merkmal heraus. Voraussetzung für eine Optimierung des Konzeptes im Rahmen des Re-Design ist die Erkenntnis, dass die Heterogenität jedoch nur dann fruchtbar genutzt werden kann, wenn zugleich Gemeinsamkeiten innerhalb der Interessen der Lerngruppe bestehen⁷³³. Darüber hinaus spielen die Prägungen der Teilnehmer eine besondere Rolle. So profitieren Teilnehmer mit einer Offenheit und Neugier für andere Systeme am meisten von dem Konzept, was dem Auswahlprozess eine besondere Bedeutung zukommen lässt.

Als weiterer bedeutender Ansatzpunkt im Rahmen des Re-Design von LaU ist die Kommunikation herauszustellen. So wird mit Hilfe eines geeigneten Informationsflusses sowie eines entsprechenden Dialogs dem Teilnehmer die Möglichkeit gegeben, Hintergründe zu erkennen und so die Potenziale von LaU optimal für sich zu nutzen. Dies steht auf einer Linie mit einem ge-

⁷³² Vgl. dazu die formulierte Definition zum Lehr-Lern-Konzept LaU in Kapitel 3.1.3.1.

⁷³³ Vgl. dazu neben dem Kapitel 3.3.1 des Re-Design, die Kapitel 3.1.3 sowie 3.2.5.7.4. Kapitel 3.1.2.3 legt ausführlich dar, inwiefern die Teilnehmer des Studiengangs Bildungsmanagement auf der einen Seite aus heterogenen Systemen stammen, auf der anderen Seite alle einen gemeinsamen Fokus besitzen. Der gemeinsame Treffpunkt liegt dabei auf dem Management von Bildung, aber jeweils in den verschiedenen Bereichen der Bildung.

3.3 Design Based Research: RE-DESIGN

mäßig konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis, welches den Lernenden mit seiner eigenen aktiven Erkenntnisleistung in den Vordergrund stellt. Dabei kann mit Hilfe einer Perturbation ein Lemanstoß gegeben werden, aber nur der Lernende selbst kann den Lernprozess steuernd aktivieren und kontrollieren⁷³⁴. Ein geeigneter Informationsfluss bietet sich – wie dargelegt – über viele der einzeln vorgestellten Ansatzpunkte eines Re-Design an.

⁷³⁴ Vgl. zum konstruktivistischen Lernverständnis Kapitel 3.2.2.1.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich dem Lehr-Lern-Konzept LaU vor dem Hintergrund einer Welt im Wandel⁷³⁵. Eine Welt im Wandel erfordert eine gezielte Kompetenzentwicklung, um den Umgang mit den besonderen Herausforderungen zu meistern. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit innovativer Lehr-Lern-Konzepte, die nicht nur Wissen transportieren, sondern auch Kompetenzen entwickeln. In diesem Kontext wird das Lehr-Lern-Konzept LaU sowohl theoretisch als auch empirisch untersucht. Als methodischer Ansatz wird dazu der Design-Based Research⁷³⁶ herangezogen, der es ermöglicht, die sechs Forschungsfragen entlang eines iterativen Prozesses gezielt anzugehen und dabei Theorie und Praxis zusammenzuführen.

Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Dissertationsarbeit wird im Rahmen des ersten Schrittes (Gestaltung) des Design-Based Research fokussiert. Dabei erfolgt die systematische Dokumentation des LaU im Rahmen einer spezifischen Kategorisierung sowie der Herleitung der Potenziale des Konzeptes. Ebenfalls hier verankert ist die Entwicklung des Referenzmodells der Umsetzung von LaU.

Die gestellten Forschungsfragen zwei bis fünf finden ihren Platz in der Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU, dem zweiten Schritt des Design-Based Research. Hier wird eine Analyse anhand konstruktivistischer und systemtheoretischer Ansätze sowie anhand von Konzepten des angewandten Konstruktivismus vorgenommen. Darüber hinaus wird eine empirische Untersuchung zur Beantwortung der fünften Forschungsfrage durchgeführt.

Das Re-Design als letzter Schritt im Zyklus des Design-Based Research widmet sich schließlich der sechsten Forschungsfrage. Hier werden gezielt Ansatzpunkte zum Ausbau Erfolg versprechender Faktoren sowie zur Reduktion nachteiliger Faktoren des LaU in den Blickpunkt genommen.

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang zwischen den Forschungsfragen und dem Kreislauf des Design-Based Research.

⁷³⁵ Vgl. zu einer Welt im Wandel als Ausgangssituation dieser Forschungsarbeit Kapitel 1.1.

⁷³⁶ Vgl. zum Design-Based Research Ansatz Kapitel 1.3.

4 Zusammenfassung und Ausblick

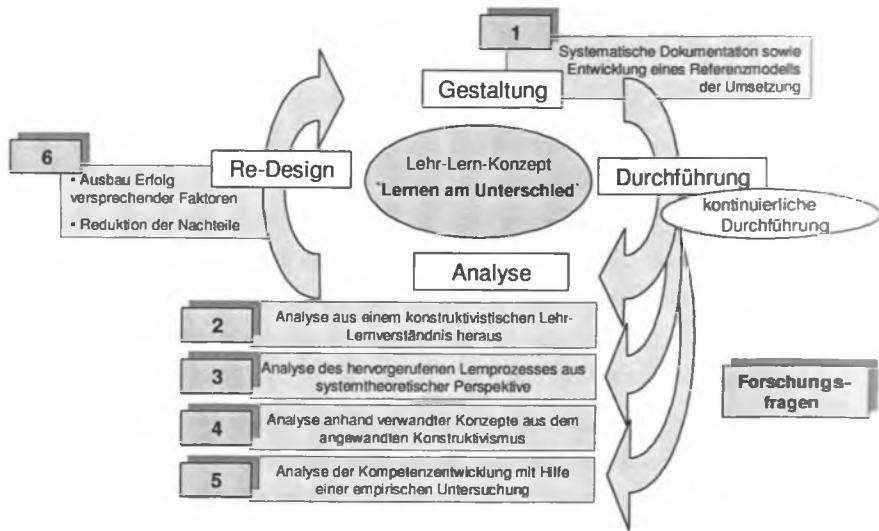


Abb. 75: Zusammenhang Forschungsfragen und Kreislauf des Design-Based Research (Eigene Darstellung)

Folgend werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit im Einzelnen vorgestellt. Der erste Schritt des Design-Based Research betont die Gestaltung. Hier wird zunächst der kategoriale Bezugsrahmen abgesteckt und ein Referenzmodell der Umsetzung von LaU entwickelt (Kapitel 3.1.2). Die Kategorisierung von LaU als „Gesamtorientierung, die generelle Empfehlungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Hinblick auf die Heterogenität gibt“ wird in enger Anknüpfung an die Definition von Lehr-Lern-Konzepten entwickelt. Darüber hinaus werden drei Potenziale der Kompetenzentwicklung von LaU hergeleitet und im Kontext des Gesamtgefüges von Lernen, Wissen und Kompetenzen verankert. Bei den Potenzialen handelt es sich um das „Lernen durch den Kontakt mit Wissen und Kompetenzen aus anderen Bereichen“, das „Lernen durch das Erläutern bzw. Darstellen von eigenem Wissen und Kompetenzen“ sowie das „Lernen durch Reflexion im Zuge des Austauschs“.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das Referenzmodell spannt anhand von drei Dimensionen und drei Polen den Möglichkeitsspielraum einer Umsetzung von LaU auf. Dabei werden die Dimensionen aus den Lernebenen des Studiengangs abgeleitet und fokussieren die Entwicklung der Kompetenz. Konkret handelt es sich um folgende Dimensionen:

- Kompetenzentwicklung durch Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung
- Kompetenzentwicklung durch Austausch im informellen Umfeld
- Kompetenzentwicklung durch Austausch im Umfeld der beruflichen Praxis

Darüber hinaus werden in dem Referenzmodell die Pole Lernender/Teilnehmer, Lehrender/Dozent sowie Lehrstoff/Lerninhalt, die aus dem Didaktischen Dreieck abgeleitet sind, verankert. Damit wird unterstrichen, dass im Rahmen des LaU sowohl Lernender und Lehrender als auch der Lehrstoff als Ansatzpunkte für eine Heterogenität dienen. Mit Hilfe der Kategorisierung von LaU sowie der Entwicklung des Referenzmodells erfolgt auf der einen Seite ein Beitrag zum gezielten Einsatz von LaU am Institut für Bildungsmanagement, auf der anderen Seite wird weiteren Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Einstieg in die Anwendung des Konzeptes erleichtert.

Ein weiterer Schwerpunkt der Forschungstätigkeit liegt in der anschließenden Analyse des Lehr-Lern-Konzeptes LaU. Hier werden theoretische Analysen anhand konstruktivistischer und systemtheoretischer Ansätze vorgenommen (Kapitel 3.2.2 und 3.2.3). Darüber hinaus unterstützen Konzepte des Angewandten Konstruktivismus eine Analyse von LaU durch den Fokus auf Analogien und Abgrenzungen (Kapitel 3.2.4).

Zentraler Bezugspunkt der Analyse anhand konstruktivistischer Ansätze ist das gemäßigt konstruktivistische Verständnis des Lernens als eigenaktiver/aktiver, konstruktiver, selbstorganisierter/selbstgesteuerter, situativer, sozialer und emotionaler Prozess. Das LaU setzt an beim Lernen als konstruktiver Prozess, der den Rückbezug auf Vorwissen und Vorkompetenzen in den Fokus stellt. Das Konzept geht jedoch noch einen Schritt weiter und betont insbesondere die Heterogenität dieses mitgebrachten Wissens und

4 Zusammenfassung und Ausblick

der bereits erfahrenen Kompetenzen. Darin wird der zentrale Ausgangspunkt für die Kompetenzentwicklung von LaU gesehen.

Weiterhin finden sich die anderen Charakteristika eines konstruktivistischen Lernverständnisses in der konkreten Umsetzung von LaU wieder. So werden Anknüpfungspunkte zu den Dimensionen des Referenzmodells dargelegt, beispielsweise wird das Lernen als situativer Prozess in der Dimension „Austausch in methodisch entwickelter und durch Dozenten gestalteter Lernumgebung“ unterstützt⁷³⁷.

Die Analyse von LaU anhand systemtheoretischer Ansätze zieht eine Verbindung zu autopoietischen Systemen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie zugleich energetisch offen und operational geschlossen sind. Sie sind geprägt durch ihre eigene Struktur und agieren somit in ihrem eigenen (eingeschränkten) Möglichkeitsspielraum. Eine Systementwicklung ist aus dem System heraus nicht zu erwarten, sondern bedarf der Perturbation von Außen, wobei das System selbst über Quantität und Qualität der Öffnung bestimmt (Vgl. BAITSCH (1999), S. 262, BAITSCH (1993), S. 27f.). Das LaU eröffnet die Möglichkeit, eine Auseinandersetzung verschiedener Systeme einhergehend mit Perturbationen herbeizuführen und damit Lernanstöße von Außen zu geben. Im Zuge dessen kommen die dargestellten Potenziale der Kompetenzentwicklung von LaU zum Tragen. Systemtheoretische Ansätze verdeutlichen so anschaulich, wie Lernprozesse durch LaU ausgelöst werden.

Im Rahmen der Analyse anhand angewandter Konzepte des Konstruktivismus werden die Konzepte Communities, Experten-Novizen-Konzept sowie das „Lernen durch Lehren“ herangezogen und in den Kontext von LaU gestellt. Die Analyse anhand von Communities ermöglicht Rückschlüsse auf den Vertrauensaufbau innerhalb der Gruppe sowie die Wichtigkeit einer gemeinsamen Zielsetzung. Daneben finden Überlegungen zu einer Mikrokultur, regelmäßige Interaktionen sowie die Phasen im Rahmen eines Lebenszyklus eine Übertragung auf das Konzept LaU. Sowohl das Experten-Novizen-Konzept als auch das „Lernen durch Lehren“ unterstreichen und beleuchten

⁷³⁷ Vgl. zu einer Gesamtübersicht der Anknüpfungspunkte Kapitel 3.2.2.2.

4 Zusammenfassung und Ausblick

die Potenziale von LaU. Dabei betont das Experten-Novizen-Konzept insbesondere, dass sowohl der Experte als auch der Novize von dem gegenseitigen Austausch profitieren, wodurch alle Potenziale zum Tragen kommen. Das „Lernen durch Lehren“ unterstreicht insbesondere das zweite und dritte Potenzial durch den Schwerpunkt der Entwicklung durch Vermittlung von Lernerhalten an andere.

Im Anschluss an die Analyse anhand theoretischer Ansätze erfolgt eine empirische Analyse von LaU (Kapitel 3.2.5). Im Zentrum steht die Frage, wie die Teilnehmer das LaU in seiner Wirkung auf ihre Kompetenzentwicklung im Rahmen des Masterstudiengangs einschätzen. Darüber hinaus werden die Methoden Praktikum, Planspiel, Coaching sowie Informelle Gespräche, die eine wichtige Rolle im Rahmen des LaU spielen⁷³⁸, näher untersucht. Der qualitative Teil der Befragung konzentriert sich auf die Analyse der Vor- und Nachteile des Lehr-Lern-Konzeptes LaU.

Zentrales Ergebnis der empirischen Untersuchung ist die Rückmeldung auf die Frage nach der Prägung der Kompetenzentwicklung durch LaU im Studiengang. 39 von 49 Befragten geben hier eine Stärke von 5 oder größer an auf einer 7-stufigen Skala. Der Mittelwert beträgt 5,29, was einer Stärke im oberen Bereich der Skala entspricht⁷³⁹. Damit wird die besondere Prägung der Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmern des Studiengangs im Zusammenhang mit LaU aus Sicht der Teilnehmer unterstrichen. Daran anknüpfend werden die Teilnehmer befragt, welchen Effekt das LaU konkret auf die Entwicklung der verschiedenen Kompetenzbereiche hat. Die Ergebnisse liegen in ihren Mittelwerten innerhalb eines engen Korridors. So ergibt die Entwicklung der Fachkompetenz im Mittelwert 5,22, während die Personalkompetenz einen Wert von 5,17 erhält. Die Methoden- sowie die Sozialkompetenz werden mit Werten von 4,86 bzw. 4,79 leicht schwächer eingestuft. Der Effekt des LaU auf die Entwicklung der verschiedenen Kompetenzbereiche wird also von den Teilnehmern, was die Fach- und Personalkompetenz betrifft, mit einer Stärke im oberen Bereich der Skala eingeschätzt. Die bei-

⁷³⁸ Vgl. zu den Methoden und ihrer Verankerung im Rahmen des LaU Kapitel 3.1.2.2.

⁷³⁹ Zur Charakterisierung der Mittelwert wird in Kapitel 3.2.5.8 die gesamte 7-strufige Skala in drei Bereiche unterteilt. Diese werden wie folgt festgelegt: von 1,0 – 2,99: unterer Bereich; von 3,0 – 4,99: mittlerer Bereich; von 5,0 – 7,0: oberer Bereich.

4 Zusammenfassung und Ausblick

den anderen Kompetenzkategorien platzieren sich geringfügig darunter. Insgesamt ist im Zusammenhang mit LaU somit nicht die Entwicklung eines speziellen Kompetenzbereiches herauszustellen, sondern die Stärke des Konzeptes liegt in einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung.

Der gestellten Forschungsfrage nach der Entwicklung der Kompetenzen durch den Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU ist folglich zuzustimmen. Aus Sicht der Teilnehmer findet eine Kompetenzentwicklung sowohl insgesamt als auch in allen vier untersuchten Ausprägungen statt. Dies motiviert, auf der einen Seite den Einsatz von LaU im Rahmen des Studiengangs Bildungsmanagement intensiv fortzuführen, auf der anderen Seite das LaU auch auf andere wissenschaftliche Weiterbildungen zu übertragen. Darüber hinaus unterstützt dies die Absicht, die Konzeption eines Re-Design von LaU voranzutreiben sowie deren tatsächliche Umsetzung tatkräftig anzugehen.

Im Verlauf der weiteren Untersuchung rücken die einzelnen ausgewählten Methoden (Praktikum, Planspiel, Coaching sowie Informelle Gespräche) in den Blickpunkt. Zunächst wird die Frage nach dem Zusammenhang der Methoden und LaU fokussiert. Konkret wird folgende Frage im Fragebogen formuliert: „Wie stark ist Ihre Kompetenzentwicklung im Praktikum von dem Konzept „Lernen am Unterschied“ geprägt?“⁷⁴⁰. Es ergeben sich Mittelwerte zwischen 4,49 (Planspiel) und 5,41 (Coaching), wobei die Informellen Gespräche sowie das Coaching sich in ihren Ergebnissen im oberen Skalabereich befinden. Das Praktikum verfehlt diese Grenze mit einem Mittelwert von 4,9 nur knapp. In Summa weisen die Methoden eine starke Prägung der Kompetenzentwicklung durch das LaU auf.

Die anschließende Fokussierung auf die einzelnen Methoden beleuchtet im Speziellen deren Entwicklung im Bereich der einzelnen Kompetenzkategorien. Es ergibt sich, dass sowohl beim Praktikum als auch beim Planspiel alle Kompetenzen ähnlich stark im mittleren Bereich ausgeprägt sind. Das Coaching sowie die Informellen Gespräche hingegen unterstützen aus Sicht der Teilnehmer besonders stark die Entwicklung der Sozial- und Personalkompetenz (oberer Skalabereich), wobei die Fach- und Methodenkompeten-

⁷⁴⁰ Ebenso sind die Fragen zu Planspiel, Coaching und Informellen Gesprächen formuliert.

4 Zusammenfassung und Ausblick

entwicklung mit einer Stärke im mittleren Skalabereich eingestuft werden. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung des Studiengangs Bildungsmanagement in Richtung einer Entwicklung ganzheitlicher Handlungskompetenz⁷⁴¹ unterstützt dieses Ergebnis die Durchführungspraxis im Studiengang. Durch den gezielten Einsatz der ausgewählten Methoden ergibt sich in der Summe eine ausgewogene Kompetenzentwicklung mit leichtem Schwerpunkt im Bereich der Sozial- und Personalkompetenzen. Damit wird auch das Referenzmodell der Umsetzung von LaU in seinen Dimensionen, die durch die ausgewählten Methoden repräsentiert werden, bestätigt⁷⁴². So ist es zwar denkbar, LaU im Rahmen nur eines Ausschnitts des Modells zum Einsatz zu bringen, die Entwicklung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz wird jedoch insbesondere durch den Einsatz des Modells als Ganzes unterstützt.

Der qualitative Teil der Untersuchung fokussiert auf der einen Seite die Vorteile auf der anderen Seite die Nachteile des LaU. Die gruppierten Ergebnisse der Vorteile stellen eine Verknüpfung zu vorangestellten Ausarbeitungen im Rahmen der Gestaltung sowie Analyse von LaU dar. So spiegeln sich auf der einen Seite die *Potenziale*, auf der anderen das *Netzwerk* in den Rückmeldungen der Teilnehmer zu den Vorteilen wider. Damit zeigt sich die gewichtige Bedeutung dieser beiden Aspekte im Rahmen des LaU. Das Re-Design greift aus diesem Grund sowohl die Potenziale als auch das Netzwerk gezielt auf.

Die Nachteile werden unter den Oberbegriffen *Institut*, *Kompatibilität*, *Tiefgang* und *Vorwissen* zusammengefasst. Diese Gruppierungen liefern wichtige Hinweise für die Überlegungen zur Reduktion nachteiliger Faktoren des LaU im Rahmen des Re-Design. Eine größere Anzahl an Rückmeldungen fällt hier in die Gruppierung *Kompatibilität*, welche die Anmerkungen beinhaltet, die darstellen, dass die zusammenlernenden Systeme nicht immer miteinander vereinbar sind. Für das Konzept LaU, bei dem es um die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Hinblick auf die Heterogenität geht⁷⁴³, ist die Überlegung von besonderer Bedeutung, wie heterogene Systeme in ihrem

⁷⁴¹ Vgl. dazu beispielsweise Kapitel 1.1.

⁷⁴² Vgl. zum Referenzmodell der Umsetzung von LaU Kapitel 3.1.3.2 sowie zum Zusammenhang der ausgewählten Methoden zum Referenzmodell Kapitel 3.2.5.5.3.

⁷⁴³ Vgl. dazu die Kategorisierung von LaU in Kapitel 3.1.3.1.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Lernen miteinander vereinbar sind bzw. dabei die Potenziale optimal ausgeschöpft werden können. Unter Heranziehen theoretischer Hintergründe ist in diesem Zusammenhang die Viabilität heranzuziehen. Sie betrachtet, ob eine Erkenntnis anschlussfähig an die Hintergründe und Interessen eines Individuums ist. Liegt keine Viabilität der Lerninhalte vor, so schlägt die Perturbation im Rahmen einer Lehrveranstaltung fehl und ein erfolgreicher Lernprozess bleibt aus⁷⁴⁴. Damit ist das Vorliegen einer Viabilität im Zusammenhang mit dem LaU für eine erfolgreiche Durchführung von besonderer Bedeutung. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird in diesem Zusammenhang vermehrt darauf hingewiesen, dass beim LaU über die Heterogenität hinaus auch gemeinsame Treffpunkte der Lerngruppe vorhanden sein müssen⁷⁴⁵. Diese dienen als verbindende Brücken zwischen den heterogenen Systemen. Im Studiengang Bildungsmanagement handelt es sich dabei um das gemeinsame Lernziel einer ganzheitlichen Handlungskompetenz im Führungsbereich der Bildung. Um diese Brücken zwischen den Systemen aktiv zu schlagen, bedarf es über den gemeinsamen Treffpunkt hinaus einer Offenheit der Beteiligten. Es werden Wille und Fähigkeit benötigt, sich auf systemübergreifende Inhalte, Diskussionen und Reflexionen einzulassen⁷⁴⁶. Diese Überlegungen führen im Rahmen des Re-Design beispielsweise zu dem Ansatzpunkt, eine gezielte Nutzung des Auswahlprozesses beim LaU vorzunehmen⁷⁴⁷.

Insgesamt ergeben sich aus der theoretischen sowie empirischen Analyse viele wichtige Anhaltspunkte, die in das anschließende Re-Design von LaU einfließen (Kapitel 3.3). Das Re-Design fokussiert nach einer Klärung der Ausgangssituation sowie theoretischer Hintergründe zunächst den Ausbau Erfolg versprechender Faktoren und anschließend die Reduktion nachteiliger Faktoren des Lehr-Lern-Konzeptes.

Im Rahmen des Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren werden zunächst Hinweise zum gezielten Einsatz von LaU nach dem Kriterium der Kompeten-

⁷⁴⁴ Vgl. zur Viabilität Kapitel 3.2.1 sowie im Zusammenhang mit einem konstruktivistischen Lernverständnis Kapitel 3.2.2.1.1.

⁷⁴⁵ Vgl. dazu beispielsweise Kapitel 3.1.3, 3.2.5.7.4 sowie 3.3.1.

⁷⁴⁶ Vgl. dazu beispielsweise Kapitel 3.3.1.

⁷⁴⁷ Vgl. dazu das Kapitel 3.3.3.1.3.

4 Zusammenfassung und Ausblick

entwicklung gegeben⁷⁴⁸. Diese fußen auf den Ergebnissen der empirischen Untersuchung zur Kompetenzentwicklung im Rahmen der ausgewählten Methoden Praktikum, Planspiel, Coaching sowie Informelle Gespräche. So lassen sich je nach Schwerpunkt der gewünschten Kompetenzentwicklung die geeigneten Methoden zusammenstellen. Daneben werden im Bereich der Erfolg versprechenden Faktoren die Potenziale, die Netzwerkidee sowie die informellen Gespräche in den Blickpunkt gerückt. Die Potenziale von LaU⁷⁴⁹ sind in einen stetigen Austausch der Kommunikation und des Dialogs einzubinden. Insbesondere das zweite Potenzial wird von den Teilnehmern laut den Ergebnissen der qualitativen Befragung nicht so stark wahrgenommen. Vor dem Hintergrund einer Entwicklung von impliziten zu explizitem Wissen erhält dieses Potenzial jedoch eine besondere Bedeutung, die es gilt, im Rahmen des LaU optimal auszuschöpfen. Eine besondere Hervorhebung der Potenziale gegenüber den Teilnehmern ist daher unbedingt nötig.

Darüber hinaus wird mit LaU die Entwicklung eines Netzwerks⁷⁵⁰ über die Systemgrenzen hinweg gefördert. Im Rahmen des Studiengangs entstandene Kontakte und Freundschaften münden potentiell in Kooperationen der verschiedenen Bildungsinstitutionen. Diesen Vorgang gilt es aus Sicht des Instituts zu unterstützen und im Blick zu behalten. Dies betrifft ebenso die Informellen Gespräche⁷⁵¹, die zwar durch die Dozenten nicht direkt steuerbar sind, da keine Gestaltung auf der vierten Handlungsebene vorliegt, aber dennoch entsprechende Ausgangsbedingungen geschaffen werden können und auch sollen.

Die nachteiligen Faktoren von LaU werden im Rahmen des Re-Design mit Hilfe von institutionellen und methodischen Ansatzpunkten reduziert. Die institutionellen Ansatzpunkte werden auf der zweiten didaktischen Handlungsebene, nämlich der Institutsebene, vollzogen⁷⁵². Hier wird zunächst der As-

⁷⁴⁸ Vgl. zum gezielten Einsatz von LaU nach dem Kriterium der Kompetenzentwicklung Kapitel 3.3.2.1.

⁷⁴⁹ Vgl. zu den Potenzialen als Ansatzpunkt im Rahmen eines Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren Kapitel 3.3.2.2.

⁷⁵⁰ Vgl. zum Netzwerk als Ansatzpunkt im Rahmen eines Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren Kapitel 3.3.2.2.

⁷⁵¹ Vgl. zu den Informellen Gesprächen als Ansatzpunkt im Rahmen eines Ausbaus Erfolg versprechender Faktoren Kapitel 3.3.2.3.

⁷⁵² Vgl. zu den didaktischen Handlungsebenen Kapitel 3.1.1.1.

4 Zusammenfassung und Ausblick

pekt einer Eignung von LaU betrachtet⁷⁵³. Mit Hilfe eines auf Basis des didaktischen Dreiecks entwickelten Fragenkatalogs wird überprüft, ob für ein Konzept der wissenschaftlichen Weiterbildung der Einsatz des LaU geeignet ist. Nur bei einer Eignung können sich entsprechend die Potenziale von LaU optimal entfalten. Des Weiteren wird in einem intensivierten Informationsfluss ein wichtiger Faktor zur Reduktion nachteiliger Faktoren von LaU gesehen⁷⁵⁴. Hier gilt es bereits zu einem frühen Zeitpunkt, am besten schon im Rahmen des Marketings, mit der Information und Kommunikation zum LaU zu beginnen. Der Dialog in Verbindung mit Hintergrundinformationen zum LaU, beispielsweise zu den Potenzialen, spielt an dieser Stelle eine wichtige Rolle. Die Nutzung des Auswahlprozesses dient dazu, geeignete Teilnehmer für das LaU auszusuchen. Teilnehmer, die sich durch Offenheit anderen Systemen gegenüber auszeichnen, sind eine wichtige Ausgangsbasis für einen erfolgreichen Einsatz von LaU.

Die methodischen Ansatzpunkte zur Reduktion nachteiliger Faktoren⁷⁵⁵ setzen an der dritten und vierten didaktischen Handlungsebene an⁷⁵⁶. Hier werden homogene Gruppen mit externem Berater, systembezogene Veranstaltungen und Vertiefungsangebote sowie verstärkte Vorarbeit in den Selbstlernphasen und ein verstärkter Einbezug von Teilnehmerwissen diskutiert. Diese methodischen Instrumente wirken entgegen den aus der empirischen Untersuchung hervorgegangenen Nachteilen des LaU. So ermöglicht die homogene Gruppe mit externem Berater beispielsweise einen inhaltlichen Tiefgang bei ähnlichem Vorwissen sowie vorliegender Kompatibilität. Dies wird ergänzt um Perturbationen von Außen durch den externen Berater. Der Nachteil mangelnden Tiefgangs im Rahmen des LaU wird ebenfalls durch systembezogene Veranstaltungen und Vertiefungsangebote an geeigneter Stelle aufgefangen. Dahingegen setzen die verstärkte Vorarbeit in den Selbstlernphasen sowie der verstärkte Einbezug von Teilnehmerwissen an dem Nachteil eines unterschiedlichen Vorwissens an. Das Re-Design als

⁷⁵³ Vgl. zur Eignung von LaU als Ansatzpunkt im Rahmen einer Reduktion der Nachteile Kapitel 3.3.3.1.1.

⁷⁵⁴ Vgl. zum intensivierten Informationsfluss als Ansatzpunkt im Rahmen einer Reduktion der Nachteile Kapitel 3.3.3.1.2.

⁷⁵⁵ Vgl. zu den methodischen Ansatzpunkten zur Reduktion der Nachteile Kapitel 3.3.3.2.

⁷⁵⁶ Vgl. zu den didaktischen Handlungsebenen Kapitel 3.1.1.1.

4 Zusammenfassung und Ausblick

dritter Schritt des Design-Based Research liefert somit Ansatzpunkte zur Optimierung des LaU-Konzeptes unter Heranziehen der Ergebnisse aus den vorangegangenen Schritten Gestaltung und Analyse.

Insgesamt liefert die vorliegende Forschungsarbeit eine systematische Dokumentation mit Entwicklung eines Referenzmodells der Umsetzung des Lehr-Lern-Konzeptes LaU. Darüber hinaus findet eine tiefgehende Analyse statt, deren Ergebnisse die Entwicklung eines Re-Design ermöglichen. Die Zielsetzung des Design-Based Research Ansatzes, nämlich die Herausforderungen der Bildungspraxis anzugehen und dabei sowohl theoretischen als auch praktischen Output zu liefern, werden im Rahmen dieser Ausarbeitungen realisiert⁷⁵⁷.

Ein Ausblick der vorliegenden Forschungsarbeit lässt sich hier unmittelbar anknüpfen. Als nächster Schritt steht nun die tatsächliche Umsetzung⁷⁵⁸ der im Rahmen des Re-Design erfolgten Anregungen an. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass die Motivation, die dem Einsatz von Design-Based Research zu Grunde liegt, in der fortlaufenden Verbesserung der Bildungspraxis besteht⁷⁵⁹. Somit endet der iterative Prozess nicht mit dem Re-Design, sondern es folgt die Gestaltung sowie Durchführung im Rahmen eines anschließenden Durchlaufs im zirkulären Prozess. Die im Re-Design formulierten Anregungen sollen nun ihre praktische Umsetzung im Rahmen des Studiengangs Bildungsmanagement erfahren. Darüber hinaus wird angestrebt, dass diese Forschungsarbeit dazu beiträgt, den Einsatz des Lehr-Lern-Konzeptes LaU auch in anderen Veranstaltungen und Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung bekannt zu machen und ihren Einsatz an geeigneter Stelle anzuregen. Dazu geben die Ausarbeitungen der vorliegenden Forschungsarbeit unterstützende Hinweise.

⁷⁵⁷ Vgl. zu den Zielsetzungen des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.1.2.

⁷⁵⁸ Auch ein Anknüpfungspunkt ist hier zum Begriff der Innovation zu sehen, der in direktem Zusammenhang mit dem Design-Based Research steht. So ist dieser definiert als eine neuwertige Idee, deren Umsetzung in die Praxis jedoch auch bereits erfolgt sein muss. Vgl. dazu Kapitel 1.3.1.1.

⁷⁵⁹ Vgl. zur Motivation der Anwender des Design-Based Research Ansatzes Kapitel 1.3.1.2.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zusammenhang mit anknüpfenden Forschungsfeldern der Zukunft wird auf das eindrucksvolle Motto „Each one teach one“ verwiesen⁷⁶⁰. Dieser Leitspruch fand seine besondere Prägung in Südafrika auf der Insel Robben Island. Dort wurden bis 1991 vor allem politische Gefangene, u.a. Nelson Mandela festgehalten. Die Haftbedingungen waren schlecht und den Gefangenen wurden schon gar keine Möglichkeiten eingeräumt, etwas zu lernen. Da entstand die Initiative der Gefangenen mit dem Motto „Each one teach one“. Jeder der Gefangenen gab dabei sein Wissen und Können (insbesondere die Fähigkeit des Lesens und Schreibens) an seine Mitgefangenen weiter und unterstützte damit andere in ihrem Lernfortschritt. Vor den unterschiedlichen Hintergründen der Gefangenen kann dabei von einer Art LaU gesprochen werden, die zwar in diesem Zusammenhang nicht als ausgefeiltes Lehr-Lern-Konzept praktiziert wurde, aber dennoch eine besondere Bedeutung unter den Gefangenen errungen hat. Damit wird deutlich, dass LaU auch in ganz anderen Umfeldern seinen Einsatz finden und erfolgreich eingesetzt werden kann. Eine Untersuchung verschiedener Konzepte des LaU im Zusammenhang mit Lehren und Lernen eröffnet ein spannendes Feld und bietet sich in besonderem Maße für weitere Forschungen an.

Ein weiterer interessanter Aspekt, der sich im Rahmen der vorliegenden Forschungen zum LaU ergeben hat, ist der Ansatz einer Unterscheidung der drei Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft. Hierzu stellt die vorliegende Arbeit einen zweckmäßigen Vorschlag zur Unterscheidung vor, nämlich anhand einer Lokalisierung auf den Achsen Profitorientierung (hoch/niedrig) und Autarkie (hoch/niedrig)⁷⁶¹. Hierbei zeichnet sich die Wirtschaft durch hohe Profitorientierung bei gleichzeitig hoher Autarkie aus, was als Marktmechanismus charakterisiert wird. Die Schule wird hingegen bei niedriger Profitorientierung und niedriger Autarkie am anderen Ende des Kontinuums im Bereich trägerfokussierter Mechanismen gesehen. Die Erwachsenenbildung befindet sich in dieser Einordnung dazwischen. Eine Rückmeldung der empirischen Untersuchung („insbesondere Schule u. Wirt-

⁷⁶⁰ Vgl. zu dem Motto „Each one teach one“ sowie den folgenden Ausführungen www.muenkermedia.com/own/site-Robben.shtml sowie www.robben-island.org.za.

⁷⁶¹ Vgl. dazu die Ausarbeitungen in Kapitel 3.1.2.3.

4 Zusammenfassung und Ausblick

schaft lässt sich nur schwer vergleichen, weil unterschiedliche Ziele (Mensch bzw. Gewinnerwirtschaftung im Mittelpunkt)“ (Fragebogen 37)) unterstreicht diese Abgrenzung.

Im Bereich der Kompetenzen schätzen die Teilnehmer der Schule ihre Entwicklung durch den Studiengang am Schwächsten bei der Methodenkompetenz ein⁷⁶². Alle anderen Kompetenzbereiche werden in ihrem Zuwachs im Vergleich zum Mittelwert über alle Bildungsbereiche hinweg höher eingestuft. Ein Grund liegt darin, dass die vorhandene Methodenkompetenz der Schule vor dem Studiengang als verhältnismäßig stark eingeschätzt wird. Die Rückmeldungen der Wirtschaft liegen denen der Schule genau konträr entgegen. Die Methodenkompetenz, also die Fähigkeit, mit Hilfe von methodischem Wissen und Fertigkeiten angemessen zu handeln, sticht damit als Schwerpunkt der Schule zum Start des Studiengangs hervor. Die anderen Kompetenzen werden hingegen zu diesem Zeitpunkt stärker von der Erwachsenenbildung sowie der Wirtschaft vertreten.

Aufgrund der Schwerpunktlegung der vorliegenden Arbeit stellen diese Ergebnisse nur Randüberlegungen dar. Dabei liefert die vorliegende Untersuchung nur Anhaltspunkte und keineswegs gesicherte Fakten. Es bleibt damit weiteren Forschungen überlassen, die verschiedenen Systeme in ihren Charakteristika näher zu untersuchen und deren Kompatibilität im Rahmen des Gesamtsystems einer Welt im Wandel zu betrachten.

Es erschließt sich, dass diese Forschungsarbeit keineswegs den Endpunkt der Forschungstätigkeit auf dem Gebiet des Lehr-Lern-Konzeptes LaU sowie angrenzender Bereiche darstellt. Dies wird jedoch bereits durch den Forschungsansatz des Design-Based Research mit seinem iterativen Vorgehen impliziert⁷⁶³. Dennoch stellt die Arbeit einen ersten soliden Baustein in der intensivierten Erforschung des LaU und bildet damit eine gute Ausgangsbasis für weitere Forschungen, aber auch für die praktische Umsetzung der angeregten Aspekte im Rahmen einer nächsten Gestaltungs-Phase im Design-Based Research Zyklus.

⁷⁶² Vgl. dazu die empirische Untersuchung (insbesondere Frage 5 und 6) in Kapitel 3.2.5.7.3.

⁷⁶³ Vgl. zum Design-Based Research Ansatz Kapitel 1.3.

Literaturverzeichnis

- Achilles, Mark (2008)**, Lernen am Unterschied – erwachsenenpädagogische Didaktik der Ermöglichung von Lernen, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 217 – 221.
- Ackermann, Mark (2005)**, Systemisches Lernen: Individuelle und organisationale Lernprozesse in Kommunikationsarchitekturen, Frankfurt am Main.
- Adam, Thomas (2008)**, Die kompetenzorientierte Entwicklung des Moduls Projektmanagement, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 155 – 164.
- Alsheimer, Martin / Müller, Ulrich / Papenkort, Ulrich (1996)**, Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung, Lexika, München.
- Ameln, Falko von (2004)**, Konstruktivismus – die Grundlage systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit, Tübingen.
- Arbeitskreis Universitärer Erwachsenenbildung (1979)**, Realisierungsprobleme des weiterbildenden Studiums: Dokumentation einer Kooperationsstagung des Arbeitskreises Universitärer Erwachsenenbildung e.V. und der Evangelischen Akademie Loccum, Hannover.
- Arnold, Rolf (1995)**, Theorie und Praxis des Systemischen Lernens, in: Geißler, Harald (Hrsg.), Organisationslernen und Weiterbildung, Neuwied, S. 352 – 361.
- Arnold, Rolf (1999)**, Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, in: Arnold, Rolf / Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven, Neuwied, S. 3 – 14.
- Arnold, Rolf (2003)**, Konstruktivismus und Erwachsenenbildung, in: Siebert, Horst (Hrsg.) Gehirn und Lernen, Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 3/2003, S. 51 – 61.
- Arnold, Rolf (2004)**, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit – Anmerkungen zur notwendigen Erweiterung des Deutungsmusteransatzes in

Literaturverzeichnis

- der Erwachsenenbildung, in: Bender, Walter / Groß, Martina / Heglmeier, Helga (Hrsg.), Lernen und Handeln – eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 76 – 84.
- Arnold, Rolf / Siebert, Horst (2003)**, Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Baltmannsweiler.
- Baitsch, Christof (1993)**, Was bewegt Organisationen?: Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive, Frankfurt am Main.
- Baitsch, Christof (1999)**, Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke, in: Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur, Münster, S. 253 – 274.
- Balzer, Lars / Frey, Andreas / Nenniger, Peter (1999)**, Was ist und wie funktioniert Evaluation? In: Empirische Pädagogik, 13 (4), S. 393 – 413.
- Baumgartner, Peter (2002)**, Pädagogische Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware, in: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.), Information und Lernen mit Multimedia und Internet, Weinheim, S. 427 – 442.
- Baumgartner, Peter / Payr, Sabine (1999)**, Lernen mit Software, Innsbruck.
- Bea, Franz Xaver (2000)**, Wissensmanagement, in: WiSt Heft 7, Juli/2000, S. 362 – 367.
- Bechmann, Ulrich (2000)**, Beurteilung der Dienstleistungsqualität „Seminar“, in: Becker, Alois, Auswertung von Seminaren und Tagungen, Beiträge aus der Praxis der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung ; zusammengestellt aus Tagungen zur Qualitätssicherung in der Akademie Klausenhof, Berlin, S. 7 – 21.
- Behrmann, Detlef (2006)**, Reflexives Bildungsmanagement, Frankfurt am Main.
- Bendorf, Michael (2002)**, Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers: Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken, Wiesbaden.
- Benninghaus, Hans (2007)**, Deskriptive Statistik: Eine Einführung für Sozialwissenschaftler, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Bereiter, Carl (2002)**, Design research for sustained innovation, in: Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society, 9 (3), S. 321 – 327.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (2003)**, Learning to work creatively with knowledge, in: de Corte, Erik / Verschaffel, Lieven / Entwistle, Noel / van Merriënboer, Jeroen (Hrsg.), Powerful learning environments: unravelling basic components and dimensions, Amsterdam u.a., S. 55 – 68.
- Berekoven, Ludwig; Eckert, Werner; Ellenrieder, Peter (1993)**, Marktforschung - methodische Grundlagen und praktische Anwendung, Wiesbaden.
- Boeckmann, Klaus (2003)**, Wissen und Bildung in der Informationsgesellschaft, in: Deubel, Volker; Kiefer, Klaus H. (Hrsg.), Medienbildung im Umbruch – Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien, Bielefeld, S. 31 – 40.
- Böhler, Heymo (1992)**, Marktforschung, Stuttgart.
- Bortz, Jürgen (1999)**, Statistik für Sozialwissenschaftler, Berlin.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (1995)**, Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin.
- Bothmer, Henrik von (2004)**, Berufliche Kompetenzen – Einführung in Begriffe und Verfahren, Heidelberg.
- Bower, Gordon H. / Hilgard, Ernest R. (1983)**, Theorie des Lernens I, Stuttgart.
- Brake, Anna (2005)**, Schriftliche Befragung, in: Kühl, Stefan / Strodtholz, Petra / Taffertshofer, Andreas, Quantitative Methoden der Organisationsforschung – Ein Handbuch, Wiesbaden, S. 33 – 58.
- Brandt, Tasso (2009)**, Evaluation in Deutschland: Professionalisierungsstand und –perspektiven, Münster.
- Brosius, Felix (1998)**, SSPS 8.0: Professionelle Statistik unter Windows, Bonn.
- Brown, Ann L. (1992)**, Design experiments: Theoretical and methodical challenges in creating complex interventions in classroom settings, in: The Journal of the Learning Sciences, 2, S. 141 – 178.
- Bruhn, Manfred / Meffert, Heribert (2000)**, Dienstleistungsmarketing: Grundlagen, Konzepte, Methoden, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Bühl, Achim / Zöfel, Peter (2005)**, SPSS 12: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, München.
- Bühner, Markus (2004)**, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000)**, Zahlenbarometer 1999/2000: Ein bildungs- und forschungsstatistischer Überblick, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003)**, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006)**, Berichtssystem Weiterbildung IX, Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn.
- Bunk, Gerhard P. / Stentzel, Michael (1990)**, Methoden der Weiterbildung im Betrieb, in: Schlaffke, Winfried / Weiß, Reinhold (Hrsg.), Tendenzen betrieblicher Weiterbildung: Aufgaben für Forschung und Praxis, Köln, S. 177 – 213.
- Burggraf, Dietrich (2007)**, Rechtsformänderung und Ressourcenverantwortung: VHS Braunschweig, in: Kückler, Felicitas v. (Hrsg.), Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen, Bielefeld, S. 31 – 54.
- Clement, Ute / Refsgaard, Corinna (2003)**, Lernen am Unterschied – das TIME-Programm: Lernarchitektur für selbstorganisiertes Lernen, in: Zeitschrift OrganisationsEntwicklung 1/2003, S. 36 – 43.
- Columbia Center for new media teaching and learning (2007)**, Design Research at CCNMTL, <http://ccnmtl.columbia.edu/dr/>, gefunden am 26.01.09.
- Cobb, Paul / Confrey, Jere / diSessa, Andrea / Lehrer, Richard / Schäuble, Leona (2003)**, Design Experiments in Educational Research, in: Educational Researcher, Vol. 32, Nr. 1, S. 9 – 13.
- Davenport, Thomas H. / Prusak, Laurence (1998)**, Wenn Ihr Unternehmen wüßte, was es alles weiß ... - Das Praxishandbuch zum Wissensmanagement, Landsberg/Lech.
- Decker, Franz (2000)**, Bildungsmanagement – Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren, Würzburg.

Literaturverzeichnis

- Dehnbostel, Peter (2001)**, Theoretischer Referenzrahmen des Projektes „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner“, Hamburg.
- Deutscher Bildungsrat (1970)**, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn.
- Dewe, Bernd (2004)**, Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung, in: Bender, Walter / Groß, Martina / Heglmeier, Helga (Hrsg.), Lernen und Handeln – eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 321 – 331.
- Diaz-Bone, Rainer (2006)**, Statistik für Soziologen, Konstanz.
- Drescher, Reinhold (1997)**, Didaktik: Sinnmitte unterrichtlichen Handelns, Ansbach.
- Dubs, Rolf (1995a)**, Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, in: Dubs, Rolf / Dörig, Roman, Dialog Wissenschaft und Praxis, Berufsbildungstage St. Gallen, 23.-25.2.95, St. Gallen, S. 446 – 469.
- Dubs, Rolf (1995b)**, Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 41, Nr. 6, S. 889 – 903.
- Dubs, Rolf (2004)**, Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung?, aus Internet: www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/unterrichtsansaetze_dubs.htm, gefunden am 10.8.2005.
- Dürschmidt, Peter / Koblitz, Joachim / Mencke, Marco / Rolofs, Andrea / Rump, Konrad / Schramm, Susanne / Strasmann, Jochen (2007)**, Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer, Bonn.
- Edelson, Daniel C. (2002)**, Design research: What we learn when we engage in design. in: the journal of the learning science, 1 (1), 105 – 112.
- Ehlers, Ulf (2004)**, Von der Konjunktur des E-Lernenden – Nutzenorientierung als Grundlage für Qualität und Didaktik webgestützten Lernens, in: Zinke, Gert / Härtel, Michael (Hrsg.), E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz sichern – Beiträge zur Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen, Bonn, S. 33 – 46.
- Einstein, Albert / Infeld, Leopold (1950)**, Die Evolution der Physik, Wien.

- Engelhardt, Werner / Kleinaltenkamp, Michael / Reckenfelderbäumer, Martin (1993)**, Leistungsbündel als Absatzobjekte. Ein Ansatz zur Überwindung der Dichotomie von Sach- und Dienstleistungen, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Jahrgang 45, Mai, S. 395 – 426.
- Erpenbeck, John (2000)**, Erwachsenenlernen als Wissen- und Kompetenzmanagement, in: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst / Weinberg, Johannes (Hrsg.), Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bielefeld, S. 84 – 97.
- Erpenbeck, John (2001)**, Wissensmanagement als Kompetenzmanagement, in: Franke, Guido, Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung, Bonn, S. 102 – 120.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (1999)**, Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Berlin.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (2005)**, Kompetenzbilanzierung – vom Zauberwort zum PE-Instrument, in: Seminare 2005 – Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung, Bonn, S. 97 – 104.
- Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz v. (2003)**, Einführung, in: Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz v., Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart, S. IX – XXXIV.
- Erpenbeck, John / Sauer, Johannes (2000)**, Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, in: Kompetenzentwicklung 2000, Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen, Münster, S. 289 – 335.
- Erpenbeck, John / Weinberg, Johannes (1999)**, Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements, in: Arnold, Rolf / Gieseke, Wiltrud (Hrsg.), Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven, Neuwied, S. 144 – 160.
- Faulstich, Peter / Zeuner, Christine (2006)**, Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, Weinheim.
- Flechsig, Karl-Heinz (1989)**, Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung, in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 5.10, Loseblattsammlung, Neuwied, S. 1 – 14.

Literaturverzeichnis

- Flechsig, Karl-Heinz/ Haller, Hans-Dieter (1975)**, Einführung in didaktisches Handeln - Ein Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit, Stuttgart.
- Franke, Nadine / Urban, Ulrike (2004)**, Download: Kooperation Schule-Wirtschaft: Eine für alle Beteiligten gewinnbringende Partnerschaft, aus Internet: <http://blk-demokraie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/kooperation-zwischen-schule-und-wirtschaft.html>, gefunden am 04.12.09.
- Fredrich, Boris (2003)**, Wissensmanagement und Weiterbildungsmanagement: Gestaltungs- und Kombinationsansätze im Rahmen einer lernenden Organisation, Göttingen.
- Friebel, Harry (1993)**, Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen, in: Friebel, Harry, Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Bad Heilbrunn, S. 1 – 53.
- Friedrich, Klaus (2005)**, Wissensmanagement unter dem Paradigma des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main.
- Frommelt, Bernd / Holzapfel, Hartmut (2000)**, Schule in öffentlicher Verantwortung, in: Frommelt, Bernd / Klemm, Klaus / Rösner, Ernst / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts: gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung; Festschrift für Hans-Günther Rolff zum 60. Geburtstag, Weinheim, S. 163 – 176.
- Geißler, Harald (2005)**, Methode, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Band 2: Jugend bis Zeugnis, Stuttgart, S. 1045 – 1052.
- Glaserfeld, Ernst v. (1997)**, Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt am Main.
- Glaserfeld, Ernst von (2001)**, Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik, in: Anton Reiter, Herbert Schwetz, Manuela Zeyringer, Konstruktives Lernen mit neuen Medien, München, S. 7 – 11.
- Glaserfeld, Ernst von (2002)**, Was heißt Lernen aus konstruktivistischer Sicht? In: Voß, Reinhard (Hrsg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht – die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied, S. 213 – 222.
- Götz, Klaus (2001)**, Zur Evaluierung betrieblicher Weiterbildung, Band 1: Theoretische Grundlagen, 4. Auflage.
- Graef, Roland / Preller, Rolf-Dieter (1994)**, Lernen durch Lehren, Rimbach.

Literaturverzeichnis

- Graf, Jürgen (2002)**, Kompetenz geht vor Persönlichkeit, in: managerSeminare, Heft 52, Januar 2002, S. 108 – 114.
- Gruber, Hans (1999)**, Wissen, in: Perleth, Christoph / Ziegler, Albert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Grundlagen und Anwendungsfelder, Bern u.a., S. 94 – 102.
- Grüner, Herbert (2000)**, Bildungsmanagement im mittelständischen Unternehmen, Berlin.
- Gudjons, Herbert (2001)**, Pädagogisches Grundwissen, 7. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Hackmann, Norbert / Pfister, Eckhard / Waldeck, Jutta (2008)**, Das Praktikumskonzept im Masterstudiengang Bildungsmanagement, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 147 – 153.
- Halder, Markus (2005)**, Quantitative Datenanalyse für Sozialwissenschaftler, Wien.
- Hall, A. D. / Fagen, R. E. (1968)**, Definition of system, in: Buckley, Walter (Hrsg.), Modern Systems Research for the Behavioral Scientist, S. 81 – 92.
- Hänggie, Gerhard (2000)**, Macht der Kompetenz: Ausschöpfung der Leistungspotentiale durch zukunftsgerichtete Kompetenzentwicklung, Frechen.
- Hamacher, Paul (1976)**, Entwicklungsplanung für Weiterbildung, Braunschweig.
- Haugan, Jens / Hopmann, Stefan (2004)**, Die allgemeine Didaktik im Zeitalter von Online-Lernen: Digitale Zukunft Analoge Vergangenheit? In: Rinn, Ulrike / Meister, Dorothee M. (Hrsg.), Didaktik und Neue Medien – Konzepte und Anwendungen in der Hochschule, Münster, S. 72 – 83.
- Hausschild, Jürgen / Salomo, Sören (2007)**, Innovationsmanagement, München.
- Heckert, Uwe (2001)**, Informations- und Kommunikationstechnologie beim Wissensmanagement: Gestaltungsmodell für die industrielle Produktentwicklung, Wiesbaden.

Literaturverzeichnis

- Heglmeier, Helga (2004)**, Lernen um zu wissen, wissen um zu handeln. Zum Lernbegriff im Wissensmanagement, in: Bender, Walter / Groß, Martina / Heglmeier, Helga (Hrsg.), Lernen und Handeln – eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 229 – 238.
- Helferich, Christoph (1998)**, Geschichte der Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart und östliches Denken, München.
- Henning, Klaus / Isenhard, Ingrid / Zweig, Stefanie (1999)**, Zukunftsfähiges Wissensmanagement – Sicherung der wirtschaftlichen Entwicklungsfähigkeit in einer ungewissen Zukunft, in: Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur, Münster, S. 213 – 251.
- Heursen, Gerd (1989)**, Allgemeine Didaktik, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, Hamburg, S. 307 – 317.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2004)**, Kompetenztraining, Stuttgart.
- Hippmann, Hans-Dieter (2003)**, Statistik – Lehrbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, Stuttgart.
- Hippner, Hajo (2001)**, Wissensmanagement in der Langfristprognostik, Köln.
- Hodel, Markus (1998)**, Organisationales Lernen und Qualitätsmanagement, Eine Fallstudie zur Erarbeitung und Implementation eines visualisierten Qualitätsbildes, Berlin u.a. .
- Hoidn, Sabine / Müller, Ulrich (2008)**, Evaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 187 – 193.
- Hölterhoff, Herbert / Becker, Manfred (1986)**, Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung, München.
- Iberer, Ulrich (2008)**, „Wenn wir wüssten, was wir wissen“: Wissensmanagement mit „Faktor-6W“, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 165 – 172.
- Iberer, Ulrich / Schnurer, Katharina / Vogel, Anja (2007)**, Blended Learning und Lernplattformen: Konzepte und ihre Umsetzung bei verschiede-

Literaturverzeichnis

- nen Masterstudiengängen, in: Schweizer, Gerd / Iberer, Ulrich / Keller, Helmut (Hrsg.), Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben, Bielefeld, S. 137 – 152.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (2006)**, Didaktische Modelle, Frankfurt am Main.
- Jensen, Stefan (1999)**, Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie: Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft, Wiesbaden.
- Joint Committee of Standards for Educational Evaluation / Sanders, James, R. (2006) (Hrsg.)**, Handbuch der Evaluationsstandards, Wiesbaden.
- Kaas, Klaus Peter (1995)**, Informationsökonomik, Informationsökonomik, in: Handwörterbuch des Marketing, 2. Auflage, Stuttgart, S. 971 – 981.
- Kade, Jochen (1997)**, Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen, in: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt am Main, S. 30 – 70.
- Kaiser, Armin / Kaiser, Ruth (2009)**, Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen, Berlin.
- Kaiser, Ruth / Maes, Jürgen / Uemminghaus, Monika (2004)**, Erfolgreich lernen, in: GdWZ 3/2004, S. 140 – 143.
- Kalous, Angela (2009)**, Weiterbildung, in: Haug, Volker (Hrsg.), Das Hochschulrecht in Baden-Württemberg – Systematische Darstellung, Heidelberg, S. 214 – 218.
- Kant, Immanuel (1956)**, Kritik der reinen Vernunft, 2. Auflage, Hamburg (Originalausgabe 1781).
- Karg, Ulrike (2006)**, Betriebliche Weiterbildung und Lerntransfer: Einflussfaktoren auf den Lerntransfer im organisationalen Kontext, Bielefeld.
- Keller, Ansgar (2001)**, Weiterbildungsbedarf von Führungskräften in kleinen und mittleren Unternehmen, in: Reihe fthw-Transfer, Band 35, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft, Berlin.
- Kelly, Anthony E. (2003)**, The Role of Design in Educational Research, in: Educational Researcher, Vol. 32, No. 1, S. 3 – 4.

Literaturverzeichnis

- Kirkpatrick, Donald L. (1998)**, Evaluating training Programs – The four levels, San Francisco.
- Klafki, Wolfgang (1971)**, Didaktik und Methodik, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.), Didaktik, Frankfurt am Main, S. 1 – 16.
- Klippert, Heinz (2002)**, Methoden-Training – Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim.
- Kleber, Eduard W. (1992)**, Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. München.
- Klein, Klaus / Oettinger, Ulrich (2000)**, Konstruktivismus: Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht, Göppingen.
- Kneer, Georg / Nassehi, Armin (1993)**, Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, München.
- Knoll, Jörg (1999)**, Eigen-Sinn und Selbstorganisation: Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen, in: Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur, Münster, S. 61 – 79.
- Kösel, Edmund / Scherer, Helios (2002)**, Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden, in: Voß, Reinhard (Hrsg.), Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied, S. 105 – 129.
- Kron, Friedrich W. (2004)**, Grundwissen Didaktik, München.
- Krummenauer, Astrid (2002)**, Besonderheiten von Dienstleistungen im Bereich der kommerziellen Aus- und Weiterbildung, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bayreuth.
- Krummenauer-Grasser, Astrid / Keller, Helmut (2008)**, Studienbriefe zwischen Selbststudium und Präsenzlernen, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 119 – 130.
- Krummenauer-Grasser, Astrid / Schweizer, Gerd (2008)**, Das Prinzip „Lernen am Unterschied“, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Master-

Literaturverzeichnis

studiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 93 – 102.

- Kucharz, Dietmut (2000)**, Wie viel Staat braucht die Bildung?, Berlin u.a.
- Kuckartz, Udo (1997)**, Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software, in: Fribertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München u.a., S. 584 – 595.
- Kühnel, Steffen-M. / Krebs, Dagmar (2001)**, Statistik für die Sozialwissenschaften – Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Hamburg.
- Kultusministerkonferenz (2001)**, Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“, Beschluss vom 21.9.2001.
- Kunze, Dorothea (2005)**, Plädoyer für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung, in: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 4, S. 22 – 24.
- Kurz, Constanze (2002)**, Innovation und Kompetenzen im Wandel industrieller Organisationsstrukturen, S. 601-615, aus Internet: http://doku.iab.de/mittab/2002/2002_4_MittAB_Kurz.pdf , gefunden am 18.5.06.
- Kuwan, Helmut / Thebis, Frauke (2004)**, Berichtssystem Weiterbildung IX, Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Hrsg., München.
- Langer, Matthias (2007)**, Lernen in komplexen Lernumgebungen – ein Praxisbeispiel aus dem Bereich „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“, in: Schweizer, Gerd / Iberer, Ulrich / Keller, Helmut (Hrsg.), Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben, Bielefeld, S. 123 – 136.
- Langewand, Alfred (1994)**, Bildung, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs, Reinbek, S. 69 – 98.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (1991/2003)**, Situated Learning – Legitimate peripheral participation, Cambridge, (erstmalig veröffentlicht 1991).
- Lefrancois, Guy R. (1986)**, Psychologie des Lernens, Berlin u.a..

Literaturverzeichnis

- Lenz, Heinz G. / Haun, Marianne (2008)**, Coaching in Lern- und Bildungsprozessen, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 131 – 145.
- Lenz, Werner (1987)**, Lehrbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart.
- Lerche, Thomas (2005)**, E-Teaching bei Lernenden mit geringem domänen-spezifischen Vorwissen, Regensburg.
- Lichtenberger, Yves (1999)**, Von der Qualifikation zur Kompetenz, in: Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur, Münster, S. 275 – 307.
- Lienert, Gustav / Raatz, Ulrich (1994)**, Testaufbau und Testanalyse, Weinheim.
- Luhmann, Niklas (1983)**, Liebe als Passion, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1984)**, Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (2002)**, Einführung in die Systemtheorie, Heidelberg.
- Macha, Hildegard / Bauhofer, Wolfgang (2004)**, Weiterbildung als Potenzialentwicklung und Kompetenzerwerb – Prämissen und Handlungsfelder, in: Bender, Walter / Groß, Martina / Heglmeier, Helga (Hrsg.), Lernen und Handeln – eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach.
- Mäding, Heinrich (1997)**, Finanzierung des Bildungswesens, in: Baethge, Martin / Nevermann, Knut (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Band 5, Stuttgart, S. 259 – 279.
- Mandl, Heinz / Gräsel, Cornelia (1997)**, Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen in der Medizin, in: Höfling, Siegfried / Mandl, Heinz (Hrsg.), Lernen für die Zukunft Lernen in der Zukunft Wissensmanagement in der Bildung, München, S. 155 – 165.
- Mandl, Heinz / Kopp, Birgitta / Dvorak, Susanne (2004)**, Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde der Lehr-Lernforschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung, aus Internet: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf, gefunden am 22.8.05.

Literaturverzeichnis

- Mandl, Heinz / Winkler, Katrin (2003)**, Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur – Der Beitrag der neuen Medien, in: Deubel, Volker / Kiefer, Klaus H. (Hrsg.), Medienbildung im Umbruch – Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien, Bielefeld, S. 75 – 94.
- Mandl, Heinz / Winkler, Katrin (2004)**, Lernprozesse, in Communities, in: GdWZ 3/2004, S. 111-115.
- Martin, Jean-Pol (1994)**, Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
- Martin, Jean-Pol (2002)**, Lernen durch Lehren (LdL), in: Die Schulleitung, 29/2002, S. 3 – 9.
- Maturana, Humberto R. (1985)**, Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, 2. Auflage, Braunschweig.
- Maturana, Humberto R. (1990)**, The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence, in: Graduiertenkolleg Siegen (Hrsg.), Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?, München, S. 47 – 117.
- Maturana, Humberto R. (1997)**, Was ist erkennen? 2. Auflage, München.
- Maturana, Humberto R. / Valera, Francisco (1987)**, Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern.
- Mayer, Bernd Michael (2003)**, Systemische Managementtrainings: Theorieansätze und Lernarchitekturen im Vergleich, Heidelberg.
- Mayer, Horst (2004)**, Interview und schriftliche Befragung, Entwicklung, Durchführung und Auswertung, München.
- Meisel, Klaus / Rohlmann, Rudi / Schuldt, Hans-Joachim (1998)**, Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt am Main.
- Meixner, Johanna / Müller, Klaus (2004a)**, Konstruktivismus in der Praxis: Pädagogik und Erwachsenenbildung, in: Ameln, Falko v., Konstruktivismus – die Grundlage systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit, Tübingen, S. 245 – 268.
- Meixner, Johanna / Müller, Klaus (2004b)**, Angewandter Konstruktivismus – Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf, Aachen.
- Melenk, Hartmut (2007)**, Der Bologna-Prozess – und seine Konsequenzen für berufsbegleitende Masterstudiengänge, in: Schweizer, Gerd / Iberer,

Literaturverzeichnis

- Ulrich / Keller, Helmut (Hrsg.), Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben, S. 85 – 97.
- Melenk, Hartmut (2008)**, Bildungsmanagement – ein Kooperationsprojekt zwischen Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 21 – 27.
- Menck, Peter (1975)**, Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt am Main.
- Menge, Hermann (1961)**, Langenscheidts Taschenwörterbuch der Lateinischen und Deutschen Sprache, Erster Teil: Lateinisch – Deutsch, Berlin.
- Merk, Richard (1992)**, Weiterbildungsmanagement: Bildung innovativ und erfolgreich managen, Neuwied.
- Merk, Richard (2006)**, Weiterbildungsmanagement: Bildung innovativ und erfolgreich managen, Augsburg.
- Meyer, Hilbert (1987)**, Unterrichtsmethoden: 1. Theorieband, Frankfurt am Main.
- Mikula, Regina (2002)**, Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung, Integration von Konstruktivismus und Systemtheorie in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorie der Schule, Innsbruck.
- Möller, Svenja (2002)**, Marketing in der Weiterbildung –Eine empirische Studie an Volkshochschulen, Bielefeld.
- Müller, Ulrich (1993)**, Didaktische Planung ökologischer Erwachsenenbildung: ein Leitfadens, Frankfurt am Main.
- Müller, Ulrich (2006)**, Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Loseblattsammlung, 9.20.20.29, Neuwied, S. 1 – 14.
- Müller, Ulrich (2007)**, Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell, in: Schweizer, Gerd / Iberer, Ulrich / Keller, Helmut (Hrsg.), Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben, S. 99 – 121.

Literaturverzeichnis

- Müller, Ulrich (2008)**, Führen lernen zwischen Wissenschaft und Praxis. Zur didaktisch-methodischen Architektur des Masterstudiengangs Bildungsmanagement, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 81 – 92.
- Müller, Ulrich (2009)**, Learning from Differences. The Masters Study-Course in Education Management at Ludwigsburg Pedagogical University, in: Progress in Education, Vol. 17, S. 227 – 238.
- Müller, Ulrich / Hoidn, Sabine (2008)**, Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement: Ergebnisse aus den Studierendenbefragungen, in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 265 – 270.
- Müller, Ulrich / Papenkort, Ulrich (1997)**, Methoden der Weiterbildung – ein systematischer Überblick, Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 7.40.11, S. 1 – 18.
- Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Voss, Rödiger (2003)**, Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg - Innovative Strukturen für eine veränderte Praxis, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 9, S. 314 – 315.
- Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.) (2008)**, Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld.
- Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (2008)**, Ganzheitliche Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich. Zu Zielen und Inhalten des Masterstudiengangs Bildungsmanagement: in: Müller, Ulrich / Schweizer, Gerd / Wippermann, Sven (Hrsg.), Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg, Bielefeld, S. 71 – 79.
- Nieschlag, Robert / Dichtl, Erwin / Hörschgen, Hans (2002)**, Marketing, Berlin.
- Nöfer, Ernst-Josef (1987)**, Probleme der organisierten, beruflichen Weiterbildung, Bayreuth.

Literaturverzeichnis

- Nonaka, Ikujiro (1992)**, Wie japanische Konzerne Wissen erzeugen, in: Harvardmanager 2/1992, S. 95 – 103.
- Nonaka, Ikujiro (1994)**, A dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, in: Organization Science, Vol. 5, No. 1, S. 14 – 37.
- Nonaka, Ikujiro / Konno, Noboru (1998)**, The Conception of „Ba“: Building a Foundation for Knowledge Creation, in: California Management Review, Vol. 40, No. 3, Spring, S. 40 – 54.
- North, Klaus (2005)**, Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen, Wiesbaden.
- Nuissl, Ekkehard / Pehl, Klaus (2004)**, Porträt Weiterbildung Deutschland, Bielefeld.
- Olbrich, Josef (1999)**, Systemtheorie und Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Rudolf, Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 157 – 183.
- Otto, Volker (1995)**, Volkshochschule zwischen Markt und Management? – Zur Eigenverantwortung, Rechtsträgerschaft und Finanzierung öffentlicher Weiterbildung in Deutschland, in: Jagenlauf, Michael / Schulz, Manuel / Wolgast, Günther (Hrsg.), Weiterbildung als quartärer Bereich, Bestand und Perspektive nach 25 Jahren, Neuwied, S. 101 – 109.
- o.V. (1976)**, Hochschulrahmengesetz – Hochschulgesetze der Länder der Bundesrepublik, Bonn.
- o. V. (1993)**, Gablers Wirtschafts-Lexikon, Wiesbaden.
- o. V. (1999)**, Duden: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Band 2, Mannheim.
- o. V. (2005)**, Kompetenzentwicklung zur Zukunftssicherung, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), QUEM-Bulletin, Heft 5, S. 5 – 8.
- o. V. (2010)**, Merkblatt für das schulscharfe Lehrereinstellungsverfahren an allgemeinbildenden Schulen zum 01. Februar 2010, aus Internet: <http://www.add.rlp.de/icc/ADD/nav/123/broker?uMen=77510730-96cc-b001-33e2-dc13e9246ca9>, gefunden am 18.12.09.
- Owen, Harris (2001)**, Open Space Technology – Ein Leitfaden für die Praxis, Stuttgart.

Literaturverzeichnis

- Patry, Jean-Luc (2004)**, Traditionelle und situationsspezifische Ansätze im Lehr-/ Lernbereich – Konkurrenz oder Komplementarität?, in: Rinn, Ulrike / Meister, Dorothee, Didaktik und Neue Medien – Konzepte und Anwendungen in der Hochschule, Münster, S. 84 – 101.
- Pautzke, Gunnar (1989)**, Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis – Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens, München.
- Pawlowsky, Peter (1995)**, Von betrieblicher Weiterbildung zum Wissensmanagement, in: Geißler, Harald (Hrsg.), Organisationslernen und Weiterbildung, Neuwied, S. 435 – 456.
- Peterßen, Wilhelm H. (1996)**, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München.
- Peterßen, Wilhelm H. (2003)**, Kleines Methoden-Lexikon, München.
- Polanyi, Michael (1958)**, Personal Knowledge, Chicago.
- Polanyi, Michael (1985)**, Implizites Wissen, Frankfurt am Main.
- Prage, Klaus (1986)**, Bauformen des Unterrichts: Eine Didaktik für Lehrer, Bad Heilbrunn.
- Radatz, Sonja (2000)**, Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen, Wien.
- Redder, Volker (1990)**, Ich sehe was, was Du nicht siehst, in: Luhmann, Niklas / Namiki, Mikio / Redder, Volker / Valera, Francisco Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?, München, S. 7 – 12.
- Rehäuser, Jakob / Krcmar, Helmut (1996)**, Wissensmanagement im Unternehmen, Arbeitspapier Nr. 98, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, Universität Hohenheim.
- Reich, Andreas (2007)**, Hochschulrahmengesetz mit Wissenschaftszeitvertragsgesetz, Bad Honnef.
- Reinmann, Gabi (2005)**, Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung, in: Unterrichtswissenschaft, 33. Jg. H. 1, S. 52 – 69.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001)**, Wissen managen - Das Münchner Modell, Forschungsbericht 131, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, München.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003)**, Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule, Bern.

Literaturverzeichnis

- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (1999)**, Instruktion, in: Perleth, Christoph / Ziegler, Albert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Grundlagen und Anwendungsfelder, Bern u.a., S. 207 – 215.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz / Erlach, Christine / Neubauer, Andrea (2001)**, Wissensmanagement lernen, Weinheim.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (2001)**, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas / Weidemann, Bernd (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 603 – 646.
- Reischmann, Jost (2000)**, Wie lehrt man "Kompetenz"? In: Gartenschlaeger, Uwe / Hinzen, Heribert (Hrsg.), Perspektiven und Tendenzen der Erwachsenenbildung, Bonn, 2000, S. 128 – 137.
- Reischmann, Jost (2001a)**, How can „Competency“ be learnt? In: Gartenschlaeger, Uwe / Hinzen, Heribert (Hrsg.), Prospects and Trends in Adult Education, Bonn, S. 124 – 133.
- Reischmann, Jost (2001b)**, Andragogik, in: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn, S. 19f.
- Reischmann, Jost (2003)**, Weiterbildungs-Evaluation, Lernerfolge messbar machen, Neuwied.
- Remdisch, Sabine / Utsch, Andreas (2004)**, Evaluation als Beitrag zur Entwicklung von Qualität, in: Personalführung 3/2004, S. 18 – 23.
- Richter, Ingo (1997)**, Verfassungsrechtliche Grundlagen des Bildungswesens, in: Baethge, Martin / Nevermann, Knut (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Band 5, Stuttgart, S. 226 – 243.
- Ridder, Daniela De / Leichsenring, Hannah / Stuckard, Thimo von (2008)**, Diversity Management, in: wissensmanagement, S. 41 – 43.
- Roth, Gerhard (2000)**, Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit, in: Schmidt, S. J., Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt, S. 229 – 255.
- Roth, Stefan (2001)**, Interaktionen im Dienstleistungsmanagement - Eine informationsökonomische Analyse, in: Bruhn, Manfred / Stauss, Bernd (Hrsg.), Jahrbuch Dienstleistungsmanagement 2001, Wiesbaden, S. 35 – 66.

Literaturverzeichnis

- Romhardt, Kai (2002)**, Wissensgemeinschaften: Orte lebendigen Wissensmanagement; Dynamik, Entwicklung, Gestaltungsmöglichkeiten, Zürich.
- Roth, Heinrich (1971)**, Pädagogische Anthropologie, Band II, Entwicklung und Erziehung, Hannover.
- Roth, Stefan (2001)**, Interaktionen im Dienstleistungsmanagement - Eine informationsökonomische Analyse, in: Bruhn, Manfred / Stauss, Bernd, Jahrbuch Dienstleistungsmanagement, Wiesbaden, S. 35 – 66.
- Rüdenauer, M. (1987)**, Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung, in: Personalführung, 2/1987, S. 43 – 46.
- Rüegg-Stürm, Johannes (2003)**, Das neue St. Galler Management-Modell, Bern.
- Sailer, Maximilian (2002)**, Pädagogische Grundlagen betrieblichen Lernens, München.
- Sander, Jörg (1999)**, Mediengestütztes Bildungsmanagement: virtuelle Lernwelten für Unternehmen, Wiesbaden.
- Santjer, Ina / Schumacher, Lutz (1999)**, Lernen in Gruppen und Emotionale Befindlichkeit, in: Schelten, Andreas / Sloane, Peter F.E. / Straka, Gerald A. (Hrsg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung – Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998, S. 167 – 189.
- Schäffter, Ortfried (1986/1997)**, Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflussnahme auf andere kognitive Systeme, in: Schäffter, Ortfried, Das Eigene und das Fremde – Lernen zwischen Erfahrungswelten, Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung, Berlin, S. 28 – 50.
- Schavan, Annette (2006)**, Bildung und Wissenschaft – Schlüssel zu Zukunft, in: Weiterbildung, 2/2006, S. 6 – 7.
- Schelhaas, Christine (2003)**, „Lernen durch Lehren“ für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, Marburg.
- Schierenbeck, Henner (1995)**, Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre, München.
- Schiersmann, Christiane / Thiel, Heinz-Ulrich (2000)**, Projektmanagement als organisationales Lernen: ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich, Opladen.

Literaturverzeichnis

- Schlaffke, Winfried (1991)**, Geleitwort, in: Faix, Werner, G. / Laier, Angelika. Soziale Kompetenz: das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg, Wiesbaden, S. 5.
- Schlutz, Erhard (1997)**, Erwachsenenbildung als Dienstleistung, in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Kapitel 4.10.10, Juli 1997, S. 1 – 18.
- Schlutz, Erhard (1998)**, Bedarfserschließung, in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Loseblattsammlung, Neuwied, Kapitel 4.30.10, S. 1 – 27.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul / Esser, Elke (1999)**, Methoden der empirischen Sozialforschung, München.
- Schnotz, Wolfgang / Molz, Markus / Rinn, Ulrike (2004)**, Didaktik, Instruktionsdesign und Konstruktivismus: Warum so viele Wege nach Rom führen, in: Rinn, Ulrike / Meister, Dorothee, Didaktik und Neue Medien – Konzepte und Anwendungen in der Hochschule, Münster, S. 123 – 146.
- Schübler, Ingeborg / Thurnes, Christian M. (2006)**, Lerndienstleister und Lerndienstleistungen, in: QUEM-Bulletin 4/2006, S. 14 – 16.
- Schreyögg, Georg (2001)**, Wissen, Wissenschaftstheorie und Wissensmanagement, in: Schreyögg, Georg (Hrsg.), Wissen in Unternehmen: Konzepte – Maßnahmen – Methoden, Berlin, S. 3 – 18.
- Schüppel, Jürgen (1996)**, Wissensmanagement: Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren, Wiesbaden.
- Schumacher, Lutz (2002)**, Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen, Hamburg.
- Schwanitz, Dietrich (1999)**, Bildung: Alles was man wissen muß, Frankfurt am Main.
- Schweizer, Gerd / Feige, Celine (2010)**, Vertrauensbasierte Führung – ein notwendiger und entwicklungsfähiger Führungsgrundsatz? In: Schweizer, Gerd / Müller, Ulrich / Adam, Thomas, Wert und Werte im Bildungsmanagement, Bielefeld, in Druck.
- Schweizer, Gerd / Iberer, Ulrich / Keller, Helmut (2007)**, Vorwort, in: Schweizer, Gerd / Iberer, Ulrich / Keller, Helmut (Hrsg.), Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben, Bielefeld, S. 7 – 10.

Literaturverzeichnis

- Schweizer, Gerd / Melenk, Hartmut / Rath, Matthias / Unseld, Georg (2002)**, Ein Studienkonzept zum Bildungsmanagement, in: Melenk, Hartmut / Fingerhut, Karlheinz / Rath, Matthias / Schweizer, Gerd (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg: 40 Jahre Pädagogische Hochschulen, Freiburg im Breisgau, S. 237 – 250.
- Schweizer, Gerd / Selzer, Helmut (Hrsg.) (2001)**, Methodenkompetenz lehren und lernen, Dettelbach.
- Schweizer, Gerd / Voss, Rödiger (2005)**, Bildungsmanagement – Ziele und Rahmenbedingungen eines Master-Aufbaustudiengangs an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, in: Weitz, Bernd O. (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 295 – 311.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2000)**, Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, www.kultusministerkonferenz.de/doc/publ/handreich.pdf, gefunden am 12.4.07.
- Severing, Eckart (1999)**, Neues Lernen – neue Bildungsträger? Bildungsträger in der Wissensgesellschaft, in: Grundlagen der Weiterbildung, 6, S. 241 – 244.
- Siebert, Horst (2002)**, Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt am Main.
- Siebert, Horst (2003)**, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München.
- Siebert, Horst (2004a)**, Vom Lernen des Lernens – Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung, in: Brödel, Rainer (Hrsg.), Weiterbildung als Netzwerk des Lernens – Differenzierung der Erwachsenenbildung, Bielefeld, S. 49 – 66.
- Siebert, Horst (2004b)**, Lernen zu handeln – systemisch-konstruktivistische Anmerkungen, in: Bender, Walter / Groß, Martina / Hegmeier, Helga (Hrsg.), Lernen und Handeln – eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 69 – 75.
- Siebert, Horst (2005)**, Pädagogischer Konstruktivismus – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim.

Literaturverzeichnis

- Siebert, Horst (2006)**, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg.
- Siebert, Horst (2007)**, Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit, Augsburg.
- Siebert, Horst / Roth, Gerhard (2003)**, Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsereignisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit, in: Siebert, Horst (Hrsg.) Gehirn und Lernen, Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 3/2003, S. 14 – 19.
- Sonntag, Karlheinz / Schaper, Niclas (1999)**, Förderung beruflicher Handlungskompetenz, in: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.), Personalentwicklung in Organisationen: Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien, Göttingen, S. 211 – 244.
- Sonntag, Karlheinz / Schmidt-Rathjens, Claudia (2004)**, Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenz-basierter Ansatz der Kompetenzmodellierung, in: Personalführung, 37 (10), S. 18 – 26.
- Staudt, Erich / Kriegesmann, Bernd (1999)**, Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht – Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung, in: Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur, Münster, S. 17 – 59.
- Stehr, Nico (1994)**, Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt.
- Stork, Werner (1999)**, Die Organisation der betrieblichen Weiterbildung: Eine institutionenökonomische Analyse mit Beispielen aus Deutschland und Chile, Wiesbaden.
- Terhart, Ewald (1999)**, Konstruktivismus und Unterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 5, S. 629 – 647.
- The Design-Based Research Collective (2003)**, Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, in: Educational Researcher, Vol. 32, No. 1, S. 5 – 8.
- Tippelt, Rudolf (1994)**, Einleitung, in: Tippelt, Rudolf, Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen
- Tippelt, Rudolf (2004)**, Lernen ist für Pädagogen keine „Blackbox“, in: GdWZ 3/2004, S. 108 – 110.

Literaturverzeichnis

- Uhl, Gert (2004)**, Reflexives Lernen als Aneignung impliziten Wissens für den Erwerb von Kompetenzen in lebensbegleitenden Lernprozessen, in: Bender, Walter / Groß, Martina / Heglmeier, Helga (Hrsg.), Lernen und Handeln – eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 183 – 196.
- Vaill, Peter B. (1996)**, Learning as a Way of Being: Strategies for Survival in a World of Permanent White Water, San Francisco.
- Vogel, Hans-Christoph (1991)**, Rekursive Planung. Oder: Die aufrechten Planer geraten ins Stolpern. In: Bardmann, Theodor M. / Kersting, Heinz J. / Vogel, Hans-Christoph / Wolmann, Bernd, Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen, Aachen, S. 32 – 63.
- Vohle, Frank (2004)**, Analogien für die Kommunikation im Wissensmanagement, Hintergrund, Mehrwert, Training, Hamburg.
- Vonken, Matthias (2005)**, Handlung und Kompetenz – Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik, Wiesbaden.
- Voß, Reinhard (2002a)**, Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel, in: Voß, Reinhard (Hrsg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht – die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied, S. 35 – 55.
- Voß, Reinhard (2002b)**, In hoffnungsloser Lage bleibt ... die Hoffnung – eine Einleitung, in: Voß, Reinhard (Hrsg.), Die Schule neu erfinden: Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied, S. 4 – 11.
- Weber, Peter, J. (2002)**, Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa, in: Lohmann, Ingrid / Rilling, Rainer (Hrsg.), Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen, S. 29 – 43.
- Weinberg, Johannes (1990)**, Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn.
- Weinberg, Johannes (2000)**, Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn.
- Weinert, Franz E. (2001)**, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E., Leistungsmessung in Schulen, Weinheim, S. 17 – 31.

Literaturverzeichnis

- Weisser, Jan (2002)**, Einführung in die Weiterbildung: Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive, Weinheim.
- Wellhöfer, Peter R. (2007)**, Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen, Stuttgart.
- Wenger, Etienne (1998)**, Communities of practice – learning as a social system, in: *The Systems Thinker*, Vol. 9, No. 5, June.
- Wenger, Etienne C. / Snyder, William M. (2000)**, Communities of Practice: The organizational frontier, in: *Harvard Business Review*, January-February, S. 139 – 145.
- Widmer, Thomas (2000)**, Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird, in: Stockmann, Reinhard (Hrsg.), *Evaluationsforschung – Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*, Opladen, S. 77 – 102.
- Wilkens, Uta (2005)**, Erfassung von Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen, in: *QUEM-Bulletin* 6/2005, S 6 – 11.
- Willke, Helmut (1998)**, *Systemisches Wissensmanagement*, Stuttgart.
- Wippermann, Sven (2008)**, Didaktische Design Patterns zur Dokumentation und Systematisierung didaktischen Wissens und als Grundlage einer Community of Practice, Saarbrücken.
- Wittpoth, Jürgen (1997)**, *Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung: eine Einführung*, Hohengehren.
- Wittpoth, Jürgen (2003)**, *Einführung in die Erwachsenenbildung*, Opladen.
- Wittwer, Wolfgang (2003)**, „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: Wittwer, Wolfgang / Kirchhoff, Steffen (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*, München, S. 13 – 41.
- Wittwer, Wolfgang (2005)**, Übergreifende Aspekte im Kontext der individuellen Dokumentation von Kompetenzen, in: Frank, Irmgard / Gutschow, Katrin / Münchhausen, Gesa, *Informelles Lernen*, Bonn, S. 59 – 70.
- Woratschek, Herbert (1996)**, Die Typologie von Dienstleistungen aus informationsökonomischer Sicht, in: *Der Markt*, Jahrgang 35, Nr. 136, S. 59 – 71.

Literaturverzeichnis

- Woratschek, Herbert (1998)**, Preisbestimmung von Dienstleistungen, Frankfurt am Main.
- Würzl, Anton (2005)**, Systemisches Management in Theorie und Praxis: Strategieentwicklung und zielorientierte Organisationsentwicklung mit der Balanced Scorecard, Bern.
- Zawojewski, Judith / Chamberlin, Michelle / Hjalmarson, Margret / Lewis, Catherine (2008)**, Developing Design Studies in Mathematics Education Professional Development: Studying Teachers' Interpretive Systems, in: Kelly, Anthony / Lesh, Richard / Baek, John, Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching, New York, S. 219 – 239
- Zeuner, Christine (2008)**, Erwachsenenbildung, in: Faulstich-Wieland, Hannelore / Faulstich, Peter (Hrsg.), Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs, Hamburg, S. 532 – 555.
- Zimmermann, Doris (2006)**, Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen, in: QUEM-Bulletin, Berlin, 3/2006, S. 1 – 6.
- Zöfel, Peter (2002)**, Statistik verstehen: Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung, München.

Anhang

Anhang:

Inhalt:

- Anhang 1 : Fragebogen 'Lernen am Unterschied' (2005)
- Anhang 2: Anschreiben zum Fragebogen
- Anhang 3: Deckblatt Kurs 1
- Anhang 4: Deckblatt Kurs 2
- Anhang 5: Deckblatt Kurs 3
- Anhang 6: Beiblatt zum Fragebogen
- Anhang 7: Fragebogen der empirischen Erhebung
- Anhang 8: Ergebnisse Kolmogorov-Smirnov-Test
- Anhang 9: Übersicht der Signifikanztests
- Anhang 10: Ergebnisse Signifikanztests
- Anhang 11: Ergebnisse quantitativer Teil der Befragung
- Anhang 12: Ergebnisse qualitativer Teil der Befragung

Anhang

Anhang 1: Fragebogen "Lernen am Unterschied" (2005)

Liebe Studierende,

wie Sie wissen, wollen wir durch die Vertretung der drei Bildungsbereiche Schule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung "Lernen am Unterschied" ermöglichen - und zwar durch:

- unterschiedliche Erfahrungshintergründe der Studierenden
- engen persönlichen Kontakt der Studierenden
- mindestens einen Wechsel in ein anderes System
- inhaltliche Schwerpunkte aus den drei Bereichen

"Lernen am Unterschied" stellt für uns eine entscheidende didaktische Orientierung im Studiengang dar. Wir möchten nun auch gerne von Ihnen erfahren, wie Sie "Lernen am Unterschied" im Studiengang Bildungsmanagement erleben.

(1) Im Rahmen meines BiMa-Studiums habe ich wiederholt Lernerfahrungen gemacht, die nur durch die verschiedenen beruflichen Hintergründe der TeilnehmerInnen möglich gewesen sind.

trifft voll zu trifft nicht zu

(2) An folgende Lernerfahrung erinnere ich mich besonders gut ...

(3) Wie wichtig sind folgende Elemente des Studiums für Ihr "Lernen am Unterschied"?

(a) Lernportal

sehr wichtig nicht wichtig

(b) Praktikum und Praktikumsbegleitung

sehr wichtig nicht wichtig

(c) Kleingruppenarbeit während der Präsenzphasen

sehr wichtig nicht wichtig

(d) Informelle Pausengespräche während der Präsenzphasen

sehr wichtig nicht wichtig

Anhang

(e) Faktor-6W-Präsentationen

sehr wichtig nicht wichtig

(f) Coaching

sehr wichtig nicht wichtig

(4) Ich würde es vorziehen, nur mit KommilitonInnen aus meinem Bildungsbereich zu studieren.

trifft voll zu trifft nicht zu

Mein Arbeitsfeld:

bitte wählen: Erwachsenenbildung Schule Wirtschaft

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang

Anhang 2: Anschreiben zum Fragebogen



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät 1 - Institut für Bildungsmanagement

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Bildungsmanagement

Dipl. Kffr. Astrid Krummenauer-Grasser
Projektmitarbeiterin

Reuteallee 46 - 71634 Ludwigsburg

Telefon: +49 7141 140 731

Büro: Gebäude A, Raum 015

E-Mail: krummenauer@ph-ludwigsburg.de

Befragung zum Thema LERNEN AM UNTERSCHIED

Ludwigsburg, 01.03.07

Liebe Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager,

es ist noch nicht so lange her, dass Sie Ihr Bildungsmanagement-Studium erfolgreich abgeschlossen haben.

Ein Lehr-Lern-Konzept dieses Studiengangs ist das LERNEN AM UNTERSCHIED, welches Sie „am eigenen Leibe“ erlebt haben. Hierunter verstehen wir die Zusammenführung der unterschiedlichen Bereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft, um im Rahmen des Studiengangs gezielt von- und miteinander zu lernen.

In ersten Evaluationen zu diesem Konzept wurden interessante Teilnehmermeinungen zurückgemeldet. Dies war für mich ein Anlass, mich im Rahmen meiner Dissertation näher mit dem LERNEN AM UNTERSCHIED zu beschäftigen. Ein Teil dieser Arbeit besteht sicherlich in der theoretischen Herleitung des Konzeptes, doch ganz besonders wichtig sind darüber hinaus empirische Ergebnisse. Diese sollen einen Einblick aus Teilnehmersicht auf das Konzept geben. Zur Durchführung dieser empirischen Untersuchung benötige ich Ihre Unterstützung. Da es sich nur um einen kleinen (erlesenen) Kreis handelt, der bis jetzt das Konzept LERNEN AM UNTERSCHIED im Rahmen des Studiengangs kennen gelernt hat, ist für mich jede einzelne Rückmeldung sehr wichtig.

Ich möchte Sie daher bitten, den beigefügten Fragebogen zum Thema LERNEN AM UNTERSCHIED bis zum 25.3. auszufüllen und an mich zurückzusenden. Sie würden mich damit sehr bei meinem Dissertationsprojekt unterstützen und einen wesentlichen Teil zur wissenschaftlichen Erarbeitung des Konzeptes LERNEN AM UNTERSCHIED beitragen. Die wichtigsten Ergebnisse werde ich Ihnen gerne zukommen lassen.

Ich danke Ihnen im Voraus ganz herzlich für Ihre Unterstützung!



Forschungsprojekt
„Lernen am Unterschied“
von Astrid Krummenauer-Grasser

Fragebogen und Erläuterungen zu Kompetenzen





Forschungsprojekt
„Lernen am Unterschied“
von Astrid Krummenauer-Grasser

Fragebogen und Erläuterungen zu Kompetenzen



Anhang 5: Deckblatt Kurs 3



Forschungsprojekt
„Lernen am Unterschied“
von Astrid Krummenauer-Grasser

Fragebogen und Erläuterungen zu Kompetenzen



Anhang

Anhang 6: Beiblatt zum Fragebogen



Kompetenzen – Definitionen mit Beispielen –



Kompetenzen können auf vielfältige Art und Weise beschrieben werden.

Bitte beziehen Sie sich daher bei der Beantwortung des Fragebogens auf die folgenden **Beschreibungen**. Die Beispiele dienen dazu, die Definitionen zu veranschaulichen.



Übersicht:

Kompetenz wird in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterteilt.



Kompetenz allgemein:

Kompetenz allgemein wird als situationsübergreifende Handlungsfähigkeit verstanden.

Einzelne Kompetenzen:

➤ **Fachkompetenz:**

Fähigkeit, mit Hilfe von fachlichem Wissen und Fertigkeiten angemessen zu handeln.

- *Aufgrund von Wissen über Begriffe und Abläufe zutreffend agieren (z.B. mit Hilfe von Wissen über verschiedene Leitungssysteme, Organisationsformen und Veränderungsprozesse einen geeigneten Organisationsentwicklungsprozess implementieren)*
- *Zusammenhänge zwischen ökonomischen Grundgrößen erkennen (z.B. Zusammenhang zwischen den Gemeinkosten und dem BAB in der Kostenrechnung)*



Anhang

➤ **Methodenkompetenz:**

Fähigkeit, mit Hilfe von methodischem Wissen und Fertigkeiten angemessen zu handeln.



- *Unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anwenden (z.B. Methoden der Informationsstrukturierung, Kreativitätsmethoden, Problemlösestrategien)*
- *Komplexe Sachverhalte strukturieren und präsentieren (z.B. Präsentationstechniken bei FAKTOR-6W oder Visualisierungsmethoden im Planspiel)*
- *Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden (z.B. Wichtigkeits-Dringlichkeitsmatrix)*
- *Konzentriertes Vorgehen mit Ergebnisorientierung*

➤ **Sozialkompetenz:**

Fähigkeit, mit Hilfe von kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen angemessen zu handeln.



- *Fähigkeit, basale Kommunikationstechniken in Gesprächen anzuwenden (z.B. aktives Zuhören, Ich-Botschaften, Fragen)*
- *Teamfähigkeit (z.B. respektvoller Umgang miteinander trotz unterschiedlicher Meinungen)*
- *Empathievermögen (z.B. Anderen einfühlsam begegnen)*

➤ **Personalkompetenz:**

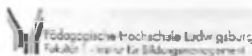
Fähigkeit, mit Hilfe von Selbstwahrnehmung und bewusster Reflexion eigener Stärken und Schwächen angemessen zu handeln.



- *Flexibilität (z.B. Offenheit für Veränderungen, Fehlerkultur)*
- *Selbstbewusstsein (z.B. mit Misserfolgen umgehen können)*
- *Selbstwahrnehmung (z.B. Work-Life-Balance)*
- *Selbstreflexion (z.B. mit Hilfe eines Lerntagebuches, durch Coaching)*

Anhang

Anhang 7: Fragebogen der empirischen Erhebung



Fragebogen LERNEN AM UNTERSCHIED

Bitte beziehen Sie sich bei der Beantwortung der Fragen zum Thema „LERNEN AM UNTERSCHIED“ auf folgende Definition:

Unter LERNEN AM UNTERSCHIED im Studiengang verstehen wir:

„Die Zusammenführung der unterschiedlichen Bereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft, um im Rahmen des Studiengangs gezielt von- und miteinander zu lernen.“

A. Allgemeine Informationen:

1. Ihr **Geschlecht**: weiblich männlich

2. Ihr **Alter**:

20-30 Jahre 31-40 Jahre 41-50 Jahre 51-60 Jahre

3. Ihr **Bereich laut Einteilung im Studiengang** (Bitte wählen Sie eine Antwort aus.):

Aus welchem Bereich kommen Sie?

Erwachsenenbildung Schule Wirtschaft

4. Ihr **Kurs im Studiengang** (Bitte wählen Sie eine Antwort aus.):

Welchem Kurs des Studiengangs Bildungsmanagement gehörten Sie an?

Kurs 1 (Beginn WS 2003/04) Kurs 2 (Beginn WS 2004/05) Kurs 3 (Beginn WS 2005/06)

Anhang

B. Kompetenzentwicklung im Studiengang:



Kompetenzen können auf vielfältige Art und Weise beschrieben werden.

Bitte beziehen Sie sich daher bei der Beantwortung des Fragebogens auf die **Beschreibungen auf dem beigefügten Bogen.**



5. Erinnern Sie sich bitte an **den Start** Ihres Bildungsmanagement-Studiums. Wie schätzen Sie aus heutiger Sicht Ihre damaligen Kompetenzen im Bereich des Bildungsmanagements ein?

(Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.):

	1	2	3	4	5	6	7	weiß nicht
Fachkompetenz: (mit Hilfe von fachlichem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Methodenkompetenz: (mit Hilfe von methodischem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Sozialkompetenz: (mit Hilfe von kommunikativen & kooperativen Verhaltensweisen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Personalkompetenz: (mit Hilfe von Selbstwahrnehmung und bewusster Reflexion eigener Stärken und Schwächen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

6. Wenn Sie sich nun an den **Abschluss** des Studiums erinnern, wie schätzen Sie aus heutiger Sicht zu diesem Zeitpunkt Ihre Kompetenzen im Bereich des Bildungsmanagements ein?

(Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.):

	1	2	3	4	5	6	7	weiß nicht
Fachkompetenz: (mit Hilfe von fachlichem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Anhang

C. Kompetenzentwicklung durch methodische Elemente im Studiengang im Hinblick auf LERNEN AM UNTERSCHIED

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement arbeitet mit verschiedenen methodischen Elementen. Im Folgenden möchte ich mich auf die Elemente „Praktikum“, „Planspiel“, „Coaching“ sowie „Informelle Gespräche“ beziehen. Diese Elemente werden nacheinander abgefragt.

Praktikum:

Im Rahmen Ihres Studiums haben Sie ein **Praktikum** in einem anderen Bereich (Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft) absolviert.

9. Wie stark ist Ihre Kompetenzentwicklung im Praktikum von dem Konzept LERNEN AM UNTERSCHIED geprägt? (Bitte wählen Sie eine Antwort aus.)

Sehr schwach							Sehr stark	weder
	1	2	3	4	5	6	7	nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

10. Wie schätzen Sie persönlich den Effekt des Praktikums insgesamt ein, auf die Entwicklung ... (Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.)

	Kein Effekt							Sehr stark	weder
		1	2	3	4	5	6	7	nicht
... Ihrer Fachkompetenz (mit Hilfe von fachlichem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
... Ihrer Methodenkompetenz (mit Hilfe von methodischem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
... Ihrer Sozialkompetenz (mit Hilfe von kommunikativen & kooperativen Verhaltensweisen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
... Ihrer Personalkompetenz (mit Hilfe von Selbstwahrnehmung und bewusster Reflexion eigener Stärken und Schwächen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Anhang

Coaching:

Im Rahmen Ihres Studiums haben Sie an einem **Coaching** teilgenommen, in dem sich die Kommilitoninnen und Kommilitonen aus verschiedenen Bereichen (Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft) gegenseitig unterstützt und beraten haben.

13. Wie stark ist Ihre Kompetenzentwicklung im Coaching von dem Konzept LERNEN AM UNTERSCHIED geprägt? (Bitte wählen Sie eine Antwort aus.)

	Sehr schwach							Sehr stark		Weder
	1	2	3	4	5	6	7			nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="radio"/>

14. Wie schätzen Sie persönlich den Effekt des Coaching insgesamt ein, auf die Entwicklung ... (Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.)

	Kein Effekt							Sehr schwach					Sehr stark		Weder
		1	2	3	4	5	6	7							nicht
... Ihrer Fachkompetenz (mit Hilfe von fachlichem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							<input type="radio"/>
... Ihrer Methodenkompetenz (mit Hilfe von methodischem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							<input type="radio"/>
... Ihrer Sozialkompetenz (mit Hilfe von kommunikativen & kooperativen Verhaltensweisen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							<input type="radio"/>
... Ihrer Personalkompetenz (mit Hilfe von Selbstwahrnehmung und bewusster Reflexion eigener Stärken und Schwächen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							<input type="radio"/>

Anhang

Informelle Gespräche:

Im Rahmen Ihres Studiums haben Sie vielfältige **informelle Gespräche** in Pausen, an Abenden in den Präsenzphasen oder außerhalb von Präsenzphasen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen aus verschiedenen Bereichen (Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft) geführt.

15. Wie stark ist Ihre Kompetenzentwicklung bei informellen Gesprächen von dem Konzept LERNEN AM UNTERSCHIED geprägt? (Bitte wählen Sie eine Antwort aus.)

<i>Sehr schwach</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Sehr stark</i>	<i>weder nicht</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="radio"/>

16. Wie schätzen Sie persönlich den Effekt von informellen Gesprächen insgesamt ein, auf die Entwicklung ... (Bitte wählen Sie eine Antwort je Kompetenz aus.)

	<i>Kein Effekt</i>		<i>Sehr schwach</i>					<i>Sehr stark</i>	<i>weder nicht</i>
... Ihrer Fachkompetenz (mit Hilfe von fachlichem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="radio"/>
... Ihrer Methodenkompetenz (mit Hilfe von methodischem Wissen & Fertigkeiten angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="radio"/>
... Ihrer Sozialkompetenz (mit Hilfe von kommunikativen & kooperativen Verhaltensweisen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="radio"/>
... Ihrer Personalkompetenz (mit Hilfe von Selbstwahrnehmung und bewusster Reflexion eigener Stärken und Schwächen angemessen handeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="radio"/>

Anhang

D. Einige Fragen zum Abschluss:

17. Wo sehen Sie die Vor- bzw. Nachteile des Konzeptes LERNEN AM UNTERSCHIED im Studiengang?

18. Welche **Note** würden Sie dem Studiengang insgesamt geben? *(Bitte wählen Sie eine Antwort aus.)*

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang

Anhang 8: Ergebnisse Kolmogorov-Smirnov-Test

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests

		Start Fachkompetenz	Abschluss Fachkompetenz	LaU auf Fachkompetenz	Start Methodenkompetenz	Abschluss Methodenkompetenz	LaU auf Methodenkompetenz
N		49	49	49	49	49	49
Parameter der Normalverteilung*	Mittelwert	3,27	5,51	5,22	3,92	5,57	4,86
	Standardabweichung	1,204	1,711	1,504	1,239	1,845	1,399
Extreme Differenzen	Absolut	200	265	237	179	322	235
	Positiv	200	253	140	179	322	133
	Negativ	-198	-265	-237	-135	-236	-235
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,882	1,884	1,888	1,382	1,858	1,843
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,039	,002	,008	,087	,000	,009

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung

		Start Sozialkompetenz	Abschluss Sozialkompetenz	LaU auf Sozialkompetenz	Start Personalkompetenz	Abschluss Personalkompetenz	LaU auf Personalkompetenz
N		49	49	47	49	49	47
Parameter der Normalverteilung*	Mittelwert	4,88	5,90	4,79	4,24	5,82	5,17
	Standardabweichung	1,188	1,621	1,744	1,362	1,727	1,565
Extreme Differenzen	Absolut	256	320	208	200	314	255
	Positiv	193	202	116	136	257	128
	Negativ	-206	-320	-208	-200	-314	-255
Kolmogorov-Smirnov-Z		4,765	3,743	1,877	1,801	3,188	1,786
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,034	,039	,000	,004

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung

↖ = Normalverteilung kann angenommen werden

		Kompetenz für durch LaU
N		48
Parameter der Normalverteilung*	Mittelwert	5,29
	Standardabweichung	1,254
Extreme Differenzen	Absolut	235
	Positiv	182
	Negativ	235
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,698
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,010

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung

		Kompetenzen für Informelle Design von LaU	Effekt informelle Design auf Fachkompetenz	Effekt informelle Design auf Methodenkompetenz	Effekt informelle Design auf Sozialkompetenz	Effekt informelle Design auf Personalkompetenz	Kompetenzen für Coaching von LaU	Effekt Coaching auf Fachkompetenz
N		48	48	48	48	48	48	48
Parameter der Normalverteilung*	Mittelwert	5,17	4,75	3,84	5,18	5,37	5,41	3,87
	Standardabweichung	1,542	1,744	1,726	1,341	1,778	1,682	1,888
Extreme Differenzen	Absolut	224	168	118	240	234	250	165
	Positiv	120	186	114	159	178	172	165
	Negativ	-224	-168	-118	-240	-234	-250	-165
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,545	1,584	1,27	1,882	1,641	1,588	1,181
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,016	,121	,501	,007	,008	,004	,138

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests

		Effekt Coaching auf Sozialkompetenz	Effekt Coaching auf Methodenkompetenz	Effekt Coaching auf Personalkompetenz	Kompetenzen für Problem von LaU	Effekt Problem auf Fachkompetenz	Effekt Problem auf Methodenkompetenz	Effekt Problem auf Sozialkompetenz
N		48	48	48	48	48	48	48
Parameter der Normalverteilung*	Mittelwert	4,59	5,30	6,02	4,48	4,42	3,98	4,90
	Standardabweichung	1,353	1,338	1,487	1,545	1,794	1,837	1,814
Extreme Differenzen	Absolut	359	234	267	164	184	328	187
	Positiv	159	194	243	111	137	188	188
	Negativ	-330	-234	-267	-164	-184	-328	-187
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,448	1,206	1,272	1,228	1,228	1,228	1,228
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,182	,098	,082	,180	,095	,094	,094

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung

		Effekt Problem auf Personalkompetenz	Kompetenzen für Problem von LaU	Effekt Problem auf Fachkompetenz	Effekt Problem auf Methodenkompetenz	Effekt Problem auf Sozialkompetenz
N		48	48	48	48	48
Parameter der Normalverteilung*	Mittelwert	4,27	4,88	4,46	4,17	4,36
	Standardabweichung	1,627	1,777	1,792	1,880	2,028
Extreme Differenzen	Absolut	199	233	204	223	199
	Positiv	115	118	129	123	112
	Negativ	-189	-233	-204	-223	-189
Kolmogorov-Smirnov-Z		1,38	1,843	1,614	1,847	1,168
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,079	,011	,037	,011	,090

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung

Anhang 9: Übersicht der Signifikanztests

Friedmann-Test

Frage Nr.	Inhalt	Ergebnis	Interpretation
5	Kompetenzen Start Studium	$p = 0,000$	Höchst signifikant
6	Kompetenzen Abschluss Studium	$p = 0,002$	Sehr signifikant
8	Kompetenzentwicklung durch 'Lernen am Unterschied'	$p = 0,059$	Gerade nicht signifikant
9, 11, 13 & 15	Kompetenzentwicklung der Methoden geprägt durch 'Lernen am Unterschied'	$p = 0,002$	Sehr signifikant
10	Kompetenzentwicklung durch Praktikum	$p = 0,526$	Nicht signifikant
12	Kompetenzentwicklung durch Planspiel	$p = 0,003$	Sehr signifikant
14	Kompetenzentwicklung durch Coaching	$p = 0,000$	Höchst signifikant
16	Kompetenzentwicklung durch Informelle Gespräche	$p = 0,000$	Höchst signifikant

H-Test nach Kruskal und Wallis

Frage Nr.	Inhalt	Ergebnis	Interpretation
5	Kompetenzen Start Studium (zwischen den Bildungsbereichen) <ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz • Methodenkompetenz • Sozialkompetenz • Personalkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • $p = 0,130$ • $p = 0,627$ • $p = 0,155$ • $p = 0,324$ 	Alle nicht signifikant
6	Kompetenzen Abschluss Studium (zwischen den Bildungsbereichen) <ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz • Methodenkompetenz • Sozialkompetenz • Personalkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • $p = 0,032$ • $p = 0,031$ • $p = 0,123$ • $p = 0,434$ 	<ul style="list-style-type: none"> • signifikant • signifikant • nicht signifikant • nicht signifikant

Anhang

Anhang 10: Ergebnisse Signifikanztests

Frage
5

Kompetenzentwicklung Start – Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen?

-> Friedman-Test

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

Ränge	Mittlerer Rang
Start Fachkompetenz	1,68
Start Methodenkompetenz	2,24
Start Sozialkompetenz	3,25
Start Personalkompetenz	2,63

Statistik für Test ^a	
N	49
Chi-Quadrat	52,882
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000
a. Friedman-Test	

Folgerung:

$P < 0.001 \Rightarrow$ Höchst signifikante Unterschiede zwischen den Kompetenzen

Frage
6

Kompetenzentwicklung Abschluss – Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen?

-> Friedman-Test

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

Ränge	Mittlerer Rang
Abschluss Fachkompetenz	2,22
Abschluss Methodenkompetenz	2,29
Abschluss Sozialkompetenz	2,02
Abschluss Personalkompetenz	2,67

Statistik für Test ^a	
N	49
Chi-Quadrat	15,252
df	3
Asymptotische Signifikanz	,002
a. Friedman-Test	

Folgerung:

$P < 0,01 \Rightarrow$ Sehr signifikante Unterschiede zwischen den Kompetenzen

Anhang

H-Tests nach Kruskal und Wallis

• Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen: Kompetenzen vorher -> H-Test nach Kruskal und Wallis

Statistik für Test^{ab}

	Start Fachkompetenz	Start Methodenkompetenz	Start Sozialkompetenz	Start Persönlichkeitskompetenz
Chi-Quadrat	4,007	,905	3,720	2,255
df	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,139	,627	,155	,324

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Bereich im Studiengang

Frage
5

• Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen: Kompetenzen nachher -> H-Test nach Kruskal und Wallis

Statistik für Test^{ab}

	Abschluss Fachkompetenz	Abschluss Methodenkompetenz	Abschluss Sozialkompetenz	Abschluss Persönlichkeitskompetenz
Chi-Quadrat	0,601	0,942	4,194	1,071
df	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,732	,631	,123	,434

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Bereich im Studiengang

Frage
6

-> Ergebnis:

$P < 0,05$ -> Signifikantes Ergebnis, hier nur bei Abschluss Fachkompetenz & Abschluss Methodenkompetenz

Frage
8

**Kompetenzentwicklung durch "Lernen am Unterschied" –
Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen?**

-> **Friedmann-Test**

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

	Mittlerer Rang
LaU auf Fachkompetenz	2,85
LaU auf Methodenkompetenz	2,27
LaU auf Sozialkompetenz	2,30
LaU auf Persönlichkeitskompetenz	2,70

Statistik für Test^a

N	47
Chi-Quadrat	7,458
df	3
Asymptotische Signifikanz	,069

a. Friedman-Test

Folgerung:

$P > 0,05$ => signifikante Unterschiede knapp verfehlt;
Nullhypothese kann nicht ausgeschlossen werden.

Anhang

Frage
9

Prägung der Kompetenzentwicklung durch 'Lernen am Unterschied' – Signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Methoden?

&

Frage
11

&

Frage
13

&

Frage
15

-> Friedman-Test

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

Ränge	Mittlerer Rang
Kompetenzentw. Informelle Gespr. von LaU geprägt	2,63
Kompetenzentw. Coaching von LaU geprägt	3,00
Kompetenzentw. Flanenspiel von LaU geprägt	2,06
Kompetenzentw. Prädidium von LaU rezeleat	2,30

Statistik für Test^a

N	41
Chi-Quadrat	14,540
df	3
Asymptotische Signifikanz	,002

a. Friedman-Test

Folgerung:

$P < 0,01 \Rightarrow$ Sehr signifikante Unterschiede zwischen den Methoden

Frage
10

Kompetenzentwicklung im Praktikum – Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen?

-> Friedman-Test

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

Ränge	Mittlerer Rang
Effekt Praktikum auf Fachkompetenz	2,02
Effekt Praktikum auf Methodenkompetenz	2,30
Effekt Praktikum auf Sozialkompetenz	2,51
Effekt Praktikum auf Persönlichkeitskompetenz	2,57

Statistik für Test^a

N	47
Chi-Quadrat	2,229
df	3
Asymptotische Signifikanz	,526

a. Friedman-Test

Folgerung:

$P > 0,05 \Rightarrow$ signifikante Unterschiede verfehlt;
Nullhypothese kann nicht ausgeschlossen werden.

Anhang

Frage
12

Kompetenzentwicklung im Planspiel – Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen?

-> Friedman-Test

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

Ränge	
	Mittlerer Rang
Effekt Planspiel auf Fachkompetenz	2,74
Effekt Planspiel auf Methodenkompetenz	2,04
Effekt Planspiel auf Sozialkompetenz	2,02
Effekt Planspiel auf Personalkompetenz	2,30

Statistik für Test ^a	
N	45
Chi-Quadrat	13,948
df	3
Asymptotische Signifikanz	,002

a. Friedman-Test

Folgerung:

$P < 0,01 \Rightarrow$ Sehr signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen

Frage
14

Kompetenzentwicklung beim Coaching – Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen?

-> Friedman-Test

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

Ränge	
	Mittlerer Rang
Effekt Coaching auf Fachkompetenz	1,47
Effekt Coaching auf Methodenkompetenz	2,13
Effekt Coaching auf Sozialkompetenz	3,10
Effekt Coaching auf Personalkompetenz	3,30

Statistik für Test ^a	
N	49
Chi-Quadrat	83,801
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Friedman-Test

Folgerung:

$P < 0,001 \Rightarrow$ Höchst signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen

Anhang

Frage
16

Kompetenzentwicklung bei Informellen Gesprächen – Signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen?

-> Friedman-Test

Hypothesen:

H 0: Die Mittelwertsunterschiede sind zufällig zustande gekommen.

H 1: Die Mittelwertsunterschiede sind nicht zufällig zustande gekommen, sondern signifikant.

Ergebnisse:

Ränge	Mittelwert Rango
Effekt informelle Gespr. auf Fachkompetenz	2,13
Effekt informelle Gespr. auf Methodenkompetenz	1,81
Effekt informelle Gespr. auf Sozialkompetenz	2,06
Effekt informelle Gespr. auf Personalkompetenz	2,21

Statistik für Test ^a	
N	49
Chi-Quadrat	43,290
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Friedman-Test

Folgerung:

$P < 0,001 \Rightarrow$ Höchst signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen

Anhang

Anhang 11: Ergebnisse quantitativer Teil der Befragung

Kompetenzentwicklung im Studiengang

Nr.	Start Fach-kompetenz	Start Methoden-kompetenz	Start Sozial-kompetenz	Start Personal-kompetenz	Abschluss Fach-kompetenz	Abschluss Methoden-kompetenz	Abschluss Sozial-kompetenz	Abschluss Personal-kompetenz
1	4	5	5	5	6	6	6	6
2	2	5	4	2	5	6	5	5
3	4	2	4	2	6	5	5	6
4	3	3	5	5	5	5	6	6
5	3	3	4	4	5	5	5	5
6	4	6	5	5	6	7	6	6
7	3	4	6	6	5	5	7	7
8	2	2	1	3	5	6	5	7
9	5	4	6	6	6	6	6	6
10	2	2	4	3	4	5	5	5
11	5	6	6	6	7	7	6	6
12	5	5	5	4	6	7	7	7
13	3	3	5	5	6	6	6	6
14	3	4	5	2	5	5	5	4
15	3	3	3	4	5	5	5	5
16	2	3	3	2	5	5	6	6
17	4	4	6	6	6	5	6	6
18	2	4	5	5	4	5	5	6
19	4	3	4	4	6	6	6	6
20	5	5	5	5	6	6	6	6
21	2	4	5	4	6	5	6	6
22	3	4	6	5	5	5	6	6
23	2	4	6	6	5	6	7	7
24	5	4	5	4	7	6	6	6
25	3	5	5	3	5	5	6	5
26	6	6	6	6	6	6	6	6
27	5	5	5	4	6	6	6	6
28	4	5	6	5	6	6	6	6
29	4	5	5	5	6	6	6	6
30	4	4	3	3	5	5	5	5
31	2	5	5	5	4	6	6	5
32	4	3	5	2	6	5	6	5
33	2	2	5	3	6	5	6	4
34	2	3	4	3	5	5	5	5
35	5	4	7	7	7	6	7	7
36	4	3	4	3	6	5	5	6
37	4	3	5	5	6	6	6	6
38	2	3	3	2	5	5	6	5
39	1	2	3	2	6	5	5	5
40	2	3	5	3	5	5	6	5
41	2	6	5	4	5	6	6	6
42	2	3	5	5	5	5	6	6
43	5	7	7	6	6	7	7	7
44	3	4	6	5	5	5	6	6
45	4	5	7	5	5	5	7	6
46	2	4	6	6	5	5	7	7
47	3	3	4	4	6	6	6	6
48	3	5	5	5	5	6	6	6
49	2	2	5	4	6	6	6	6

Legende: 1 = sehr schwach bis 7 = sehr stark; 9 = weiß nicht; 10 = keine Antwort

Anhang

Kompetenzentwicklung im Studiengang - geprägt von 'Lernen am Unterschied'

Nr.	Kompetenz-entw. durch LaU	LaU auf Fachkompetenz	LaU auf Methodenkompetenz	LaU auf Sozialkompetenz	LaU auf Personalkompetenz
1	7	7	4	5	6
2	6	6	6	7	7
3	7	6	7	6	6
4	5	5	5	6	6
5	5	5	5	4	4
6	6	7	6	6	7
7	4	6	6	4	4
8	4	6	7	3	2
9	9	5	5	9	9
10	5	6	4	5	6
11	6	5	6	4	4
12	6	4	6	7	7
13	6	6	6	5	4
14	3	4	2	1	4
15	6	4	5	5	5
16	5	5	4	5	3
17	6	6	6	6	6
18	5	4	5	5	5
19	6	5	5	6	6
20	5	5	5	5	5
21	6	7	6	2	2
22	5	5	5	9	9
23	6	7	7	5	5
24	5	5	5	7	6
25	5	5	3	4	5
26	1	0	0	0	0
27	5	4	4	6	6
28	7	6	5	7	7
29	7	7	7	7	7
30	6	5	5	6	6
31	4	3	4	3	5
32	5	6	5	4	7
33	6	7	6	6	4
34	6	6	6	6	6
35	2	1	2	7	6
36	6	6	6	6	7
37	3	2	5	3	3
38	6	6	5	5	6
39	5	6	5	3	4
40	6	6	4	3	4
41	6	7	4	5	6
42	6	5	6	6	6
43	7	7	5	5	6
44	5	6	4	6	6
45	4	3	3	0	4
46	4	5	5	3	3
47	6	6	5	5	6
48	5	5	3	4	6
49	6	5	3	6	7

Legende:

1 = sehr schwach bis 7 = sehr stark

0 = kein Effekt; 9 = weiß nicht; 10 = keine Antwort

Anhang

Kompetenzentwicklung durch methodische Elemente - PRAKTIKUM

Nr.	Kompetenzentw. Praktikum von LaU geprägt	Effekt Praktikum auf Fachkompetenz	Effekt Praktikum auf Methodenkompetenz	Effekt Praktikum auf Sozialkompetenz	Effekt Praktikum auf Personalkompetenz
1	7	7	7	6	7
2	7	7	4	6	7
3	7	6	7	6	6
4	6	6	5	7	7
5	1	1	1	2	2
6	5	5	5	6	5
7	3	3	5	7	7
8	7	7	6	3	3
9	6	6	6	9	6
10	4	2	2	5	5
11	3	3	0	1	1
12	6	5	6	7	7
13	7	4	3	3	3
14	3	3	6	0	0
15	6	3	5	6	6
16	6	6	6	6	6
17	5	6	6	6	7
18	5	3	5	4	4
19	6	5	6	6	5
20	6	4	6	4	5
21	6	6	4	5	4
22	2	1	2	2	3
23	6	5	5	4	4
24	5	5	4	5	5
25	6	4	5	6	6
26	9	9	9	9	9
27	6	6	4	5	5
28	3	2	2	2	2
29	6	7	6	5	4
30	7	6	6	7	6
31	2	3	3	2	5
32	4	5	2	2	3
33	3	6	5	6	4
34	4	3	3	3	5
35	1	1	1	7	7
36	6	6	6	6	6
37	2	1	3	2	1
38	7	6	5	4	5
39	6	5	3	2	2
40	6	6	5	5	6
41	7	5	4	6	7
42	4	3	5	5	4
43	4	4	0	0	0
44	5	5	5	4	3
45	1	2	0	0	0
46	5	5	5	3	3
47	5	6	5	5	4
48	6	5	3	5	5
49	4	3	2	6	6

Legende: 1 = sehr schwach bis 7 = sehr stark
0 = kein Effekt; 9 = weiß nicht; 10 = keine Antwort

Anhang

Kompetenzentwicklung durch methodische Elemente - PLANSPIEL

Nr.	Kompetenzentw. Planspiel von LaU geprägt	Effekt Planspiel auf Fachkompetenz	Effekt Planspiel auf Methodenkompetenz	Effekt Planspiel auf Sozialkompetenz	Effekt Planspiel auf Personalkompetenz
1	5	6	5	4	5
2	leer	6	4	6	7
3	6	6	7	7	5
4	5	4	3	3	3
5	5	5	4	5	4
6	5	5	5	5	5
7			krank		
8	1	1	2	5	2
9	4	5	5	7	7
10	5	5	4	4	4
11	4	2	4	5	5
12	7	7	6	7	7
13	5	6	6	6	6
14	5	6	5	1	1
15	3	3	3	6	6
16	3	3	2	4	2
17	6	6	6	6	6
18	6	4	5	6	6
19	5	5	5	6	5
20	3	2	1	4	4
21	9	9	9	9	9
22	3	4	2	2	2
23	6	7	6	6	6
24	4	3	5	6	5
25	3	5	2	5	3
26	2	2	0	1	1
27	3	2	2	4	4
28	4	5	2	2	4
29	6	6	4	5	5
30	2	2	3	3	2
31	9	9	9	9	9
32	5	6	4	5	5
33	6	2	3	2	2
34	9	9	9	9	9
35	4	7	7	7	6
36	4	2	3	5	4
37	3	5	4	4	4
38	4	2	3	6	6
39	6	5	4	4	4
40	3	2	3	4	2
41	5	6	4	6	5
42	6	3	5	6	6
43	7	7	5	0	0
44	10	6	5	5	5
45	1	3	1	1	1
46	4	4	4	3	3
47	7	7	6	6	5
48	6	5	3	5	5
49	6	4	6	7	7

Legende:

1 = sehr schwach bis 7 = sehr stark

0 = kein Effekt; 9 = weiß nicht; 10 = keine Antwort

Anhang

Kompetenzentwicklung durch methodische Elemente - COACHING

Nr.	Kompetenzentw. Coaching von LaU geprägt	Effekt Coaching auf Fachkompetenz	Effekt Coaching auf Methodenkompetenz	Effekt Coaching auf Sozialkompetenz	Effekt Coaching auf Personalkompetenz
1	7	6	6	7	7
2	6	4	3	7	7
3	7	5	5	7	7
4	7	5	7	7	7
5	4	3	4	5	4
6	7	7	7	7	7
7	7	3	3	7	7
8	7	2	2	6	7
9	6	6	6	6	6
10	6	3	3	6	7
11	5	3	5	6	6
12	7	5	4	7	7
13	7	4	4	7	7
14	5	2	4	4	3
15	7	3	3	7	7
16	6	3	4	7	7
17	7	6	6	7	7
18	4	5	6	7	7
19	6	5	6	7	7
20	6	4	6	6	6
21	6	6	5	5	6
22	5	1	4	5	5
23	7	4	4	6	7
24	7	3	4	7	7
25	3	2	3	6	7
26	1	2	3	1	1
27	6	4	5	6	6
28	7	6	6	7	7
29	4	2	3	5	6
30	7	5	5	6	6
31	2	2	2	2	2
32	6	4	5	6	7
33	4	3	5	6	3
34	3	3	4	4	5
35	1	0	7	7	7
36	6	6	6	6	7
37	2	0	4	4	6
38	7	5	5	7	7
39	5	1	3	4	6
40	4	2	5	5	5
41	6	3	4	5	5
42	6	3	5	6	6
43	5	5	5	5	5
44	4	3	4	5	5
45	4	3	3	4	7
46	6	2	3	6	6
47	7	6	6	5	5
48	6	5	6	6	6
49	4	5	7	7	7

Legende:

1 = sehr schwach bis 7 = sehr stark

0 = kein Effekt; 9 = weiß nicht; 10 = keine Antwort

Anhang

Kompetenzentwicklung durch method. Elemente - INFORMELLE GESPRÄCHE

Nr.	Kompetenzentw. Informelle Gespr. von LaU geprägt	Effekt informelle Gespräche auf Fachkompetenz	Effekt informelle Gespräche auf Methodenkompetenz	Effekt informelle Gespräche auf Sozialkompetenz	Effekt informelle Gespräche auf Personalkompetenz
1	6	5	6	6	7
2	6	6	4	6	7
3	7	5	6	7	7
4	6	5	6	6	7
5	4	4	3	5	5
6	6	7	5	6	7
7	6	5	4	6	6
8	5	4	2	5	5
9	5	4	5	4	5
10	6	5	3	6	6
11	4	5	3	5	5
12	7	7	4	7	7
13	6	6	6	6	6
14	3	2	1	1	2
15	6	3	3	7	7
16	6	3	3	6	6
17	10	6	6	7	7
18	4	3	3	4	4
19	7	6	6	7	7
20	7	5	5	7	7
21	3	7	2	6	5
22	4	4	4	3	3
23	6	5	6	4	4
24	5	4	4	6	6
25	6	3	1	5	6
26	1	0	0	0	0
27	4	3	3	5	5
28	6	6	4	7	7
29	7	7	7	7	7
30	6	5	5	6	6
31	4	3	4	3	5
32	5	3	5	6	6
33	7	5	5	6	3
34	6	6	6	5	6
35	2	0	1	7	7
36	6	6	6	6	7
37	3	2	2	5	5
38	6	6	6	7	7
39	3	4	3	3	5
40	5	3	3	5	6
41	7	5	2	6	6
42	5	2	3	6	6
43	7	4	4	0	0
44	5	5	4	5	5
45	1	1	0	0	1
46	4	4	4	4	4
47	7	6	5	5	5
48	5	2	2	5	5
49	5	3	3	6	5

Legende:

1 = sehr schwach bis 7 = sehr stark

0 = kein Effekt; 9 = weiß nicht; 10 = keine Antwort

Anhang

Fragen zum Abschluss - NOTE

Nr.	Note für Studiengang Insges.
1	1
2	1
3	1
4	3
5	2
6	2
7	1
8	1
9	2
10	2
11	1
12	1
13	1
14	2
15	1
16	2
17	1
18	1,5
19	2
20	2
21	2
22	2,5
23	3
24	1,5
25	2
26	4
27	2
28	2
29	1
30	2
31	3
32	2
33	1
34	1
35	2
36	1
37	1
38	1
39	2
40	2
41	1
42	2
43	1
44	5
45	2
46	1,5
47	1
48	2
49	6

**Legende /
Hinweis:**

Es handelt sich um Schulnoten. Möglicherweise wurde dies jedoch von Nr. 44 und 49 falsch verstanden.

Anhang

Anhang 12: Ergebnisse qualitativer Teil der Befragung

Fragen zum Abschluss – VORTEILE

Nr.	Vorteile von LaU
1	Vorteil: Konzept an sich
3	Vorteil: Blick über den eigenen Tellerrand hinaus
4	Horizontenerweiterung
4	andere Perspektive
4	neue Beurteilungskriterien
5	Vorteil: Erfahrungen von Kollegen aus den anderen Bereichen sind hilfreich
5	Vorteil: der eigene Blickwinkel wird erweitert
6	pos.: andere Perspektiven verhelfen zu mehr Distanz, die bei der Beurteilung von Sachverhalten wichtig ist.
6	pos.: Horizontenerweiterung
9	Vorteile: Erkennen, wie der eigene Zugang und Hintergrund strukturiert ist
9	Vorteile: Erkennen, wo Andere stehen
9	Vorteile: gemeinsame Themen aus verschiedenen Blickwinkeln
9	Vorteile: gegenseitiges Coaching!
10	Vielschichtigkeit ...
12	pos.: hoher Output/hoher Wirkungsgrad
12	hoher Vernetzungsgrad
12	pos.: hohes Transferpotenzial
13	Ich sehe die Vorteile in der Form, dass es uns ermöglicht oft im Detail die Sichtweisen und Probleme der anderen Bereiche kennenzulernen, sich in deren Probleme hineinzudenken und Lösungswege aus ganz anderen Blickwinkeln und unter meist auch sehr anderen Konditionen zu suchen.
14	Grundsätzlich sinnvolles Konzept, ...
15	Vorteile: Blick über den Tellerrand kann Einstellungen verändern, ermöglicht Veränderung
16	Einblicke in andere Abläufe, Strukturen sehr lehrreich
16	Eigene Verhaltensmuster, Arbeitsweisen werden hinterfragt (Selbstkritik)
16	Es werden einem auch persönliche Grenzen aufgezeigt
16	Gut zu wissen, dass auch vermeintlich perfekte Organisationen ihre Probleme haben.
18	Vorteile: Horizontenerweiterung
18	Vorteile: Netzwerkbildung
18	Vorteile: Lernen von anderen
18	Vorteile: Querdenken
19	Vorteile: Man erhält Einblick in Bereiche, die einem sonst nicht oder nur bedingt zugänglich sind.
19	Vorteile: Verständnis für Probleme und Handlungsweisen wird gefördert. Dadurch erweitert sich der eigene Horizont
19	Vorteile: neue Impulse ermöglicht
22	pos.: Blickwinkel erweitert sich; Einblick in "fremde Welten"
22	pos.: man knüpft Kontakte; versteht Ent?? und erkennt ??
22	pos.: Möglichkeit über den Tellerrand zu schauen;
23	pos.: andere (Berufs-)perspektiven erforschen
23	pos.: eigenes Profil schärfer wahrnehmen (überwiegt in jedem Fall!!!)
24	Einblicke in andere Bereiche
24	deutliche Erweiterung des Horizontes durch Kommilitonen mit Vertretern aus Schule und Weiterbildung
28	Vorteile: Gegenseitige Bereicherung/Befruchtung

Anhang

29	Ich habe es genossen den "geistigen Inzuchtbetrieb" zu verlassen und während der Präsenzphasen einen angemessenen Input zu bekommen und diesen an den Abenden in endlosen Gesprächen mit Kommilitonen zu reflektieren. Selbst wenn die Abende lang waren, so haben wir den größten Teil der Zeit über fachliche Inhalte des Studiums philosophiert. Dies war mit eine der wertvollsten Zeiten im Studium, die ich nicht missen möchte. In diesen Gesprächen ging es oft ans "Eingemachte" - fast tiefer als im Coaching - und von einem fachlichen Tiefgang, der in den Seminaren mit dem Plenum oft nicht zu Tage kam. Vielen Dank für eine tolle Lebenszeit.
30	Vorteil: Divergenz aller TN produktiv nutzen
31	Vorteile: Kennen lernen unterschiedlicher Perspektiven
32	Vorteil: institutionelle Schranken sind schon während des Studiums aufgehoben
32	Vorteil: Bedingungen für Kooperationen sind besser
33	Vorteile: mit- und voneinander lernen
34	Vorteil: Vielfalt an Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen in einer Gruppe
34	Vorteil: Einblicke in andere Arbeits- und Herangehensweisen
35	Motivation und Herausforderung zur Selbstreflexion in den 4 Kompetenzbereichen
35	Weniger die Aneignung fremder/neuen Wissens als mehr die Vergewisserung und Reflexion des eigenen vorhandenen Kompetenzwissens und ggf. die Verbesserung bzw. Veränderung (Selbststeuerung!)
36	Vorteile: inspirierender Austausch
36	Vorteile: neue Blickwinkel einnehmen
36	Vorteile: neues Denken
36	Vorteile: keine "Systemblindheit"
37	Vorteil: Unterschiedliche Ausbildungen, Erfahrungen u. sonst. Hintergründe bringen neue Aspekte und Sichtweisen ein -> Erweitern das Gesichtsfeld
39	Vorteil: Aufbau differenzierten Wissens
40	Lernen am Unterschied ermöglicht klar den "Blick über den Tellerrand". Als Perspektivwechsel bietet es tolle Chancen.
41	NUR VORTEILE! Erweiterung des Horizonts
41	Gegenseitiges Verständnis statt Vorurteilen
41	klareres Bild von den eigenen Kompetenzen, die in meinem Beruf entstanden sind
41	Übertragbarkeit von Konzepten aus einem System ins andere
42	Vorteil: sehr interessante Einblicke in andere Arbeitswelten und deren Probleme, Methoden, etc. zu bekommen
43	Vorteil: über den Tellerrand schauen können, nicht immer im pädagogischen Dunst bleiben, sondern neue Impulse bekommen
44	Vorteile: andere Haltungen, Einstellungen u. Denkweisen kennenlernen
44	Vorteile: unterschiedliche Organisationskulturen wahrnehmen
44	Vorteile: neue Kooperationen eröffnen sich
45	Vorteile: Kennenlernen von "fremden (Arbeits-)welten, Horizonterweiterung
45	Vorteile: Grundlage für Vernetzung von sozialen Berufen mit Wirtschaft
45	Vorteile: voneinander lernen
45	Vorteile: Vorurteile abbauen
46	Vorteile: Blick über den Tellerrand (Praktikum als Bsp.)
46	Vorteile: Kennenlernen unterschiedlicher Denkweisen -> Handlungsstrukturen aufgrund der heterogenen Gruppenzusammensetzung
47	Weitung der Perspektive
47	Breites Spektrum an Persönlichkeiten
48	Vorteile: Ich konnte gut von dem Wissen, den Erfahrungen und der anderen "Art des Herangehens" anderer Teilnehmer profitieren
48	Vorteile: Besseres Verständnis oder auch entdecken von "Schnittstellen", z.B. Schule - Wirtschaft
49	Vorteile: Neue Sichtweisen
49	Vorteile: Reflexion
49	Vorteile: Gedankenanstöße

Anhang

Fragen zum Abschluss - NACHTEILE

Nr.	Nachteile von LaU
1	Nachteil: Der Blick müsste über das Ende des Studiums hinaus durch regelmäßige Updates offen gehalten werden
2	häufig hoher Zeitbedarf zur Klärung von Grundbegriffen
3	Nachteil: in Kurs 1 waren die Schulen über - die Wirtschaft unterrepräsentiert
4	keine Nachteile
6	neg.: nicht alle Bereiche sind kompatibel
6	neg.: im Bereich 3 wäre mehr Differenzierung wünschenswert
9	Nachteile: KEINE!
10	... versus bisweilen mangelnde Tiefgründigkeit (im gegebenen Rahmen)
11	Themen können nicht grundsätzlich auf spezifische Bedürfnisse der unterschiedlichen Bereiche ausgerichtet werden.
12	neg.: Strukturierung schwierig/kann leicht unübersichtlich werden
14	..., allerdings hat die Berufsgruppe der Lehrer nichts wesentlich Inhaltliches zu meiner Kompetenzentwicklung beigetragen. Das System Schule bewerte ich als zu abstrakt und zu weit entfernt von Alltagsfragen in Erwachsenenbildung und Wirtschaft. Von dieser Bewertung ausgenommen sind intensive persönliche Kontakte.
15	Nachteile: unterschiedl. Bereiche haben unterschiedlich hohen Lernzuwachs bei manchen Themen (abhängig vom Vorwissen)
18	Nachteile: 1. Das systematische Lernen von "Best Practice" im eigenen Bereich kommt evtl. etwas kurz (-> Praktikum im eig. Bereich nicht möglich)
18	Nachteile: 2. Teilweise sind andere Bereiche zu fremd, um von ihnen profitieren zu können.
19	Nachteile: Vermittlung von Fachwissen in Teilbereichen - bedingt durch heterogene Vorkenntnisse - etwas oberflächlich
21	Ein Problem ist m.E. auch die Objektivität. Man erhält in ein anderes System Einblick über die Personen, die dort arbeiten. Und hier wird ein subjektiver Eindruck übermittelt, der abhängig davon ist, wie gut oder schlecht die jeweiligen Personen in das System integriert sind oder damit zurecht kommen. Deshalb ist das eigene Praktikum im anderen Bereich wichtig auch wenn es natürlich spannend wäre, im eigenen Bereich andere Arbeitgeber kennen zu lernen.
22	Neg.: man wird mit Problemen konfrontiert, die einen nicht betreffen;
22	Neg.: hat manchmal zielgerichtetes Lösen von Aufgaben erschwert
23	neg.: ggf. das Gefühl das Behandlung von Themen aus der Perspektive eines anderen Bereichs für den eigenen Bereich irrelevant sind und dann das "LaU" statt added value eher mit sich bringt, dass man von diesem Thema wenig für sich mitnimmt
25	Durch die inhaltl. Schwerpunktsetzung (Management, BWL) konnte ich meine Kompetenzen im Bereich Pädagogik, Methoden (Praxis & Empirie) nicht für die Kommiliton/innen aus Wirtschaft und Schule nutzbar machen. Ich habe profitiert, aber die Kommiliton/innen aus der Wirtschaft?
27	Fachkompetenzen sind sehr unterschiedlich bzw. mit Schwerpunkten in versch. Bereichen -> je nach Thema sind die "Experten" unterfordert oder glauben, es besser als die Dozenten zu wissen.
28	Nachteile: Schwierigkeiten aufgrund d. Heterogenität
30	Nachteil: 1. Lernen am Unterschied als Lernelement gezielt einsetzen
30	Nachteil: 2. Gefahr der Beliebigkeit
30	Nachteil: 3. angemessenen method. Rahmen finden
31	Nachteile: Inhalte sind zu weit von eigenem Themenfeld weg
31	Nachteile: Inhalte bleiben zu oberflächlich
32	Nachteil: zu spezielle Situationen der einzelnen Bereiche sind evt. nicht transferierbar
33	Nachteile: wenn der Unterschied trennt -> z.B. Planspiel

Anhang

34	Nachteil: Übertragbarkeit in eigene Berufspraxis oftmals schwierig, zumindest für einige Bereiche
36	Nachteil: es ist vielleicht etwas mühsam, die TN aus verschiedenen Systemen auf den gleichen Stand der Fachkenntnisse zu bringen bzw. die untersch. Fachkompetenzen unter einen Hut zu bringen
37	Nachteil: insbesondere Schule u. Wirtschaft lässt sich nur schwer vergleichen, weil unterschiedliche Ziele (Mensch bzw. Gewinnerwirtschaftung im Mittelpunkt)
39	Nachteil: manchmal blieb zu wenig Zeit, um sich im eigenen Bereich intensiver mit einer Thematik auseinanderzusetzen.
40	Lernen am Unterschied erfährt dort Grenzen, wo Personen mit einem klaren Wissensvorsprung auf Personen mit deutlichen fachl. Defiziten zusammentreffen, um eine Aufgabe in einer vorgegebenen Zeit ergebnisorientiert gemeinsam zu bewältigen. Das in das Studienkonzept integrierte Planspiel ist für mich das deutlichste Beispiel hierfür. Anstatt eines Lernen am Unterschied, wäre hier ein differenziertes teilnehmerbezogenes Angebot sinnvoller.
42	Nachteil: Manches war nicht mit dem eigenen Arbeitsfeld vergleichbar und daher in der Praxis wertlos. Die Zeit hätte mit der Vertiefung im eigenen Arbeitsfeld besser genutzt werden können
43	Nachteil: Praktikum -> ich hätte gerne z.B. an der Uni mein Praktikum gemacht -> ist leider dem gleichen Bereich zugeordnet
44	Nachteile: Vertiefungen in fremden Bereichen stehen nicht immer im angemessenen Verhältnis von Aufwand und Nutzen bzw. der Transfer in eigenen berufl. Alltag manchmal schwierig
45	Nachteile: Themenblock BWL: die einen haben keine Ahnung, andere viel -> Stoffvermittlung hier evl. schwierig
46	Grenzen (nicht Nachteile): Ich kann eben nicht alles an Instrumenten, Denkstrukturen usw. aus anderen Systemen in mein eigenes System transferieren. D.h. einiges an Inhalten aus dem Konzept bleibt unter der Rubrik "gut es kennengelernt zu haben" verhaften. Es kommt nur in gerigem Maße für mich in meinem System zur Anwendung (z.B. BAB). Das empfinde ich persönlich jedoch nicht als negativ. Diese Aspekte aus "anderen Welten" kennengelernt zu haben (Praktikum, Planspiel) sind auf jeden Fall für meinen eigenen persönlichen Entwicklungsprozess (-> Selbstbildungsprozess) eine große Bereicherung gewesen.
48	Nachteil: "Basiswissen" war/ist doch sehr unterschiedlich, sodass oftmals erst "allgemeine Grundlagen" gelegt werden mussten und vertiefende Aspekte eines Themas nicht immer Raum bekamen
49	Nachteile: Konzept passt nicht immer
49	Nachteile: Im Praktikum: Wechsel des Systems nicht erforderlich bzw. teilweise hinderlich

Astrid Krummenauer-Grasser

«Lernen am Unterschied»[®]

Eine Welt im Wandel mit Kooperationen zwischen verschiedenen Institutionen, Berufsgruppen sowie Nationalitäten benötigt auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung innovative Konzepte. Das Lehr-Lern-Konzept „Lernen am Unterschied“[®], welches im Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg angewendet wird, knüpft hier an. Der Studiengang ermöglicht Teilnehmern aus unterschiedlichen Bildungsbereichen, gemeinsam ihre Führungskompetenzen im Bereich des Bildungsmanagements zu entwickeln.

Die vorliegende Arbeit untersucht dieses Konzept tiefgehend und orientiert sich dabei an dem Forschungsansatz des Design-Based Research. Der Arbeit liegt der iterative Prozess dieses Ansatzes mit den Schritten Gestaltung, Analyse und Re-Design zugrunde. Im Rahmen der Gestaltung werden eine spezifische Kategorisierung des Lehr-Lern-Konzeptes sowie ein Referenzmodell der Umsetzung entwickelt. Die Analyse basiert sowohl auf theoretischen Anknüpfungspunkten (Konstruktivismus und Systemtheorie) als auch einer empirischen Untersuchung. Die Ergebnisse der Analyse dienen schließlich einer Optimierung des Konzeptes im Rahmen des Re-Design. Hier werden Anregungen gegeben und Ideen vorgestellt, wie die Erfolg versprechenden Faktoren besonders hervorgehoben sowie mögliche Nachteile minimiert werden können. Die Zielsetzung des Design-Based Research, nämlich Herausforderungen der Bildungspraxis anzugehen und dabei sowohl theoretischen als auch praktischen Output zu liefern, wird im Rahmen der Ausarbeitungen in den Vordergrund gestellt.



Astrid Krummenauer-Grasser (Dipl. Kffr.) studierte Betriebswirtschaftslehre mit den Schwerpunkten Dienstleistungsmanagement und Marketing an der Universität Bayreuth. Sie absolvierte mehrjährige Auslandsaufenthalte in den USA und Polen. Danach arbeitete sie als akademische Mitarbeiterin/Dozentin am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, insbesondere in den Bereichen Lehr- und Lerntexte, Evaluation sowie Organisations- und Prozessmanagement.

Der Andere Verlag

ISBN: 978-3-86247-132-4 +++EUR[D] 45.90