g-p-s

generationen • potenziale • stärken

Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung

Untersuchungsbericht zur qualitativen Erhebung

Datum: Juni 2006

Verfasserinnen: Anita Brünner, Susanne Huss, Karin Kölbl

ALPEN-ADRIA UNIVERSITÄT KLAGENFURT

BMWA BUNDESMINISTERIUM für WIRTSCHAFT und ARBEIT esf

Eine Entwicklungspartnerschaft der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds.

Impressum

Herausgeber: g-p-s/ generationen•potenziale•stärken, Entwicklungspartnerschaft der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds.

Autorinnen: Mag^{a}. Anita Brünner, Mag^{a}. Susanne Huss, Mag^{a}. Karin Kölbl

Wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Dr^{in}. Elke Gruber, Univ.-Ass. Dr^{in}. Monika Kastner

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 4

2 Ziel der qualitativen Erhebung 4

3 Kontaktaufnahme 5

4 Methodisches Vorgehen 6

4.1 Erhebungsverfahren – Problemzentriertes Interview 7

4.2 Aufbereitungsverfahren – Transkription 7

4.3 Auswertungsverfahren – Qualitative Inhaltsanalyse 7

5 Ergebnisse der Interviews 8

5.1 Erfahrungen mit Weiterbildung/Fortbildung 8

5.2 Situation in der Weiterbildungsmaßnahme 11

5.3 Erfahrungen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) 21

6 Resümee und Empfehlungen 23

7 Literatur 26

8 Anhang 29

9 Kooperationspartner 36

1 Einleitung

Ältere ArbeitnehmerInnen erfahren seit einiger Zeit verstärkte Aufmerksamkeit. Im Zuge des demographischen Wandels, aber auch durch die Erhöhung des Pensionsantrittsalters und der Verlängerung der Lebensarbeitszeit, müssen sich Unternehmen einem Perspektivenwechsel unterziehen, denn zukünftig wird der Wettbewerb um die Rekrutierung junger Nachwuchskräfte immer stärker. Demzufolge müssen ältere MitarbeiterInnen als wertvolle Humanressource anerkannt und ihre Qualifikationen gefördert werden, denn nur durch eine adäquate Unterstützung kann wertvolles Erfahrungswissen im Unternehmen gesichert werden. Bis dato gibt es auf betrieblicher Ebene kaum spezifische Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogramme für ArbeitnehmerInnen über 45. Genau an diesem Punkt setzt das Modul „Didaktika – Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung“ an, welches im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft Generationen•Potenziale•Stärken (g-p-s) von der Universität Klagenfurt durchgeführt wird. Ziel des Moduls ist die Entwicklung einer alters- und gendersensiblen Didaktik für die betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten über 45. Im Zusammenhang mit der Modulumsetzung wurde eine qualitative Untersuchung, die eine Vertiefung des vorhandenen andragogischen Wissens ermöglichte, durchgeführt. Dafür wurden in verschiedenen Unternehmen qualitative Interviews mit ArbeitnehmerInnen über 45 geführt. Im folgenden Bericht werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und mit Literaturerkenntnissen ergänzt. Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass nicht immer aktuelle Literatur verwendet wurde, sondern auch ältere Erkenntnisse mit in den Untersuchungsbericht einflossen, da diese durchaus noch heute Gültigkeit haben.

2 Ziel der qualitativen Erhebung

Ziel der qualitativen Untersuchung war die Erhebung von Weiterbildungsbedingungen von ArbeitnehmerInnen über 45 in der betrieblichen Weiterbildung. Die erhobenen Themen umfassten drei Themenbereiche: Erfahrungen mit Weiterbildung (private, betriebliche Bildungsmaßnahmen, Motivation, Lernen am Arbeitsplatz), Situation in der Weiterbildungsmaßnahme (TrainerIn[1], Mitbestimmung, Gruppengröße und -zusammensetzung, Lehr- und Lernform, Medien, Lehr- und Lernmaterial, Transfer) und Erfahrungen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) (Erlernen des Umgangs mit den IKT, Lernbedarf).

Die Erhebung war insbesondere in Richtung des Lernens Älterer in der betrieblichen Weiterbildung und des Lernens Älterer im Zusammenhang mit IKT unter Beachtung geschlechtsspezifischer Disparitäten notwendig, denn der Großteil der einschlägigen Studien in der Erwachsenenbildung fokussiert in Bezug auf das Lernen Älterer den Lebensabschnitt nach der Erwerbstätigkeit. Zusätzlich finden neben den alterspezifischen auch geschlechtsspezifische Bedingungen (zu) wenig Beachtung[2]. Des Weiteren wird in der betrieblichen Weiterbildung die Frage nach der Didaktik für spezifische Zielgruppen (insbesondere Ältere) bisher noch zu wenig berücksichtigt.

[1] Der Begriff TrainerIn wird synonym verwendet für DozentIn, Vortragende, Lehrende usw.
[2] Eine Ausnahme: Derichs-Kunstmann, Karin u.a.: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 1999.

3 Kontaktaufnahme

Die Interviews wurden mit ArbeitnehmerInnen in den Branchen Gewerbe/Holz und Dienstleistung/Einzelhandel aufgeteilt auf drei Bundesländer – Kärnten, Steiermark und Wien – geführt. Die Verteilung erfolgte in etwa gleichwertig nach den oben genannten Kriterien (Bundesländer, Branchen und Geschlecht). Die Kontaktadressen der angeschriebenen Unternehmen wurden einer Herold-CD entnommen. In einem ersten Schritt wurden die Unternehmen per E-Mail[3] kontaktiert und vom geplanten Vorhaben informiert. In einem zweiten Schritt wurde mit den bereits angeschriebenen Unternehmen erneut, jedoch per Telefon, Kontakt aufgenommen. Insgesamt wurden 56 Unternehmenskontakte in den verschiedenen Branchen und Bundesländern hergestellt, welche in Tabelle 1 dargestellt werden.

Bundesland / **Branche**	**Kärnten**	**Steiermark**	**Wien**	**Gesamt**
Gewerbe/Holz	5	11	12	28
Dienstleistung/Einzelhandel	5	9	14	28
Gesamt	**10**	**20**	**26**	**56**

Tabelle 1: Anzahl der Unternehmenskontakte

InterviewpartnerInnen

Von diesen 56 kontaktierten Firmen erklärten sich 14 Unternehmen[4] bereit, Befragungen in ihrem Betrieb durchführen zu lassen. Insgesamt wurden 24 qualitative Interviews mit ArbeitnehmerInnen im Alter von 45 bis 58 Jahren geführt. Es wurden 12 Frauen und 12 Männer befragt, d.h. beide Geschlechter waren gleichermaßen vertreten. Die genaue Interviewverteilung nach Branchen, Bundesländer und Geschlecht ist der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Bundesland / **Branche**	**Kärnten**		**Steiermark**		**Wien**		**Gesamt**
	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	
Gewerbe/Holz	3	3	1	2	0	1	10
Dienstleistung/Einzelhandel	4	0	0	5	4	1	14
Gesamt	7	3	1	7	4	2	**24**

Tabelle 2: Zusammensetzung der InterviewpartnerInnen

Die Bildungsabschlüsse der Befragten reichten vom Pflichtschulabschluss bis hin zum Hochschulstudium. Zwei der Befragten gaben keine Auskünfte zu ihrem Bildungsabschluss. Bei den Bildungsabschlüssen lassen sich keine geschlechtsspezifischen Auffälligkeiten erkennen. Dennoch muss bemerkt werden, dass unter den Befragten mehr Frauen als Männer einen Bildungsabschluss mit Matura vorweisen konnten. Eine detaillierte Verteilung der InterviewpartnerInnen verdeutlicht die nachstehende Tabelle:

[3] Die E-Mail befindet sich im Anhang.
[4] Unser besonderer Dank gilt jenen Unternehmen, die bereit waren Kontakte zu potentiellen InterviewpartnerInnen zu vermitteln.

Kürzel	Bundesland	Branche	Alter	Geschlecht	Schulabschluss
A	Kärnten	Gewerbe/Holz	46	weiblich	Handelsschule
B	Kärnten	Gewerbe/Holz	45	weiblich	Handelsschule
C	Kärnten	Dienstleistung/Einzelhandel	55	weiblich	Hochschul-abschluss
D	Kärnten	Gewerbe/Holz	45	weiblich	Matura
E	Steiermark	Dienstleistung/Einzelhandel	56	männlich	Matura
F	Kärnten	Gewerbe/Holz	55	männlich	Handelsschule
G	Kärnten	Gewerbe/Holz	49	männlich	Lehrabschluss
H	Kärnten	Gewerbe/Holz	47	männlich	Handelsschule
I	Kärnten	Dienstleistung/Einzelhandel	47	weiblich	Hochschul-abschluss
J	Steiermark	Dienstleistung/Einzelhandel	47	männlich	Lehrabschluss
K	Steiermark	Dienstleistung/Einzelhandel	53	männlich	nicht bekannt
L	Steiermark	Dienstleistung/Einzelhandel	50-55	männlich	nicht bekannt
M	Steiermark	Gewerbe/Holz	54	weiblich	Pflichtschul-abschluss
N	Steiermark	Dienstleistung/Einzelhandel	55	männlich	Lehrabschluss
O	Steiermark	Gewerbe/Holz	55	männlich	Matura
P	Steiermark	Gewerbe/Holz	50	männlich	Hauptschule
Q	Kärnten	Dienstleistung/Einzelhandel	46	weiblich	Matura
R	Wien	Gewerbe/Holz	58	männlich	Lehrabschluss
S	Wien	Dienstleistung/Einzelhandel	47	weiblich	Handelsschule
T	Kärnten	Dienstleistung/Einzelhandel	53	weiblich	Lehrabschluss
U	Wien	Dienstleistung/Einzelhandel	58	männlich	Lehrabschluss
V	Wien	Dienstleistung/Einzelhandel	45	weiblich	Matura
W	Wien	Dienstleistung/Einzelhandel	49	weiblich	Lehrabschluss
X	Wien	Dienstleistung/Einzelhandel	47	weiblich	Matura

Tabelle 3: Daten der InterviewpartnerInnen

4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der qualitativen Erhebung beschrieben. Die Darstellung verdeutlicht, welches Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren für die Interviews verwendet wurde. Die drei vorgestellten Verfahren orientieren sich an der qualitativen Sozialforschung nach Philipp Mayring (2002, 65ff).

4.1 Erhebungsverfahren – Problemzentriertes Interview

Die qualitativen Interviews wurden nach dem Erhebungsverfahren des problemzentrierten Interviews geführt. Dabei hat die Interviewerin die/den zu Befragende/n möglichst frei sprechen lassen, sodass es einem offenen Gespräch nahe kam. Dennoch wurde das Gespräch auf eine bestimmte Fragestellung zentriert, die durch die Interviewerin eingeführt wurde. Die zu erforschende Problemstellung wurde bereits im Vorfeld von den Forscherinnen des Moduls Didaktika analysiert, das heißt sie haben bestimmte Aspekte erarbeitet und diese in einem Interviewleitfaden, der den Gesprächsverlauf des Interviews unterstützen sollte, zusammengefasst. Der für die Erhebung formulierte Interviewleitfaden[5] wurde auf Basis einer Literaturstudie und einer Internetrecherche[6] erarbeitet. Die Themen der qualitativen Interviews waren unter anderem Weiterbildungssituation und Weiterbildungsgeschichte (Stichworte: Bildungsabstinenz, Lernbiographie, Lernerfahrungen, Lernstile) sowie mögliche Barrieren, individuelle Potenziale, Erwartungen und Wünsche der älteren ArbeitnehmerInnen in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung. Besonderer Wert wurde auf den Zugang zu und dem Umgang mit IKT gelegt. Weiters wurden geschlechtsspezifische Disparitäten im Hinblick auf die Entwicklung einer gendersensiblen Didaktik für Ältere berücksichtigt.

4.2 Aufbereitungsverfahren – Transkription

Die geführten Interviews wurden mit dem Einverständnis der Befragten auf Tonband aufgezeichnet. Bevor jedoch das Material ausgewertet wurde, musste es aufbereitet und geordnet werden, das heißt das Tonbandmaterial wurde verschriftlicht. Diese Transkription ist für eine (ausführliche) Auswertung bedeutend, denn sie erleichtert das Vergleichen von einzelnen Textstellen. Bei der wörtlichen Transkription stehen im Wesentlichen drei Techniken zur Verfügung: das internationale Phonetische Alphabet, die literarische Umschrift und die Übertragung in normales Schriftdeutsch. Für die Transkription dieser Untersuchung war vor allem die letztgenannte Technik von Bedeutung, denn durch eine Übertragung in normales Schriftdeutsch konnten die unterschiedlichen Dialekte bereinigt und verbale Satzbaufehler behoben werden.

4.3 Auswertungsverfahren – Qualitative Inhaltsanalyse

Da bereits bei der Entwicklung des Interviewleitfadens auf eine Struktur geachtet wurde, konnte die bestehenden Kategorien für die Auswertung übernommen werden. Durch den Leitfaden erfolgte eine (teilweise) Standardisierung des Materials, welche wiederum für die Vergleichbarkeit der Interviews von Vorteil war, denn dadurch konnte das vorhandene Material leichter ausgewertet werden. Die Auswertung erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse, das heißt mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnten Texte systematisch analysiert und stufenweise mit den am Material entwickelten Kategoriesystemen bearbeitet werden. Dabei wurden die zusammengestellten Kategoriensysteme so genau wie möglich definiert, sodass eine eindeutige Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien möglich wurde. Dadurch konnte das gekennzeichnete Material herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet werden.

[5] Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.
[6] Die Literaturstudie zum Lernen Erwachsener und der Internetbericht von guten Praxisbeispielen der betrieblichen Weiterbildung stehen auf der g-p-s Website zum Download bereit.

5 Ergebnisse der Interviews

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewauswertung ausführlich dargestellt. Die Themenbereiche lehnen sich dabei am Interviewleitfaden an und folgen dessen Struktur. Dabei werden drei Bereiche, Erfahrungen mit Weiterbildung, Situation in der Weiterbildungsmaßnahme und Erfahrungen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), beschrieben.

5.1 Erfahrungen mit Weiterbildung/Fortbildung

In einem ersten Schritt der Befragung wurden die Weiterbildungserfahrungen der InterviewpartnerInnen erhoben. Dabei wurden die Begriffe Weiterbildung/Fortbildung[7] sehr weit gefasst und beinhalteten auch Schulungen und ähnliches. Neben den Erfahrungen mit betrieblicher Weiterbildung war auch Weiterbildung im privaten Bereich von Interesse. Ebenso bedeutend für die Erhebung waren die Motivationsfaktoren und die Bedeutung vom Lernen am Arbeitsplatz. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesem Fragenbereich näher erläutert.

5.1.1 Weiterbildungserfahrungen

Die erste Frage in Bezug auf die bisher gemachten Weiterbildungserfahrungen wurde von allen InterviewpartnerInnen beantwortet. Fast alle InterviewpartnerInnen (23) verdeutlichten, dass es bereits unterschiedliche Erfahrungen im betrieblichen oder außerbetrieblichen Kontext mit Weiterbildungsmaßnahmen gab. Nur eine Interviewperson hatte bis zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keine Erfahrung mit Weiterbildungsveranstaltungen gemacht. Im Allgemeinen wurden die Weiterbildungserfahrungen durchaus als positiv bewertet, jedoch wurden auch negative Erfahrungen angesprochen, die beispielsweise mit Unterforderung der TeilnehmerInnen im Kurs und der Kompetenz der TrainerInnen zusammenhingen.

Die Untersuchung verdeutlichte, dass der Begriff Weiterbildung/Fortbildung durchaus allen Befragten geläufig war. Insgesamt wiesen 23 Personen darauf hin, dass in ihrem Betrieb Weiterbildungsmaßnahmen angeboten und teilweise auch gefördert und finanziert werden. Im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung weist Bruggmann (2000) darauf hin, dass in Unternehmen Weiterbildung immer bedeutender wird. Vor allem der schnelle Wissensverfall trägt wesentlich dazu bei. Die immer kürzere Halbwertszeit des Wissens, die dynamische Umwelt und der dadurch ständige organisatorische Wandel bedürfen der Lernfähigkeit und -bereitschaft als Metakompetenz der Belegschaft (vgl. Bruggmann 2000, 13). Die folgende Aussage eines Interviewpartners verdeutlicht diese Sichtweise:

> „Naja, man muss – also wenn man bestehen will in dem Beruf, den ich da jetzt ausübe, dann ist es einfach notwendig. Da geht es gar nicht anders. Weil sich da wirklich so viel und so rasch was ändert, dass man ständig Schulungen machen muss.“ (Interview Herr U, 1)

Dennoch scheint Weiterbildung durchaus auf freiwilliger Basis, also ohne Druck durch den Betrieb, zu erfolgen. Immerhin sprachen dezidiert neun von 18 Personen davon, dass die Teilnahme an diversen Kursen freiwillig war. Weitere fünf Personen bezogen sich auf die damit verbundene berufliche Notwendigkeit. Einer der Interviewpartner sagte dazu:

[7] Die Begriffe Weiterbildung und Fortbildung wurden in diesem Zusammenhang synonym verwendet.

„Nein, im Großen und Ganzen ist es freiwillig. Weil man kann ja die Leute zum Lernen nicht verpflichten. Wenn er versteht, dass er lernen muss, dann wird er es auch tun, dann wird es einen Sinn haben und wenn er das nicht versteht und selber kein Interesse zeigt, dann wird es auch keinen Sinn haben, wenn der heruntersitzt und irgendwohin fährt um sich was anzuhören und das dann eh nicht einsetzt. Also das ist so, dass es freiwillig ist, aber es wird den Leuten klar gesagt, dass wir uns freuen darüber, wenn sie Ausbildungen machen.“ (Interview Herr H, 2)

Dabei ist jedoch, so Holzer (2004), zu beachten, „… dass berufliche Weiterbildung zumeist unter den Schlagworten Qualifikation und Kompetenzentwicklung zur unabdingbaren Notwendigkeit erklärt wird. An die Einzelnen wird die Erwartung herangetragen, sich dieser Notwendigkeit zu beugen, die "Bringschuld" zu erfüllen, sich aktiv die jeweils geforderten Qualifikationen anzueignen (allerdings ohne jeglichen Anspruch auf Erfolgsgarantie).“ (Holzer 2004, 191) Auch die Untersuchung veranschaulicht, dass die Weiterbildungsmaßnahmen in den Unternehmen stark auf die betrieblichen Bedürfnisse ausgerichtet sind, das heißt Weiterbildung findet statt – und wird auch dann von den MitarbeiterInnen besucht – wenn sie unmittelbar für den Arbeitsbereich benötigt wird. Weiterbildung wird einerseits dann organisiert wenn Defizite in der Belegschaft identifiziert werden oder andererseits Arbeitssituation und Arbeitsprozesse dadurch verbessert werden können. Die Weiterbildungsangebote in den untersuchten Betrieben reichten von Computerkursen über Fremdsprachen bis hin zu allgemeinbildenden und persönlichkeitsbildenden Maßnahmen; häufig genannt wurden aber auch Produktschulungen.

5.1.2 Motivation

Im Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildung kommt der Motivation eine wesentliche Bedeutung zu. Die Motivation an Weiterbildung teilzunehmen ist individuell sehr verschieden, wie auch die Antworten der Befragten belegen. So wurden Interesse[8], das eigene Wollen und der Wunsch mit den Veränderungen im Beruf mithalten zu können als bedeutendste Motivationsfaktoren genannt. Eine Interviewpartnerin hielt dazu fest:

„War nicht so – Aufstiegsmöglichkeiten würde ich jetzt gar nicht so sagen, sondern einfach Interesse, dass man alles, was man einmal lernt irgendwann brauchen kann und irgendwo – gar nicht jetzt in Hinblick auf ein gewisses spezielles Ziel, sondern einfach – wenn ein Angebot da ist, sofort ergreifen, wenn es das Umfeld erlaubt und dann machen.“ (Interview Frau Q, 3)

Auch Götz und Häfner (1994) weisen auf die Bedeutsamkeit der Motivation hin. „Grundlage aller menschlichen Handlungen ist die *Motivation*, und das gilt ganz besonders für Lernprozesse. Die Motivation hängt jeweils von individuellen Voraussetzungen und von Umweltgegebenheiten ab.“ (Götz/Häfner 1994, 121) Vor allem die persönlichen Merkmale und die Erfahrungen, auch aus früheren Lernprozessen sind entscheidend für die persönlichen Motive. Motivation entsteht nur, wenn gewisse Erfolgserwartungen existieren. Somit sind für das Lernen Erfolgserlebnisse von großer Bedeutung, sie entstehen wenn Schwierigkeiten bewältigt werden und dies den Individuen bewusst ist (vgl. Götz/Häfner 1994, 121ff).

[8] „Interesse bezeichnet Person-Gegenstands-Relationen, die für das Individuum von hervorgehobener Bedeutung sind. Es handelt sich bei Interesse um eine Bedingung der intrinsischen Motivation, die per definitionem auf Gegenstände und Inhalte gerichtet ist, mit denen sich Lernende beschäftigen.“ (Stark/Mandl 2000, 99)

Siebert (2003) hält zur Motivation folgendes fest:

- „Lernfortschritte und Lernerfolge motivieren
- Soziale Anerkennung und Verstärkung motivieren
- Anschlussfähige Lerninhalte motivieren
- Eine »dosierte Diskrepanz«, d.h. eine leichte Überforderung motiviert
- Überraschungen und Methodenwechsel motivieren
- Praxisrelevante, verwendungsorientierte Inhalte motivieren
- Übersichten, Schemata, Visualisierungen motivieren
- Akzeptierende, unterstützende Seminargruppen motivieren
- Emotionales Engagement motiviert
- Das Erkennen von Zusammenhängen motiviert
- Fehler können motivieren, wenn daraus gelernt wird
- Gesellschaftliche Anerkennung des Lernens motiviert“ (Siebert 2003, 194f).

Hingegen betonen Conein und Nuissl (2001) die Verschiedenheit der Motive, die schon in einer frühkindlichen Phase geprägt werden. Motivation ist die Verknüpfung mehrerer Motive, die durch einen konkreten Situationsfaktor ausgelöst wird. Der Situationsfaktor wird dabei aber von den Individuen subjektiv wahrgenommen und ist somit keine objektive Größe. Es kann nach intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden werden. Demzufolge bedeutet Intrinsisch, dass die Motive aus Interesse und Neugier am Thema entstehen und Extrinsisch, dass äußere Zwänge und Anreize Motiv für eine Handlung sind. Bedeutend für den Lehr- und Lernprozess ist jedoch, dass die extrinsische Motivation – ist sie alleiniger Faktor – wesentlich schlechtere Lernleistungen nach sich ziehen kann (vgl. Conein/Nuissl 2001, 39ff, Siebert 2003, 192f). So kommt den oben genannten Motivationsfaktoren – Interesse, das eigene Wollen und der Wunsch mit den Veränderungen im Beruf mithalten zu können – eine besondere Bedeutung zu, da sie intrinsisch motivieren.

5.1.3 Lernen am Arbeitsplatz

Bedeutend für die Untersuchung war auch die Frage nach den Erfahrungen der Befragten bezüglich Lernen am Arbeitsplatz. Teilweise konnte die Frage erst beantwortet werden, nachdem die Interviewerin ein Beispiel (u.a. Informationsaustausch mit KollegInnen, Einschulung durch Vorgesetzte) nannte. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Lernen am Arbeitsplatz als selbstverständlich und nicht als bewusste Handlung angesehen wird. Bestätigt wird dies auch durch die vorliegende Untersuchung, denn fast alle der Befragten (22) gaben aufgrund der genannten Beispiele an, am Arbeitsplatz zu lernen. Sehr häufig findet dies laut den InterviewteilnehmerInnen in Form eines Wissens- und Erfahrungsaustauschs mit den KollegInnen statt. Daher kann in diesem Zusammenhang auf Brauer (2003) verwiesen werden, der darauf Aufmerksam macht, dass jede/r Mensch lernt, zwar nicht ständig aber doch häufig. Meistens passiert Lernen unbewusst, unbeabsichtigt und unstrukturiert, das heißt gelernt wird im Alltag durch Versuch und Irrtum, Erfahrung und häufige Wiederholung (vgl. Brauer 2003, 72). Dieses Erfahrungswissen stellt nach Behrend (2002) eine bedeutende Kategorie der Leistungsfähigkeit im Alter dar (vgl. Behrend 2002, 28).

Im Zusammenhang mit Lernen am Arbeitsplatz ist auch zu nennen, das Lernen nicht ausschließlich in institutionalisierten Einrichtungen stattfinden muss, denn informelles und nichtformalisiertes Lernen ist ebenso bedeutend. Diese Formen des Lernens enthalten auch arbeitsintegrierte und non-formale arbeitsnahe Lernprozesse (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, 32 und 43). So verdeutlichten die qualitativen Interviews, dass oftmals ein Selbststudium, das in

Verbindung mit einem Wissensaustausch mit den KollegInnen stand, erfolgte. Es fanden Einschulungen statt, wo das Erlernte praktisch umgesetzt und wenn nötig im Selbststudium ergänzt werden konnte. Beim Lernen am Arbeitsplatz wurde aber von den InterviewpartnerInnen auch darauf hingewiesen, dass ein gutes Betriebsklima den Austausch mit den KollegInnen unterstützt bzw. fördert. Bei einem schlechten Betriebsklima wird dem Lernen am Arbeitsplatz eine geringere Bedeutung beigemessen; es findet dann auch kaum ein Lernen am Arbeitsplatz statt. Dazu hält Stalder (1995) in ihrer Studie „Frauenspezifische Weiterbildung im Betrieb" fest, dass der Lerntransfer durch das Führungsverhalten der Vorgesetzten und die soziale Unterstützung der ArbeitskollegInnen beeinflusst wird (vgl. Stalder 1995, vii).

5.2 Situation in der Weiterbildungsmaßnahme

In einem zweiten Schritt wurden Erfahrungen im Rahmen der besuchten Weiterbildungsmaßnahmen erhoben. Dabei wurden die Bereiche TrainerIn, Mitbestimmung, Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung, Lehr- und Lernform, Medien, Lehr- und Lernmaterialien sowie Transfer genauer betrachtet. Die Ergebnisse werden im Folgenden näher erläutert.

5.2.1 Genderaspekt bei TrainerInnen

Auf die Frage, welches Geschlecht die/der Vortragende und ob dies Auswirkungen auf die Gruppe hatte, kam es zu unterschiedlichen Aussagen. Zehn InterviewpartnerInnen machten Erfahrungen mit überwiegend männlichen Vortragenden und zwei InterwiewpartnerInnen mit überwiegend weiblichen Vortragenden. Sieben Personen wiesen explizit darauf hin, dass nicht das Geschlecht, sondern die Fach- und Lehrkompetenz im Vordergrund stehe. Eine der InterviewpartnerInnen verdeutlichte, dass es sowohl gute männliche als auch gute weibliche Vortragende gebe. Gleichzeitig bemerkte sie aber, dass manche männlichen Vortragenden ein wenig überheblich seien. Eine der Interviewpartnerinnen wies auf die Vorbildfunktion von Vortragenden hin:

> „Es wäre, glaube ich, weniger vom Fachlichen her. Es wäre vielleicht – als Frau empfindet man das oft so als angenehm, wenn auch eine erfolgreiche Frau vorne steht und dir was beibringen will. Wo man dann sagt: Mensch, schau! Aber vom Fachlichen her spielt es keine Rolle. Man empfindet als sympathisch, weil man sich denkt: Aha, eine Universitätsprofessorin, die da vorne steht und offensichtlich die Karriere so geschafft – als Frau." (Interview Frau I, 9)

Fünf InterviewpartnerInnen bemerkten jedoch eine geschlechtsspezifische Verteilung der Themen, so sind Fachbereiche wie Sprachen, Arbeitspsychologie und Rhetorik eher von weiblichen Trainerinnen und Bereiche die mit technischen und wissenschaftlichen Inhalten verbunden werden, eher von männlichen Trainern besetzt. Auch hinsichtlich der TeilnehmerInnen lässt sich eine geschlechtsspezifische Verteilung erkennen. In der Studie „Erwachsenenbildung in Österreich" von Schneeberger und Schlögl (2003) findet sich ein ähnliches Ergebnis in Bezug auf das Weiterbildungsverhalten. Eine Untersuchung im Jahre 2002 ergab, dass geschlechtsspezifische Differenzen bei der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen themenbezogen sind: In den Bereichen Technik, Naturwissenschaften und EDV waren männliche Teilnehmer weiterbildungsaktiver, währenddessen Teilnehmerinnen aktiver in den Gebieten Sprachen, Gesundheit und Erziehung waren (vgl. Schneeberger/Schlögl 2003, 32).

5.2.2 Arbeits- und Verhaltensweisen von TrainerInnen

In Bezug auf die Arbeits- und Verhaltensweisen der TrainerInnen wurden unterschiedlichste Erfahrungen gemacht. Voraussetzung für gute Vortragende bzw. eine/n gute/n Vortragende/n ist laut den Befragten eine entsprechende Fachkenntnis, aber auch Interesse für das Thema. In diesem Zusammenhang wurde von den InterviewpartnerInnen darauf hingewiesen, dass die Vortragstechnik in den Hintergrund rücken kann, wenn der Inhalt bedeutend ist. Schlechte Erfahrungen wurden zum einen durch schlechte Inhaltsbeschreibung des Kurses und zum anderen durch die fehlende fachliche Qualifikation der/des Vortragenden gemacht, beispielsweise ein Vortragender, der zwar viel redete aber inhaltlich wenig aussagte. Weiters wurde angemerkt, dass Vortragende sicher kompetent seien, aber manchmal zu wenig praxisorientiert arbeiten, vermutlich aufgrund fehlender Branchenerfahrungen.

Im Weiteren sind in Bezug auf die Arbeits- und Verhaltensweisen der Vortragenden vor allem die Antworten auf die Frage, ob sich die Befragten als Erwachsene behandelt gefühlt haben oder nicht, interessant. 14 InterviewpartnerInnen bestätigten, dass sie als Erwachsene behandelt wurden. Acht InterviewpartnerInnen konnten diesbezüglich keine konkrete Aussage machen. Angemerkt wurde vor allem, wenn die/der Vortragende nicht aus der Praxis kommt und stofforientierter arbeitet, wirkt er/sie wie eine/ein LehrerIn. Nur ein männlicher Befragter fühlte sich in der Weiterbildungsmaßnahme als Schüler und sah dadurch die Vortragenden in einer LehrerInnenfunktion.

Auch Schneider (1993) weist daraufhin, dass die pädagogische Wirksamkeit der/des Lehrenden immer durch seine Gesamtpersönlichkeit begründet wird; demnach verursacht nicht nur Fachwissen und pädagogisches Wissen (Lehrpläne, Lerninhalte, Lernmethoden und Lernprozesse der TeilnehmerInnen) ein interesseweckendes und lernförderndes Lernverhalten. Genauso bedeutend ist, dass ältere TeilnehmerInnen nicht als unmündige Kinder betrachtet werden möchten. Sie wollen als gleichberechtigte PartnerInnen, die ebenso über eine Fülle an Erfahrungen verfügen, verstanden werden. Ein Lernklima, welches der/dem Erwachsenen Sicherheit und Anerkennung ihres/seines Ichs garantiert und sie/ihn neugierig und offen für andere Inhalte und Zusammenhänge macht, ist demzufolge wünschenswert (vgl. Schneider 1993, 152f).

Im Zusammenhang mit Arbeits- und Verhaltensweisen von TrainerInnen trat die Bedeutung von TeilnehmerInnenorientierung (TNO) und Zielgruppenorientierung (ZGO) in den Vordergrund, die wichtig für die Erwachsenen- und Weiterbildung sind. Die Zielgruppenarbeit bezieht sich hauptsächlich auf die didaktische Planung. Dabei geht das Konzept der ZGO immer von der kollektiven Lebenssituation und dem Sozialcharakter der jeweiligen Gruppe aus. Geht es an die Durchführung der Maßnahme, so rückt die TNO in den Mittelpunkt der Arbeit. Die TNO verweist auf Individualisierungsprozesse bzw. auf individuelle Lerninteressen der Einzelnen in einer Gruppe. So bedeutet die TNO auch immer die aktive Mitarbeit der Teilnehmenden selbst (vgl. Siebert 2003, 91ff und 97ff). In Bezug auf die TNO sprachen drei InterviewpartnerInnen von sympathischen und aufmerksamen Vortragenden, die sehr persönlich waren und gut auf Thema und Erfahrungen der Teilnehmenden eingingen. Dazu einer der Interviewpartner:

> „Ich habe schon Kurse besucht, wo vorn ein Lehrer – in dem Fall – gestanden ist, der ein Charisma gehabt hat, einen mitgerissen hat sozusagen und damit also wirklich das ganze Lernen eigentlich – ja – einfacher vor sich gegangen ist. Man hat sich mehr gemerkt, er hat alles wahnsinnig gut erklärt. Also das – so was habe ich schon auch gehabt, aber – was jetzt genau abhängig ist, weiß ich nicht.“ (Interview Herr U, 13)

Ein Interviewpartner bemerkte in diesem Kontext, dass Vortragende erst dann gut sind, wenn sie die Vorstellungen und Wünsche der TeilnehmerInnen in den Vortrag mit einfließen lassen und zu einer Diskussion animieren können. Ebenso bedeutend ist, dass die/der TrainerIn den Wissensstand der TeilnehmerInnen im Blick behält und den Inhalt auch an das vorhandene Niveau anpasst. Damit wird die Wichtigkeit der Didaktik verdeutlicht, denn Kernpunkt der Didaktik ist laut Siebert (2003), Teilnehmende dort abzuholen wo sie bereits stehen. Das bedeutet, in einer Bildungssituation muss die/der Vortragende immer ein Anschlusslernen ermöglichen, dabei haben sich Vortragende an den Teilnehmenden zu orientieren. Finden Inhalte keinen Anschluss an vorhandene kognitive Systeme, so werden sie bald wieder vergessen (vgl. Siebert 2003, 99ff). In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung sind die Inhalte mit der Lebenswelt der TeilnehmerInnen verbunden. Somit ist es notwendig die Deutungen und Deutungsmuster der Teilnehmenden in den Lernprozess einzubinden. Nur wenn man verstehend Bezug auf die vorhandenen Sichtweisen nimmt, kann eine Weiterentwicklung der vorhandenen Sichtweisen erfolgen und somit ein Lernprozess ermöglicht werden (vgl. Arnold 1996, 154). Dennoch wird von einer Interviewperson auf die oft knappe Zeitressource der Vortragenden hingewiesen. Vortragende könnten oft aus zeitlichen Gründen nur auf die Gruppe achten und daher kaum bis gar nicht auf das Individuum eingehen; auch wenn das durchaus von einzelnen Teilnehmenden gewünscht wäre.

Weiters bedeutend im Zusammenhang mit den Arbeits- und Verhaltensweisen von TrainerInnen war die Fragestellung, ob Fragen aus der Gruppe von den Vortragenden ausreichend beantwortet wurden. 21 InterviewpartnerInnen bestätigten, dass die aus der Gruppe kommenden Fragen seitens der Vortragenden beantwortet wurden, meistens waren Fragen sogar erwünscht. Nur von zwei InterviewpartnerInnen wurde darauf hingewiesen, dass die Fragen von Vortragenden nicht sofort beantwortet werden konnten, wobei aber die Antworten durchaus zu einem späteren Zeitpunkt nachgeliefert wurden. Als positiv bewertet wurde von den InterviewpartnerInnen, wenn Fragen sofort gestellt werden konnten und damit nicht bis zum Endes des Vortrags gewartet werden musste, denn zum Schluss erscheinen Fragen oftmals nicht mehr als passend. Nur ein Interviewpartner sprach von einem Vortragenden, der Fragen nicht ausreichend beantwortet hatte, da er nur aus einem Buch vorlas und keine Kompetenz aufwies. Eine mögliche Erklärung einer mangelhaften Beantwortung von Fragen kann aber auch ein zu enger Zeitrahmen sein, wie eine weitere Interviewperson bemerkte.

Einzelne InterviewpartnerInnen gaben folgende Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Arbeits- und Verhaltensweisen von TrainerInnen:

- Freundlichkeit bei den TrainerInnen
- Teilnehmende motivieren und zum Mittun animieren
- breites Wissen und gleichzeitig die Fähigkeit haben, Teilnehmende dort abzuholen, wo sie stehen
- Inhalte verständlich vermitteln
- Fremdwörter vermeiden beziehungsweise entsprechend erklären
- sich Zeit nehmen und den TeilnehmerInnen zuhören
- auf Teilnehmende eingehen wenn sie Hemmungen haben
- die Teilnehmenden auffordern Fragen zu stellen
- Pause für die Beantwortung noch offener Fragen zur Verfügung stellen
- den Teilnehmenden die Angst nehmen
- keinen Druck auf Teilnehmende ausüben

5.2.3 Mitbestimmungsmöglichkeit im Kurs

In der Erwachsenenbildung haben Informationen über Inhalt und Struktur der Veranstaltung und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Kurs einen hohen Stellenwert. So wurde die Fragen, ob am Kursbeginn von der/dem Vortragenden mitgeteilt wurde, was die Teilnehmenden im Kurs erwartet und ob die KursbesucherInnen Mitbestimmungsmöglichkeit bei der Kursgestaltung hatten, ähnlich beantwortet. Knapp zwei Drittel der InterviewpartnerInnen (17) sagten, dass am Kursbeginn der Kursablauf und die Inhalte von den Vortragenden vorgestellt wurden, oder bei Vorträgen schon im Vorfeld ein fixes Programm übermittelt wurde, welches die klare Ablaufstruktur der Veranstaltung bereits wiedergab. 13 Befragte beantworteten die Frage bezüglich Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Kursgestaltung damit, dass die Rahmenbedingungen wie Zeit und Ort im Großen und Ganzen vorgegeben waren, aber beispielsweise durchaus Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Pauseneinteilung gab. Die Hälfte der Teilnehmenden (12) erwähnte auch eine Möglichkeit der inhaltlichen Mitbestimmung im Kurs. Eine Interviewperson wies sogar darauf hin, dass bei einem Kurs bereits bei der Anmeldung eine inhaltliche Mitbestimmung erfolgte. Auch Frick und Mosimann (2000) weisen darauf hin, dass zu Beginn einer Veranstaltung ein Überblick zu geben und Wesentliches zu identifizieren ist, bevor zu den Details übergegangen wird. Größere Zusammenhänge haben meist Anknüpfungspunkte zur alltäglichen Erlebniswelt. Überblicksinformationen lassen sich leichter mit schon vorhandenen Informationen verknüpfen und bleiben somit eher erhalten (vgl. Frick/Mosimann 2000, 62).

In diesem Zusammenhang machte jedoch ein Interviewpartner darauf aufmerksam, dass nicht alle Erwachsenen sich an der Mitbestimmung beteiligen möchten, und dass manche durchaus lieber geführt werden wollen. Beispielsweise hält Siebert (1980) dazu fest, „... daß Frauen, ältere Menschen und Teilnehmer ohne höhere Schulbildung erheblich weniger Mitbestimmungsbereitschaft erkennen lassen als Männer, Jüngere, Realschulabsolventen und Abiturienten […].“ (Siebert 1980 zitiert nach Müller 1986, 237) Weiters betonte eine Interviewpartnerin, dass es vor allem bei neuen Inhalten seitens der Teilnehmenden kein Bedürfnis gibt, die/den Vortragende/n inhaltlich zu beeinflussen. Auch Müller (1986) macht darauf aufmerksam, dass manche Erwachsene das Mitbeteiligungsangebot in Kursen oft als Zumutung empfinden. Entweder werden solche Rollenmuster klar abgewiesen oder es wird auf indirekte Art und Weise versucht das gewohnte Rollenmuster durchzusetzen (vgl. Müller 1986, 236). So befürwortete ein Interviewpartner die Möglichkeit der Mitbestimmung, doch im Zuge dessen wies er darauf hin, dass die Teilnehmenden oft mit dem Inhalt so beschäftig sind, dass sich erst in der Umsetzungsphase Fragen und somit inhaltliche Schwerpunkte ergeben. Im Kontext der Mitgestaltungsmöglichkeit erwähnte eine Interviewpartnerin, dass sich seit den 1980er Jahren im Bereich Weiterbildung viel geändert hat. Mittlerweile kann – im Gegensatz zu früher, wo die/der Teilnehmende nur EmpfängerIn war – bei Kursen mehr mitgestaltet werden. Wobei sie aber bemerkte, Mitbestimmung im Kurs sei nur bei kleinen Gruppen möglich, denn die Flexibilität nimmt mit wachsender TeilnehmerInnenzahl zunehmend ab. Nur drei Befragte hatten bei ihren Kursen keine Mitbestimmungsmöglichkeit, weder bei den Rahmenbedingungen noch bei den Inhalten; Programme und Abläufe waren starr vorgegeben.

5.2.4 Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung

Eine große Bandbreite an Erfahrungen wurde auch mit unterschiedlichen Gruppengrößen gemacht, die zwischen fünf und 700 TeilnehmerInnen variierten. Neun Befragte beschrieben eine Gruppe mit ungefähr zehn bis 25 Personen als sehr geeignet. Die Begründung liegt laut den Befragten in der Möglichkeit sich besser kennen zu lernen, ebenso entsteht in solchen Gruppen

ein familiäreres Arbeitsklima, woraus sich eine positive Lernatmosphäre ergibt. Auch die Möglichkeit Fragen zu stellen fällt in kleineren Gruppen wesentlich leichter als in Großgruppen. Sieben InterviewpartnerInnen wünschten sich noch kleinere Gruppen mit fünf bis sieben Personen, denn bei dieser Größe sehen sie den größten Lerneffekt. Acht Befragte meinen jedoch, dass die Gruppengröße immer vom Thema abhängig ist. Beispielsweise sollte bei technischen Schulungen oder Computerschulungen die Gruppengröße eher kleiner sein, sodass jede/r an einem eigenen Gerät arbeiten kann. Problemorientiertes Lernen hingegen ist auch in größeren Gruppen möglich, da ein Mehrwert durch den vielfältigen Erfahrungsaustausch entsteht. Bei Vorträgen spielt die Gruppengröße meist keine Rolle, da die Mitarbeit der Teilnehmenden nicht wesentlich gefordert ist.

Auf die Frage nach der Gruppenzusammensetzung bezüglich des Verhältnisses von jungen und älteren TeilnehmerInnen gab ein Drittel der Befragten (18) an, ausschließlich in Veranstaltungen mit altersheterogenen Gruppen gewesen zu sein. Diese Mischung wurde durchaus begrüßt, denn eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe ermöglichte einen größeren Erfahrungs- und Wissensaustausch. Nur eine Interviewteilnehmerin hielt fest, dass durch eine Teilnahme von Jüngeren – aufgrund des unterschiedlichen Erfahrungswissens – der Austausch nur sehr einseitig erfolgt. Demnach gibt es auch Vorteile bei altershomogenen Gruppen. Das Alter scheint aber dennoch die Entscheidung zu beeinflussen, ob an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen wird oder nicht. So sprach eine Interviewpartnerin davon, dass viele ihrer KollegInnen aufgrund ihres Alters nicht mehr an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen, vor allem an jenen, die von überwiegend jüngeren Interessierten besucht werden. Dessen ungeachtet kann jedoch festgehalten werden, dass eine altersmäßige Mischung der Gruppe positive Auswirkungen auf das Lernklima hat und das gemischte Gruppen von älteren Teilnehmenden durchaus bevorzugt werden.

Bei der Frage, wie die Gruppenzusammensetzung bezogen auf das Geschlechterverhältnis aussah, wurde deutlich, dass die Hälfte der Befragten (12) geschlechtsheterogene Gruppen kennen gelernt und gute Erfahrungen damit gemacht haben. Niemand sprach sich klar für eine Trennung der Geschlechter aus. Im Gegenteil, die Mischung der Gruppe eignet sich sehr gut für einen Erfahrungs- und Wissensaustausch hält eine Interviewperson dezidiert fest. Eine weitere weibliche Interviewpartnerin sprach davon, dass in homogenen Gruppen oft eine schlechte Atmosphäre herrscht. Sie befürwortete gemischte Gruppe, da es in solchen mehr Ansporn gibt und sie sich gegenüber den männlichen Teilnehmern behaupten kann. Bei genauerem Nachfragen wurden aber doch Unterschiede zwischen den Geschlechtern angesprochen. Beispielsweise erwähnte eine weibliche Interviewpartnerin, dass Männer oft Fragen stellen, nur um des Fragens willen. Weiters hielt sie fest, dass sich Männer in ihrem Verhalten noch bestärkt fühlen, wenn Frauen auf ihre Witze reagieren. Diese Tendenzen bestätigen auch Baur und Marti (2000) in der Kommunikation von Männern. Beispielsweise sprechen Männer auch wenn sie nichts zu sagen haben, sie treten selbstsicherer auf und halten längere Monologe (vgl. Baur/ Marti 2000, 16f). Sieben InterviewpartnerInnen verwiesen im Zusammenhang mit der Geschlechterverhältnis darauf, dass der Frauenanteil in den besuchten Kursen wesentlich höher war als der Anteil der Männer, während sechs befragte Personen in männerdominierten Kursen waren. Ein männlicher Interviewpartner sprach auch davon, dass die Qualität des Kurses wesentlich anstieg, sobald Frauen männerdominierte Kurse besuchten. Er beschreibt die Situation folgend:

> „Ja, also mir kommt vor, dass das – eigentlich das Imponiergehabe gegenüber Männern dann relativ in den Hintergrund tritt. Weil oft ist es so, dass wenn nur Männer sind, dass es dann immer ein paar Leute gibt, die sich besonders hervortun – so als Gruppenspre-

> cher oder als Redensführer in irgendeiner Form. Und genau dieselben Leute – wenn es wieder eine Veranstaltung gibt und es sind Damen dabei, sind äußerst schaumgebremst dann unterwegs. Also – denen wird ein bisschen sozusagen, die Spitze weggenommen von ihrer , Wurlatheit' – oder ich weiß nicht wie man das – wie man die übersteigerte, selbstsüchtige Art da benennen kann sonst." (Interview Herr K, 5)

Diese Tendenz findet sich auch in der Studie „Von der Inszinierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik" von Derichs-Kunstmann et al. (1999) wieder. Die Autorinnen verweisen darauf, dass es weniger Unterbrechungen und Störungen durch Männer gab, sobald Frauen in den Kursgruppen vertreten waren. Die Männer beteiligten sich disziplinierter an der Maßnahme und es gab weniger Zwischenrufe und diskriminierende Kommentare. Denn eine Überzahl von Männern führt zu einer höheren Konkurrenz- und Provokationsbereitschaft unter den Teilnehmenden. Sind Frauen anwesend, werden provokantes Verhalten, Aggression und Kritik, nicht aber die Darstellungsbereitschaft der Männer gehemmt (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 66f). Zu den wenigen Männern in einer frauendominierten Kursgruppe erzählte eine Interviewpartnerin folgendes:

> „Und die paar Männer, die da auftauchen, die werden von den Frauen gehegt und gepflegt und aber jetzt in keiner unangenehmen Art und Weise, sondern das ist lustig und – ich glaube auch, dass ich – so wie ich das sehe – so wo ich da öfters teilnehme – in diesen Gruppen fühlen sich auch die paar Männer sehr wohl." (Interview Frau I, 8)

In der bereits erwähnten Untersuchung von Derichs-Kunstmann et al. (1999) wurde diesbezüglich festgehalten, dass in Gruppen mit nur wenigen männlichen Teilnehmern die Frauen die Männer unterstützen auch ungewohnte Rollen einzunehmen. Selbst zurückhaltende Männer werden bestärkt und ermuntert spezielle Aufgaben zu übernehmen. Zusammenfassend kann man sagen, dass die vermehrte Anwesenheit von Frauen in Gruppen, die Lernchancen der Männer erhöhte (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 70).

Bezüglich Gruppenzusammensetzung machten einige InterviewpartnerInnen folgende Verbesserungsvorschläge:

- Bereits im Kursangebot soll die Zielgruppe der Maßnahme genau beschrieben werden (Alt, Jung, AnfängerInnen, Fortgeschrittene, u.a.)
- Bei Arbeitsgruppen auf eine gute Mischung achten (alt, jung, männlich, weiblich)
- Zu Beginn von Maßnahmen eine Kennenlernphase einplanen

5.2.5 Lehr- und Lernform

Bei den Lehr- und Lernformen haben die InterviewpartnerInnen sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Ein Drittel der Befragten (18) besuchten klassische Vorträge mit anschließender Diskussion und die Hälfte der InterviewpartnerInnen (12) lernte Gruppenarbeiten und Workshops kennen. Sehr individuell sind aber die bevorzugten Lehr- und Lernformen, die abhängig sind von den bisher gemachten Erfahrungen. Neun befragte Personen bevorzugten Gruppenarbeiten, da diese Arbeitsform einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch zwischen den Teilnehmenden fördert. Eine Interviewpartnerin zieht Gruppenarbeiten und Workshops deshalb vor, da sie mit diesen Formen sehr gute Erfahrungen gemacht hat. Drei InterviewteilnehmerInnen hingegen favorisierten Vorträge. Eine Interviewpartnerin befürwortete eher Vorträge, da sie schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeiten gemacht hat. Im Allgemeinen kann jedoch festgehalten werden, dass Gruppenarbeiten grundsätzlich als positiv bewertet wurden. Bei Gruppenarbeiten wird viel voneinander gelernt, was auch Schneider (1993) hervorhebt,

denn die Bedeutung des sozialen Lernens in einer Gruppe darf nicht übersehen werden. Dabei ist die Wahl der Sozialform aber immer abhängig von den Zielen und Inhalten der Maßnahme, Kleingruppenarbeiten eignen sich besonders zur Problemlösung. Gruppenarbeiten sind aber nicht immer teilnehmerInnenorientiert, da die Lehr- und Lernarten individuell verschieden sind und somit nicht allen Gruppenmitgliedern entsprechen (vgl. Schneider 1993, 149f).

In Bezug auf die Lehr- und Lernformen ist auch die Lernentwöhnung ein wichtiges Thema. „Besonders gravierend kann sich – vor allem bei älteren Menschen – die Lernentwöhnung bemerkbar machen. Vor allem dort, wo beispielsweise im Rahmen von Umschulungsmaßnahmen entscheidend Neues erlernt werden soll, tauchen Schwierigkeiten auf, die nur durch Aufbereiten des Stoffes in kleine Lernschritte, durch Hilfen im Rahmen von Gruppen Gleichbetroffener und gezielte Lernverstärkung über Erfolgserlebnisse aufgefangen werden können." (Götz/Häfner 1994, 75) Dies bestätigte auch eine Interviewpartnerin:

> „Es war nur ganz am Anfang ein bisschen schwierig, weil du in das Lernen wieder hineinkommen musst. Also diese Erfahrung habe ich schon gemacht. [...] Ja, das Lernen lernen, wieder. [...] Wenn du lange nicht gelernt hast, dann verlernst du ja das Lernen. Du liest und du hast eigentlich nichts – nichts behalten. Und das lernst du aber wieder." (Interview Frau Q, 11)

Zehn der Befragten führten im Kontext mit der Lehr- und Lernform die Bedeutsamkeit des Praxisbezugs dezidiert an. Es wurde deutlich, dass die Lernenden in einer Maßnahme an konkreten Fall- und Übungsbeispielen arbeiten wollen. Eine Interviewpartnerin führte als konkretes Bespiel das Arbeiten mit dem PC an. Für sie wären zuerst ein Vortrag und dann eine praktische Umsetzung des Gelernten direkt am Computer äußerst sinnvoll. Hier wird ersichtlich, worauf Siebert (2003) und Meueler (1999) hinweisen: Die didaktische Planung muss an den alltäglichen Lernstrategien anschließen und Erfahrungen der Teilnehmenden müssen so berücksichtigt werden, dass daran auch angeknüpft werden kann (vgl. Siebert 2003, 99f, Meueler 1999, 686). Folglich sollten Kursmaßnahmen immer mit Übungs-, Vorzeige-, Erklärungs- und Diskussionsphasen geplant werden, sodass für jede/n TeilnehmerIn ein Anknüpfungspunkt vorhanden ist. Vor allem ältere Lernende benötigen Lernmethoden, die einen Bezug zu ihnen und ihrem Erfahrungswissen herstellen. Dazu Kuypers (1985): „Praxisorientierung bedeutet auch, daß die Bildungsvoraussetzungen, das Vorwissen und der Erfahrungshorizont der Lernenden Ausgangspunkte neuer Lernprozesse sein müssen. Daraus folgt, daß an vertrauten Sachverhalten angeknüpft werden sollte und damit die Fähigkeit vermittelt wird, das vorhandene Vorwissen zum positiven Transfer zu nutzen." (Kuypers 1985, 95) In Bezug auf die Lehr- und Lernform muss aber auch erwähnt werden – darauf wurde von sechs InterviewpartnerInnen hingewiesen – dass die Vortragsform immer auf das Thema abgestimmt sein muss. Demzufolge passt nicht jede Lehr- und Lernform zu jedem Themenbereich und eine bewusste Auswahl muss stattfinden.

Lernen wird gefördert durch Orientierung am Erfahrungs-, Berufs- und Alltagsbereich der Teilnehmenden, ebenso durch die Ermöglichung von Eigenaktivität und aktivem Lernen, Gespräche und Diskussionen (vgl. Decker 1984, 171). Dennoch verweist Hörwick (2003) darauf, dass Lernen immer nur über die aktive Beteiligung der/des Lernenden selbst möglich ist, das heißt die/der Lernende übernimmt selbstverantwortlich die Steuerungs- und Kontrollprozesse; dafür sind aber Motivation und Interesse Grundvoraussetzung. Dennoch müssen die zu lernenden Inhalt – gerade bei älteren Lernenden – immer einen Sinn ergeben, denn etwas neues Lernen bedeutet auch immer etwas bisher Sicher-Geglaubtes zu überwinden bzw. aufzugeben. Daher

müssen Begründungen vorhanden sein, warum bisherige Erkenntnisse nichts mehr taugen und warum etwas neu- oder umgelernt werden soll. Diese Begründungen bezeichnet man auch als Lernziele, deren Schaffung eines der pädagogischen Ziele ist (vgl. Hörwick 2003, 11ff).

Nur ein Interviewpartner spricht selbstorganisiertes Lernen dezidiert an und befürwortet es. Eine mögliche Erklärung dafür erläutern Baethge und Baethge-Kinsky (2004). Sie meinen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft selbstorganisiert und selbstgesteuert zu lernen davon abhängig sind, welche frühen (familialen) Erfahrungen gemacht wurden und ob die eigene Biographie als Erfolg interpretiert wird oder nicht. Die Autoren ziehen den Schluss, dass die Kompetenz zur Selbstorganisation und Selbststeuerung mit grundlegender Lebenserfahrung in Verbindung steht (vgl. Baethge/ Baethge-Kinsky 2004, 75f).

In Bezug auf die Lehr- und Lernform können folgende Verbesserungsvorschläge einzelner InterviewpartnerInnen festgehalten werden:

- Bespiele zur Veranschaulichung anbieten
- Grundbegriffe beibringen
- Testmöglichkeiten gestalten
- Praxisbezug herstellen
- Lehr- und Lernform auf Thematik abstimmen
- Lehr- und Lerngeschwindigkeit drosseln
- Fragemöglichkeiten bieten

5.2.6 Medien

Die InterviewteilnehmerInnen haben in ihren bisherigen Weiterbildungsmaßnahmen unterschiedliche Medien kennen gelernt, wobei die Bandbreite vom Overhead und Videobeamer bis hin zu Kartenabfragen, Flipcharts und Videofilmen reicht. Lediglich eine Person machte keine Erfahrung mit Medien, die für sie auch nicht unbedingt notwendig sind. Generell wurde der Medieneinsatz von der Hälfte der InterviewpartnerInnen (12) als positiv, hilfreich und unterstützend für das Lernen gewertet. Hierbei wurde von sechs Befragten explizit auf den korrekten Einsatz und eine gute Aufbereitung der Hilfsmittel hingewiesen. Dies bedeutet vor allem, dass der Medieneinsatz auf das jeweilige Thema abgestimmt werden muss. Medien dienen der Visualisierung, die Aufnahme des Inhaltes soll dadurch unterstützt werden. Ein Interviewpartner bemerkte dazu, dass die Qualität der Folien mit der Qualität des Vortrages übereinstimmen muss. Blinkende, glitzernde Folien helfen wenig, wenn der Vortrag nicht gut ist. Ebenso wurde festgehalten, dass die Medien nicht in den Vordergrund gerückt werden sollen, bedeutend ist ihr punktueller Einsatz. Beim Einsatz von Medien sollte darauf geachtet werden, nicht zu schnell vorzugehen, denn sonst wird ein Mitschreiben unmöglich. Eine Interviewpartnerin beschrieb den Beamer als gutes Hilfsmittel für Computerschulungen, da die Arbeitsschritte so vorgezeigt werden können. Dennoch sind Vorträge mit Dias, Folien oder PowerPoint nur sinnvoll, wenn der Vortragende nicht alles herunterliest.

Auch von Langer-Geißler und Lipp (1994) wird darauf hingewiesen, dass die Medien richtig und situationsbezogen eingesetzt werden müssen. Demzufolge haben die Medien – vor allem in der Aus- und Weiterbildung – vier Funktionen:

- Information und Präsentation als Hauptaufgabe, wobei das Spektrum der Medien eine weite Bandbreite aufweist.
- Sie dienen als Sammel- und Ordnungsflächen beispielsweise für Ideen, Meinungen, Vorschläge, etc. bei Besprechungs- und Moderationstechniken.

- Sie wirken unterstützend bei Strukturierung von Lernprozessen und Visualisierung.
- Sie haben die Funktion Lern- und Arbeitsergebnisse festzuhalten (vgl. Langer-Geißler/Lipp 1994, 73).

Nach Weidenmann (1998) ist weiters bedeutend, dass der Vortrag mit den Folien übereinstimmen muss, denn wenn die gleiche Information über verschiedene Sinneskanäle und in verschiedenen Codierungen eintrifft, kann man davon ausgehen, dass es auch im Gehirn mehrfach codiert wird, was Behalten und Erinnern erleichtert (vgl. Weidenmann 1998, 93). Bildhafte Elemente (Grafiken, Fotos, Tabellen etc.) sprechen die BetrachterInnen auf einer anderen Wahrnehmungsebene an als rein geschriebener Text und sie sind meist informativer und prägen sich mehr ein. Übersichtlichkeit und auf schnelle Überschaubarkeit der Folien kann durch eine geringe Informationsdichte erreicht werden. Weiters fällt es den BetrachterInnen leichter, wenn die Gestaltung der Folien durch die Verwendung von grafischen Strukturmitteln (Überschriften, Blockbildung, sinnvolle Farbunterschiede) erstellt wurden. Auf die Schriftgröße muss geachtet werden, wobei die Entfernung der Folien zum Projektor einzuberechnen ist. Schriften in Groß- und Kleinbuchstaben sind leichter und schneller zu lesen als reine Großbuchstaben. Schließlich setzen Farben optische Schwerpunkte, beleben und erleichtern die Orientierung (vgl. Will 1994, 40ff).

Folgende Verbesserungsvorschläge werden von einigen Interviewten im Zusammenhang mit Medien gemacht:
- Bei Computerkursen genügend PCs zur Verfügung stellen
- Beim Videobeamer auf Lesbarkeit achten

5.2.7 Lehr- und Lernmaterialien

Ebenso sind Lernmaterialien, die von Skripten bis Lehrbücher reichten, sehr wichtig für die Interviewten. Lernmaterialien wurden von mehr als zwei Drittel der Befragten (20) als sehr positiv gewertet. Die Unterlagen werden teilweise von den InterviewpartnerInnen noch immer zum Lernen oder als Nachschlagewerke zur Auffrischung des Gelernten genutzt. Demzufolge, so auch Decker (1984), werden Lernunterlagen von den Befragten zur Festigung der Inhalte, als Gedächtnisstütze und zum Auffrischen der gehörten Inhalte gesehen. Die Wiederholung des Gelernten aber auch das Nachholen von Versäumten wird durch die Bereitstellung von Unterlagen ermöglicht (vgl. Decker 1984, 171). Dennoch verwiesen vier InterviewpartnerInnen auf teils zu umfangreiche Unterlagen. In diesem Zusammenhang können Frick und Mosimann (2000) genannt werden, sie weisen auf die Aktivierung der Wahrnehmungskanäle und Assoziationsfelder des Gehirns durch die Verwendung anschaulicher Lernmaterialien hin. Der Übergang von Informationen vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis kann durch Unterlagen angeregt und unterstützt werden. Dafür ist es aber notwendig, dass die Inhalte mit wenigen Blicken erfasst werden können (vgl. Frick/Mosimann 2000, 63). „Je mehr Kanäle der Wahrnehmung beim Lernen benutzt werden, desto vielfältiger wird der Stoff gespeichert, desto besser wird er begriffen und später auch wieder erinnert.“ (Frick/Mosimann 2000, 64)

Drei Interviewpersonen sprechen davon, dass ein Vortrag alleine nicht ausreicht, sondern auch Unterlagen als Visualisierung verwendet werden sollten. Durch einfache Zeichnungen sollten Vorgänge und Abläufe vermittelt werden. Weiters ist es laut drei Befragten sehr hilfreich, wenn bei den Unterlagen Platz für Notizen vorhanden ist. Nur vier Interviewpartnerinnen hatten bisher negative Erfahrungen mit Lernmaterialien gemacht. Als Beispiel wurden PowerPointfolien genannt, die in der Weiterbildungsmaßnahme ausgegeben wurden. Diese Folien eigneten sich

nicht als Skripten, da die Inhalte zu kurz bzw. nur Schlagwörter angeführt waren. Diese Unterlagen hätten eigentlich durch erläuternde Texte ergänzt werden müssen.

Auch zum Thema Lernmaterialen wurden Verbesserungsvorschläge von den InterviewpartnerInnen genannt:

- Lernmaterialien sollen kurz und bündig gehalten werden
- Lernmaterialien sollen durch Bilder und Grafiken unterstützt werden
- Optimal sind freie Flächen auf den Unterlagen für ergänzende Notizen
- Der Text soll leicht verständlich formuliert und klar gegliedert sein
- Auf die Schriftgröße achten
- Anwendbarkeit und Brauchbarkeit der Informationen beachten
- Unterlagen als Nachschlagewerk, nicht nur als Zusammenfassung des Vortrages
- Broschüren mit Kurzbeschreibungen, Abbildungen und Beispielen
- Arbeitzettel oder Hefte zum Mitnotieren

5.2.8 Transfer[9]

Die Frage, ob Gelerntes am Arbeitsplatz oder privat angewendet und umgesetzt werden konnte, wurde von fast allen InterviewteilnehmerInnen (21) positiv beantwortet. Demzufolge konnte das Gelerntes großteils am Arbeitsplatz umgesetzt und teilweise (13) auch im privaten Bereich angewendet werden. Nur bei einem Interviewpartner fand überhaupt kein Transfer in die Berufspraxis statt, da die Inhalte nicht unmittelbar am Arbeitsplatz gebraucht wurden. Zwei weitere InterviewpartnerInnen erwähnten, dass sich Inhalte in der Praxis oft nur zu einem geringen Teil umsetzen lassen, da oftmals in Maßnahmen der Praxisbezug zu gering ist. Ein Interviewpartner machte in diesem Zusammenhang auf die Schnelllebigkeit des Wissens aufmerksam. Er sprach davon, dass aufgrund laufender inhaltlicher Änderungen, zum Beispiel bei Sicherheitsmaßnahmen, vieles nicht mehr in der Praxis umgesetzt werden kann. Allgemein gilt, dass das Gelernte nur erhalten bleibt, wenn es auch zur Anwendung kommt. Nach Bronner (1983) hängt ein erfolgreicher Lerntransfer von sieben Kriterien ab:

- „Je häufiger ein Verhalten zu einem Erfolgserlebnis führt, desto mehr wird es verstärkt.
- In Situationen der Angst und Unsicherheit erweist sich das Verhalten eines Individuums als eingeengt. Es neigt dazu, früher erworbene Verhaltensformen wieder anzuwenden.
- Zwischen zwei Lernvorgängen muß nicht nur positiver Transfer bestehen, es kann auch zu negativem Transfer, zur sog. Interferenz kommen, was den Lernprozeß hemmt.
- Je größer die Ähnlichkeit zwischen der Lernsituation und einer neuen Verhaltenssituation, desto eher kommt es zu einer Übertragung von Verhaltensformen aus der ersten in die zweite Situation.
- Lernen und Lernübertragung können dadurch gefördert werden, daß sie sich auf eine Einsicht in die Lernzusammenhänge gründen.

[9] Wenn im Folgenden von Transfer gesprochen wird, meint dies den psychosozialen Prozess der Übertragung, Verallgemeinerung oder Anwendung von Gelerntem aus der Lern- in die Arbeitssituation (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, 75 und 78).

- Der Lerntransfer kann dadurch gefördert werden, daß er in den Lernvorgang eingebaut wird. Dies kann geschehen, indem die Anwendung der Lerninhalte in möglichst unterschiedlichen Situationen geübt wird.
- Die Lernübertragung ist selbst auch ein Lernvorgang." (Bronner 1983, 252)

Im Gegensatz zu den oben genannten Aussagen sprach eine Interviewpartnerin davon, dass sich in jeder Maßnahme etwas Brauch- und Anwendbares findet. Hier kann wieder auf Brauer (2003) verwiesen werden, der davon spricht, dass jede/r Mensch lernt und das Lernen als eine menschliche Eigenschaft betrachtet werden kann, denn Lernen erfolgt meistens unbewusst, unbeabsichtigt und unstrukturiert, das heißt Lernen findet immer und überall statt (vgl. Brauer 2003, 72). Dennoch kann der Lerntransfer didaktisch unterstützt werden. Für eine Unterstützung des Transfers benennen Faulstich und Zeuner (1999) folgende Strategien:

- „Ausgehen von den Arbeitsaufgaben: Lernanlässe entstehen aus der Diskrepanzerfahrung zwischen vorhandenen Problemen und notwendigen Kompetenzen. [...]
- Anknüpfen an den Erfahrungen: Lernerfolg bezieht sich auf vorausgegangene Lernerfahrungen. [...]
- Aufnehmen der Erwartungen: Es werden von den Teilnehmenden jeweils sehr konkrete Erwartungen an Ablauf, Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltungen eingebracht. Diese sind schon bei der Planung wahrzunehmen.
- Ähnlichkeit der Lernaufgaben: Lernergebnisse lassen sich leichter anwenden, wenn die Situationen im Lern- und Arbeitsfeld und die zu lösenden Probleme sich gleichen. Daran können konkrete Problemlösungsstrategien anknüpfen.
- Verallgemeinerbarkeit der Probleme: Lösungen von Problemsituationen sind dann zu generalisieren, wenn der konkrete Kontext reflektiert wird. [...]
- Bezüge der Motivation: Lernerfolge sind dann zu erreichen, wenn die angebotenen Lerngegenstände in ihrer Bedeutsamkeit für die persönlichen Intentionen geklärt werden. Die Motivation der Teilnehmenden wird erhöht, wenn die Bezüge zu eigenen Zielsetzungen und Arbeitsbedingungen hergestellt werden können.
- Mitsteuerung durch die Teilnehmenden: Ausgehend von der Diskussion über „selbstgesteuertes" Lernen ist es einsichtig, Chancen der Partizipation am Lernprozess selbst zu erweitern. Gerade dadurch können Motivationen ausgenommen und Problemorientierung hergestellt werden.
- Unterstützung am Arbeitsplatz: Wichtig ist, dass überhaupt die Möglichkeit bestehen muss, das Gelernte einzusetzen. Arbeitsumfeld und –gegenstände müssen mitgestaltet werden.
- Berücksichtigung des sozialen Kontexts: Wenn gelungene Kompetenzentwicklung fruchtbar werden soll für Organisationsentwicklung, muss sie auf die Arbeitsgruppen und Abteilungen rückwirken. Dazu müssen die Umsetzungsbedingungen hergestellt werden und auch Vorgesetzte und Mitarbeitende eingebunden werden.
- Absprachen über Transferaktivitäten: Mit den Teilnehmenden müssen konkrete Implementationsstrategien verabredet werden, die als Umsetzungsaufgaben formuliert und in Nachbereitungen kontrolliert werden." (Faulstich/Zeuner 1999, 78f)

5.3 Erfahrungen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)

In einem dritten Schritt wurden die Erfahrungen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bzw. mit neuen Medien (u.a. Computer/Internet, Digitalkamera usw.) erhoben. Da-

bei wurde nach der Wichtigkeit der neuen Medien im beruflichen und im privaten Bereich gefragt. Ebenso wie häufig diese Medien genutzt werden und im welchem Bereich es noch Lernbedarf gibt. Die Ergebnisse dazu werden im Folgenden dargestellt.

5.3.1 Neue Medien

In der Literatur wird der Umgang mit dem Computer als Computer-Literacy bezeichnet. Computer-Literacy bedeutet soviel wie die Fähigkeit, welche die nachwachsenden Generationen in Bezug auf Computer und Internet aufweisen muss, wenn sie chancenreich in diese Gesellschaft hineinwachsen will. Computer-Literacy ist somit zu einer bedeutenden Kulturtechnik geworden, die einen computervermittelten Umgang mit Informationen ermöglicht (vgl. Marotzki 1998,112). Marotzki (1998) versteht unter dem Begriff, vor allem in Bezug auf den computer-vermittelten Umgang mit Informationen, drei bedeutende Fähigkeiten:

- Informationssuche: Recherche im Internet
- Informationsverarbeitung: Bewertung, Aufbereitung und Archivierung der Informationen
- Kommunikation: Kommunikation per FAX, E-Mail, Chat usw. (vgl. Marotzki 1998, 112)

Anhand der Interviews wurde deutlich, dass der Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im beruflichen Bereich unerlässlich geworden ist. Fast zwei Drittel der Befragten (16) gaben an, dass der Computer vor allem im beruflichen Kontext nicht mehr wegzudenken ist. Zwar werden neue Medien von den Interviewpersonen auch privat genutzt, aber die Wichtigkeit der neuen Medien ist im Zusammenhang mit dem Beruf vordergründig. Acht Personen gaben an, dass neue Medien am Arbeitsplatz nicht unbedingt gebraucht werden und sie diese daher nur eingeschränkt für gewisse Anwendungen und Programme verwenden. Ein Befragter wies aber darauf hin, dass die IKT immer wichtiger werden, er jedoch den Anschluss daran verpasst hat. Dazu eine andere Befragte:

> „Ja, es wird halt immer wichtiger. [...] Und ich habe halt das immer so weg geschoben, ich habe immer gedacht: Ja, er[10] ist eh da, wenn ich was brauche. Wenn ich mich nicht auskenne. Er wird mir schon helfen. Aber, ja. Also man hängt schon sehr, wenn man es nicht kann.“ (Interview Frau V, 7)

Im privaten Bereich nutzen neun InterviewpartnerInnen die neuen Medien häufig und sechs Befragte zu einem geringen Teil. Für ebenfalls sechs interviewte Personen besteht überhaupt kein Interesse die Technologien privat zu nutzen.

16 InterviewpartnerInnen gaben an, dass sie den Umgang mit den IKT – und besonders mit dem Computer – einerseits im Selbststudium und andererseits durch die Teilnahme an Kursen bzw. Einschulungen erlernt haben. Weitere fünf Interviewte sprachen davon, den Umgang mit den IKT ausschließlich im Selbststudium erlernt zu haben. Durch die Interviews wurde deutlich, dass Learning by Doing klar im Vordergrund stand. Weitere Lernformen, die ebenso wesentlich beim Erlernen von IKT waren, sind der Austausch mit KollegInnen und Familienmitgliedern. Beim Erlernen des Umgangs durch die Teilnahme an Kursen wurden beispielsweise PC-Einführungskurse und PC-Grundkenntniskurse angeführt. Jedoch wurde in diesem Zusammenhang angemerkt, dass bei Computerkursen auf Übungsmöglichkeiten zu Hause geachtet werden muss. Nur ein Interviewpartner erwähnte, dass er ausschließlich im Kurs den Umgang mit

[10] Gemeint ist damit der Sohn.

dem PC erlernt hat, da er privat keinen besitzt. Demzufolge stellt eine bedeutende Voraussetzung für die Internetnutzung die Verfügbarkeit eines Computers dar und die Fähigkeit den Computer auch bedienen zu können. So ergibt sich vor allem bei Älteren ein Weiterbildungsbedarf bei den neuen IKT, da sich die neuen Technologien im sozialen und wirtschaftlichen Leben immer stärker ausbreiten. Wenn älteren Menschen an dieser Entwicklung teilhaben wollen müssen sie sich in diesem Bereich weiterbilden (vgl. Schröder/Gilberg 2005, 100).

Die Antworten auf die Frage, ob im Bereich der IKT noch Lernbedarf besteht, waren individuell verschieden. Grundsätzlich bestand die Bereitschaft weiterzulernen, aber immer in Verbindung mit dem Nutzen, der Brauchbarkeit und Notwendigkeit der Inhalte für den beruflichen Alltag. Lernbedarf wurde von zwölf InterviewteilnehmerInnen in Bezug auf bestimmte Anwendungen geäußert, aber auch so genanntes Basiswissen bzw. Hintergrundwissen über den Computer („Wie funktioniert das?“) wurde von fünf Befragten angeführt. Kein Interesse an der Teilnahme bezüglich IKT Weiterbildung machten sechs InterviewpartnerInnen deutlich. Als Gründe für eine Nichtteilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich wurden Zeitmangel, fehlende Motivation oder eine Hemmschwelle angegeben. Eine weitere Person äußerte explizit, dass er keinen Lernbedarf in diesem Bereich habe. Bis auf die eben genannten Faktoren gab es keinerlei konkrete Hinderungsgründe an einer Weiterbildungsmaßnahme in diesem Bereich teilzunehmen.

Im Zusammenhang mit IKT zeigt Stadelhofer (1998) auf, dass ältere Menschen, vor allem Frauen, sich zuerst einmal in einem vor fremden Blicken geschützten Bereich und mit Gleichaltrigen den neuen Informationstechnologien nähern wollen. Interessant dabei ist, dass sich ältere Menschen sehr genau überlegen, ob sie sich auf das Internet einlassen wollen oder nicht. Sie machen dazu eine sehr genaue Kosten–Nutzen–Abwägung, die nicht nur finanziell, sondern auch inhaltlich erfolgt. Dennoch ist hier zu berücksichtigen, dass es sich bei dieser Gruppe von Älteren um Weiterbildungsinteressierte handelt. Bis dato ist noch wenig bekannt, wie beispielsweise bildungsferne Gruppen an die Nutzung des Internets heranzuführen sind. Hierfür sind bestimmte Konzepte und Lernstrategien, die an die jeweilige situativen Informations- und Kommunikationsbedürfnisse der Beteiligten ansetzen, besonders wichtig. Die Einrichtung von verschiedensten Internet-, Informations- und Beratungsstellen und ähnlichem als begleitende Maßnahme würde sicher vielen älteren Menschen die Hemmschwelle zu den IKT nehmen (vgl. Stadelhofer 1998, 157 und 164f).

6 Resümee und Empfehlungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernen vor allem von soziokulturellen und lebensgeschichtlichen Faktoren und weniger vom Alter geprägt und beeinflusst wird. In Bezug auf das Alter bedeutet das, dass ältere Menschen nicht schlechter, sondern aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen nur anders lernen. Dabei lassen sich dennoch Unterschiede benennen, die sich auf biologische Veränderungen im Gehirn zurückführen lassen. Hörwick (2003) beschreibt die Veränderungen wie folgt: „Während die Leistungsfähigkeit in der kristallinen Intelligenz[11] über weite Abschnitte des Erwachsenenalters erhalten bleibt oder sogar weiter zunimmt, geht die Leistungsfähigkeit der fluiden Intelligenz zurück, dies ist bedingt durch abnehmende Plastizität und zunehmende Schädigung des Zentral-Nerven-Systems. Eine Abnahme

[11] Die kristalline Intelligenz umfasst erfahrungsgebundene Anteile der Intelligenz (vgl. Hörwick 2003, 6)

der fluiden Intelligenz ist erst in späteren Phasen des Erwachsenenalters deutlich: dieser zeigt sich vor allem in einer abnehmender Umstellungsfähigkeit sowie in einem weiteren `Rückgang der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung`...“. (Hörwick 2003, 8)

Aus der Untersuchung der Weiterbildungsbedingungen älterer ArbeitnehmerInnen über 45 mit dem Fokus auf das Lernen Älterer in der betrieblichen Weiterbildung und dem Lernen Älterer im Zusammenhang mit IKT, unter Beachtung geschlechtsspezifischer Disparitäten, lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnisse und didaktische Konsequenzen für eine alters- und gendersensible Bildungsarbeit festhalten:

Bereits im Kursangebot ist eine detaillierte Beschreibung der Inhalte wesentlich, denn die Teilnehmenden entscheiden sich bewusst für eine Weiterbildungsmaßnahme, das heißt sie besuchen die Veranstaltung nur wenn sie auch brauchbar ist. Zu Beginn von Bildungsmaßnahmen soll darauf geachtet werden, genügend Zeit für die Kennenlernphase einzuplanen. Dadurch kann ein positives Lernklima hergestellt und Angst und Hemmungen abgebaut werden. Eine Mischung von älteren und jüngeren Teilnehmenden und von Frauen und Männern trägt zu einem guten Wissens- und Erfahrungsaustausch bei. Dennoch ist in der Planungsphase darauf zu achten, ob die Gruppenzusammensetzung (ältere/jüngere, weibliche/männliche Teilnehmende) mit dem Inhalt auch vereinbar ist. Lehrende sollen immer am Wissensstand der Teilnehmenden anknüpfen, das heißt Teilnehmende sollen dort abgeholt werden wo sie bereits mit ihrem Wissensstand stehen. Das bedeutet, Inhalte sollen verständlich vermittelt, Fremdwörter vermieden oder entsprechend erklärt werden. In Bildungsmaßnahmen soll genügend Zeit eingeplant werden, um ein den TeilnehmerInnen ein Nachfragen zu ermöglichen. Dabei sind die Teilnehmenden durchaus auch zu ermutigen Fragen zu stellen. Aufgabe der TrainerInnen ist ein förderliches Lernklima zu schaffen und die Teilnehmenden durch Motivation zu unterstützen. Ausübung von Druck soll in einer Bildungsmaßnahme generell vermieden werden. Ein Praxisbezug gewinnt vor allem bei älteren Erwachsenen an Bedeutung, da sie ihr bestehendes Erfahrungswissen mit den neuen zu lernenden Inhalten verknüpfen wollen. Daher sollen Inhalte auch an vorhandene Kenntnissen und Fähigkeiten der Teilnehmenden anknüpfen. Nur durch einen Praxisbezug wird der Lerntransfer und das Behalten der Inhalte unterstützt und die Motivation der älteren Teilnehmenden positiv beeinflusst. Der Einsatz vielfältiger Lernmethoden ist besonders für ältere Lernende wichtig. Wobei die Lernmethoden wiederum einen Bezug zur individuellen Lernbiographie und dem Lernverständnis ermöglichen müssen, da die Lernfähigkeit von der Persönlichkeit und den individuellen Lernerfahrungen beeinflusst wird. Dabei ist dennoch zu beachten, dass Lernen nur über die aktive Beteiligung der Lernenden selbst möglich ist. Eine anschauliche Vermittlung der Inhalte erleichtert das Lernen. Wobei bei älteren Lernenden auch der Zeitfaktor wie beispielsweise die Dauer der Bildungsmaßnahme eine wichtige Rolle spielt, denn ältere Erwachsene lernen in der Regel nicht schlechter, sondern nur langsamer als Jüngere. Auch die richtige Auswahl der Lehr- und Lernformen ist bedeutend, das heißt sie sollen immer in Bezug auf das Thema gewählt werden. Dies gilt auch für den Einsatz von Medien. Dabei ist zu beachten, dass die Medien nicht in den Vordergrund rücken, sondern mit der Qualität des Inhaltes und der/des Vortragenden übereinstimmen. Kommen Medien zum Einsatz, so ist generell auf eine korrekte Anwendung zu achten. In Bezug auf Lernmaterialen wurde deutlich, dass diese kurz und bündig sein sollen. Dabei ist vor allem auf die Anwendbarkeit und Brauchbarkeit der Inhalte zu achten. Weiters müssen Lernmaterialien verständlich formulierte und gut gegliederte Texte beinhalten, die durchaus mit entsprechenden Bildern und Grafiken ergänzt werden können, denn die Leistungsfähigkeit kann durch einen gut gegliederten und visualisierten Lernstoff unterstützt werden. Außerdem sollte Platz für eigene Notizen

vorhanden sein (vgl. dazu auch Hörwick 2003; Seidel/Siebert 1998; Siebert 2003; Schwab/Seemann 2005).

Während der Durchführung der Untersuchung und der Zusammenfassung der Ergebnisse wurde immer darauf geachtet, einen Schwerpunkt auf die Querschnittsthemen Gender und IKT zu legen. Folgend kann noch einmal festgehalten werden:

Eine gendersensible Didaktik berücksichtigt die unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsweisen der beiden Geschlechter. Dies ermöglicht Frauen und Männern ihre Lernbedürfnisse entsprechend in die Weiterbildungsmaßnahmen einzubringen. Nach Derichs-Kunstmann et al. (1999) eignen sich dazu vor allem der ganzheitliche Ansatz und die subjektorientierte Didaktik. Bedeutend für die gendersensible Didaktik ist, dass weder Frauen noch Männer bevorzugt werden. Neben den oben bereits angesprochenen Empfehlungen sind für eine gendersensible Didaktik auch noch unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsweisen der beiden Geschlechter bedeutend. Beispielsweise soll bei Gruppen- und Teamarbeiten die Rollenverteilung bewusst gesteuert werden, das heißt unterschiedliche Personen sollen unterschiedliche Rollen wahrnehmen können, somit erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit auch ungewohnte Rollen zu erproben. Die Gestaltung der Lernatmosphäre sollte nicht primär den Frauen überlassen oder zugewiesen werden. Bei Diskussionen sind Teilnehmende bewusst einzubeziehen und VielrednerInnen nicht durch besondere Aufmerksamkeit zu bestätigen. Geschlechterdifferenzen und geschlechtsspezifische Aspekte sollen aufgezeigt, das heißt Teilnehmende sollen zur kritischen Reflexion angeregt werden. Dazu können unter anderem Beispiele genutzt werden, in denen die Geschlechterrollen bewusst anders sind. Zudem sollten auch die TrainerInnen ein vorbildhaftes Verhalten zeigen, was mit Fortbildung und Supervision verbunden ist. Ein besonders für Teilnehmerinnen wichtiger Aspekt ist die Verbesserung der Wahrnehmung bezüglich der eigenen Kompetenzen, die zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Durchsetzungsfähigkeit beitragen (vgl. dazu auch Stiftinger 2005; Schiersmann 1997; Derichs-Kunstmann et al. 1999).

Ergänzend zu den bisher genannten Kriterien können für die Vermittlung von IKT-Kompetenzen noch folgende Empfehlungen formuliert werden:

Für ältere Lernende lassen sich verschiedene Lernbesonderheiten feststellen. Der Bereich IKT ist für viele der älteren Lernenden neu, aufgrund der fehlenden Anwendung der Arbeitsmethode existieren keine Anknüpfungsmöglichkeiten, was zu Ängstlichkeit und Unsicherheit führen kann. Weiters müssen viele sinnlose Einzelinformationen behalten werden, was besonders die fluide Intelligenz[12] die am ehesten einem Abbau im Alter unterliegt beansprucht. Daraus ergeben sich bei der Aneignung von IKT-Kompetenzen Schwierigkeiten, die aber durch ein geringeres Arbeitstempo und mehr Unterstützung durch die Lehrenden verringert werden können. Bei der Vermittlung von Inhalten ist besonders darauf zu achten vom Konkreten zum Abstrakten vorzugehen und von praktischen Problemen die Theorie abzuleiten, Inhalte sollen eine deutliche Struktur aufweisen und Sinnzusammenhänge sollen hergestellt werden. Dabei kommt dem Grundwissen und dem Abbau von Angst im Umgang mit IKT eine wesentliche Rolle zu (vgl. dazu auch Bangali et al. 2006; Hubwieser 2004; Stöckl et al. 2001; Gravalas 1999).

[12] Die fluide Intelligenz ist die Mechanik der Intelligenz, sie umfasst die kognitiven Basisoperationen (vgl. Hörwick 2003, 6).

7 Literatur

Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster, New York, München, Berlin

Bangali, Lucy et al. (2006): Innovative Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Fachkräfte in Baden-Württemberg. Abschlussbericht des Projektes „Qualifikationsbedarf in Industrie und Handwerk der Metall- und Elektrobranche“, http://www.fortbildung-bw.de/wb/02_aeltere_an/downloads/ Abschlussbericht .pdf?timme=&lvl=609, 07.02.06

Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung, Basel

Behrend, Christoph (2002): Erwerbsarbeit Älterer im Wandel – demographische Herausforderungen und Veränderungen der Arbeitsgesellschaft. In: Behrend, Christoph (Hg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen, 11-30

Brauer, Werner (2003): Vom Umgang mit Lernungewohnten TeilnehmerInnen. In: GdWZ 2/2003, 71-73

Bronner, Rolf (1983): Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systemischer Erfolgssteuerung. München, Wien

Bruggmann, Michael (2000): Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource. Wiesbaden

Conein, Stephanie/Nuissl, Ekkehard (2001): “Lernen wollen, können, müssen?” Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, Bonn, 38-46 http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf, 09.08.2005

Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung, München, Wien

Derichs-Kunstmann et al. (1999): Von der Inszinierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung, Bielefeld

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung, Weinheim, München

Frick, Rene/Mosimann, Werner (2000): Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik in Schule, Aus- und Weiterbildung. Aarau, 6. Auflage

Götz, Klaus/Häfner, Peter (1994): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim, 3., durchgesehene Auflage

Gravalas, Brigitte (1999): Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation. Bielefeld

Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien

Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hrsg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer - eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.08.2002, Potsdam, http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf, 09.08.2005

Hubwieser, Peter (2004): Didaktik der Informatik. Grundlagen, Konzepte, Beispiele. Berlin, Heidelberg, New York, Hongkong, London, Mailand, Paris, Tokio, 2., überarbeitete Auflage

Kuypers, Harald W. (1985): Didaktisch-methodische Realisierung von Unterrichtsinhalten. In: Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 92-104

Langer-Geißler, Traute/ Lipp, Ulrich (1994): Pinwand, Flipchart und Tafel. Mit den Augen lernen, Band 3, 2. neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel.

Marotzki, Winfried (1998): Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräme. In: Brödel, Rainer (Hg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel, 110-123

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim, Basel, 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage

Meueler, Erhard (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 677-690

Müller, Kurt R. (1986): Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: Arnold, Rolf/Kaltschmid, Jochen (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, Berlin, München, 1. Auflage, 229-256

Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht, Innsbruck, Wien, 50-71

Schneeberger, Arthur/ Schlögl, Peter (2003):Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung, http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/oecd-hintergrundbericht.pdf , 19.4.2006

Schneider, Käthe (1993): Alter und Bildung. Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage, Bad Heilbrunn/Obb.

Schröder, Helmut/Gilberg, Reiner (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld 2005

Schwab, Herbert/Seemann, Sabine (2005): Brauchen ältere eine besondere Didaktik in der beruflichen Qualifizierung? In: Loebe, Herbert (Hg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld, 59-68

Seidel, Erika/Siebert, Horst (1998): Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster New York München Berlin, 57-76

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage

Stadelhofer, Carmen (1998): Lernen in der Informationsgesellschaft. Nutzung und Nutzen des Internets für das weiterbildende Studium älterer Menschen. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster, New York, München, Berlin, 57-76

Stalder, Béatrice (1995): Frauenspezifische Weiterbildung im Betrieb. Eine Untersuchung. Zürich

Stark, Robin/ Mandl, Heinz (2000): Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens. In: Schiefele, Ulrich/Wild, Klaus-Peter (Hg): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster-New York-München-Berlin, 95-115.

Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/ gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31.8.2005

Stöckl, Markus et al. (2001): Altersgerechte Didaktik. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, 89-121.

Weidenmann, Bernd (Hg.) (1998): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen, 2. überarb. Auflage, Weinheim und Basel.

Will, Hermann (Hg.) (1994): Overheadprojektor und Folien. Mit den Augen lernen, Band 4, 2. neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel.

8 Anhang

E-mail zur Kontaktaufnahme mit Betrieben

Sehr geehrte/r Herr/Frau …,

die Universität Klagenfurt arbeitet an einem Projekt, das vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und der Europäischen Union finanziert wird. Dabei werden Weiterbildungsbedingungen von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (45+) untersucht. Die Erhebung orientiert sich dabei in erster Linie am Lernen Älterer, d.h. wie lernen ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (auch in Hinblick auf neue Informations- und Kommunikationstechnologien) und welche Form der Weiterbildung wird für eine adäquate Umsetzung des Gelernten benötigt.

Wir nehmen mit Ihnen Kontakt auf, da wir für diese Untersuchung zwei InterviewpartnerInnen (wenn möglich männlich und weiblich) über 45 suchen. Wir hoffen, dass Sie uns bei der Auswahl von geeigneten Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen aus Ihrem Unternehmen behilflich sein können und bitten daher um Ihre Kooperation! Zur Abklärung der organisatorischen Details würde ich mich gerne in 1 - 2 Tagen noch einmal telefonisch bei Ihnen melden.

Bis dahin verbleibe ich mit freundlichen Grüßen,

Interviewleitfaden

Zielsetzung: Erhebung von Weiterbildungsbedingungen (Didaktische Bedingungen: Lehren und Lernen) älterer ArbeitnehmerInnen (45+) in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung.
Zielgruppe: Ältere Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen über 45 (z.B. ArbeiterInnen, FacharbeiterInnen, MeisterInnen, Angelernte ArbeiterInnen, Angestellte).

Allgemeine Einstiegsfragen

1. Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Weiterbildung/Fortbildung (seit der Schulzeit) gemacht?

2. Werden Kurse in Ihrem Betrieb angeboten? Wenn ja, welche?
   - An welchem/n Kurs/en (Seminare, Workshops etc.) haben Sie bereits teilgenommen? Und Privat?
   - War die Teilnahme am Kurs freiwillig/nicht freiwillig (Lernmotivation)?
   - Was hat Sie bisher Motiviert, an einer Weiterbildung/Fortbildung teilzunehmen (finanzieller Aspekt, Aufstiegsmöglichkeiten usw.)

3. Welche Erfahrungen haben Sie mit Lernen am Arbeitsplatz (Info-Weitergabe durch KollegInnen, Einschulung durch Vorgesetzte/n usw.)?

Weiterbildungssituation im Betrieb

1. Welche Weiterbildung wäre (noch) für Sie im Betrieb interessant?
   - Warum wäre/n diese Weiterbildung/en interessant?

Wenn ja: Weiterbildungssituation in der Maßnahme

1. Denken Sie einmal an Ihren letzten beruflichen (oder privaten) Weiterbildungskurs (bzw. an bereits besuchte Kurse)!

In Bezug TrainerIn

1. Hatten Sie einen Trainer/Vortragenden oder eine Trainerin/Vortragende (Betrieblich: interne/r oder externe/r TrainerIn)?
    - War der/die Vortragende für diesen Kurs Ihrer Meinung nach passend (Mann/Frau, Intern/Extern)? Warum hat er/sie gepasst/nicht gepasst?

2. Wurden Sie vom/der Vortragenden als ein/eine Erwachsene/r behandelt oder eher als SchülerIn?

3. Wurde Ihnen am Kursbeginn vom/der Vortragenden mitgeteilt was Sie erwartet?
    - Bestand für Sie die Möglichkeit, das Seminar mitzugestalten? Zum einen eine Mitgestaltung der Rahmenbedingungen wie Zeit, Ort, Pause usw. und zum anderen eine inhaltliche Mitgestaltung wie z.B. Schwerpunkte, Vertiefung, Wiederholungen usw.?
    - War das für Sie so in Ordnung oder gibt es Verbesserungsvorschläge?

4. Wurden Fragen aus der Gruppe ausreichend und verständlich vom/der Vortragenden beantwortet?
    - Wenn nicht, woran könnte das gelegen habe?

In Bezug Gruppe

1. Wenn Sie an die Kursgruppe/n denken …
    - Wie war die Gruppengröße? Würden Sie für das nächste Mal daran etwas ändern? Wenn ja warum und wenn nein warum nicht?
    - Wie war die Gruppenzusammensetzung (Gemischt Alt/Jung, Mann/Frau)?
      - Alt/Jung: Welche Erfahrungen haben Sie in der Gruppe gemacht (in Bezug auf Lern-/Arbeitsklima)? Würden Sie für das nächste Mal daran etwas ändern? Wenn ja warum und wenn nein warum nicht? Wäre eine Gruppe von gleichaltrigen hilfreich gewesen?
      - Mann/Frau: Welche Erfahrungen haben Sie in der Gruppe gemacht (in Bezug auf Lern-/Arbeitsklima, Redeanteil von Männer und Frauen, sexistische Witze/Bemerkungen)? Würden Sie für das nächste Mal daran etwas ändern? Wenn ja warum und wenn nein warum nicht? Wäre eine reine Frauengruppe hilfreich gewesen?

In Bezug Lehr- und Lernformen

1. Wie war der/die Kurs/e gestaltet (Vortrag, Diskussion, Gruppenarbeit usw.)?
    - War die Kursform (Vortrag etc.) für Ihr Lernen hilfreich? Was war dabei hilfreich/unterstützend/motivierend? Was hat gestört/gebremst/aufgehalten? Haben Sie dafür mögliche Verbesserungsvorschläge?

2. Welche Medien (Overhead, Videobeamer, Plakate usw.) wurden verwendet?
    - Waren die verwendeten Medien hilfreich/anschaulich/unterstützend oder verwirrend/unübersichtlich/zu viel/zu wenig usw.?

3. Welche Lernmaterialien (Arbeitsblätter, Unterlagen, Computerprogramme, CD-Roms usw.) wurden zur Verfügung gestellt?

- Wenn ja, waren die Lernmaterialien hilfreich/unterstützend (Festigung, Wiederholung des Gelernten)? Waren die Unterlagen verständlich/anschaulich (Sprache, Struktur, Text- und Bildaufbereitung usw.)? Ideen für Verbesserungsmöglichkeiten?
- Konnten die Lernmaterialien später (heute) auch noch verwendet werden?
- Wenn nein, wären Lernmaterialien (Unterlage, Arbeitsblätter usw.) für Sie hilfreich gewesen?

4. Transfer: Konnten Sie die Inhalte des Kurses am Arbeitsplatz (oder eventuell auch privat) brauchen/anwenden/umsetzen? Warum ja/nein?

IKT-Fragen:

1. Wie wichtig sind neue Medien (Computer/Internet, Digitalkamera usw.) für Sie im Alltag (beruflich und/oder privat)?

- Arbeitsplatz: Welche neuen Medien nutzen Sie und wie häufig? Wie haben Sie den Umgang mit neuen Medien am Arbeitsblatz gelernt (Selbststudium, KolleInnen, Kurs)? Unter welchen Bedingungen würden Sie den Umgang mit neuen Medien heute erlernen?
- Privat: Nutzen Sie neue Medien auch privat? Wie oft? Unter welchen Bedingungen haben sie den Umgang mit neuen Medien erlernt (Selbststudium, KolleInnen, Familie, Kurs)? Unter welchen Bedingungen würden Sie den Umgang mit neuen Medien heute erlernen?
- Wenn neue Medien überhaupt nicht genutzt werden: Würden Sie gerne diese verwenden? Was hindert Sie an einer Verwendung? Unter welchen Bedingungen würden Sie den Umgang mit neuen Medien erlernen (Selbststudium, KolleInnen, Famile, Kurs) Was wäre ein Motivationsfaktor für eine Benützung?

2. Möchten Sie in diesem Bereich noch etwas dazu lernen? Wenn ja, was und wie?
Wenn nein, warum nicht?

Abschlussfrage:

1. Welche/r der bisher besuchten Kurse (beruflich und/oder privat) war/en der/die Beste/n für Sie und warum?

Wenn nein: Weiterbildungssituation in der Maßnahme

1. Was hat Sie bisher daran gehindert, an einem Kurs teilzunehmen?

- Aus welchem Grund (Motivation) würden Sie einen Kurs besuchen?
- Bei welchem Angebot (Thema) hätten Sie teilgenommen/würden Sie teilnehmen (beruflich und/oder privat)?
- Wie müsste der Kurs Ihrer Meinung nach gestaltet sein (Vortrag, Gruppen-/ Einzelarbeiten, Beispielorientiert usw.)?
- In welcher Gruppe (Alt/Jung, Frau/Mann) würden Sie gerne etwas Lernen?
- Welche Eigenschaften müsste jemand mitbringen der unterrichtet? Positiv/Negativ? Warum?

2. Welche Erfahrungen haben Sie mit Lernen am Arbeitsplatz (Info-Weitergabe durch KollegInnen, Einschulung durch Vorgesetzte/n usw.)?

Allgemeine Daten:
Geschlecht
Alter
Schulabschluss

Beschreibung der Interviewsituationen

Kürzel	Interviewsituation
A	Das Interview fand im Büro der Interviewpartnerin statt. Telefongespräche wurden teilweise entgegengenommen. Zusätzlich betrat eine weibliche Person drei- bis viermal das Büro um Akten zu holen oder zu bringen.
B	Das Interview fand in einem angenehmen kleinen und ruhigen Besprechungszimmer statt. Zusätzlich wurden mir Kaffe und Wasser aufgewartet.
C	Das Interview fand in einem kleinen Büro hinter dem Verkaufsraum statt. Es gab eine permanente Geräuschkulisse (zum einem von einem Gerät (Lüftung?) und zum anderen von der Büroräumlichkeit (Stimmen, Lachen…) nebenan).
D	Das Interview fand in einem angenehmen kleinen Besprechungszimmer direkt neben dem Eingang statt. Kaffe und Wasser wurden mir vor dem Interview aufgewartet. Das Interview wurde gegen Ende einmal kurz unterbrochen, da eine Person etwas fragte.
E	Das Interview fand im Büro des Interviewpartners statt. Der Raum wurde nicht beheizt, d.h. es war dementsprechend kalt. Zusätzlich Rauchte der Interviewpartner mehrere Zigaretten während der Befragung.
F	Das Interview fand im Büro des Interviewpartners statt. Eine weibliche Person betrat zwei- bis dreimal das Büro um Akten zu holen oder zu bringen.
G	Das Interview fand in einem angenehmen kleinen und ruhigen Besprechungszimmer statt. Mir wurden Kaffe und Wasser aufgewartet, jedoch gab es eine Zeitverzögerung von 20 Minuten (Personalleiter entschuldigte sich persönlich dafür).
H	Das Interview fand in einem angenehmen kleinen Besprechungszimmer direkt neben dem Eingang statt. Kaffe und Wasser wurden mir vor dem Interview aufgewartet. Das Interview wurde ein- bis zweimal kurz unterbrochen, da eine Person etwas fragte.
I	Das Interview fand in einem kleinen Büro hinter dem Verkaufsraum statt. Es gab eine permanente Geräuschkulisse (zum einem von einem Gerät (Lüftung?) und zum anderen von der Büroräumlichkeit (Stimmen, Lachen…) nebenan).
J	Das Interview fand in einer entspannten Atmosphäre im Büro des Interviewpartners statt.
K	Das Interview fand in einer sehr entspannten Atmosphäre bei einer Tasse Kaffe in einem Besprechungsraum statt
L	Das Interview fand in den Büroräumlichkeiten (2 Arbeitsplätze) der GBL statt, leider war gegen Ende des Interviews noch eine Person anwesend. Dies konnte leider nicht vermieden werden.
M	Das Interview fand in einer entspannten Atmosphäre in einem der Büros statt. Die Interviewpartnerin war sehr aufgeschlossen gegenüber den Fragen.
N	Auch hier fand das Interview in den Büroräumlichkeiten (2 Arbeitsplätze) statt, während des Interviews war ständig eine zweite Person anwesend. Leider gab es auch hier keine Ausweichmöglichkeit.

O	Das Interview fand im Büro (2 Arbeitsplätze) des Interviewpartners statt, der zweite Arbeitsplatz war während des Interviews von einem Kollegen besetzt. Während des Gesprächs klingelte mehrmals das Telefon und das Gespräch musste unterbrochen werden.
P	Das Interview fand im Büro des Interviewpartners in einer entspannten Atmosphäre statt. Während des Interviews musste einige Male unterbrochen werden, da es Anrufe gab die der Interviewpartner beantwortete.
Q	Interviewtreffpunkt war ein Kaffeehaus (war Vorschlag von Interviewpartnerin). Das Kaffeehaus war sehr ruhig und das Interview konnte daher in einer sehr angenehmen Atmosphäre geführt werden.
R	Das Interview fand in der den Geschäftsräumen angeschlossenen Privatwohnung statt. Die Atmosphäre war sehr entspannt bei einer Tasse Kaffee.
S	Das Interview begann pünktlich um 11:00 Uhr und dauerte in etwa eine Stunde. Es fand in einem gemütlichen Besprechungszimmer statt, mir wurde Kaffee und Wasser angeboten und am Ende sogar eine Mittagsjause (Semmel), die ich jedoch aus Zeitgründen ablehnte.
T	Das Interview fand in einem Kaffeehaus statt (Vorschlag von Interviewpartnerin). leider war das Kaffeehaus voll und dadurch auch dementsprechend laut. Aufgrund dessen war das Interview anstrengend und die Atmosphäre ungemütlich.
U	Das Interview begann um 12:15 Uhr. Es fand in einem gemütlichen Besprechungszimmer statt, Kaffee und Wasser wurde mir angeboten.
V	Das Interview fand im Lager des Betriebes statt, zwischendurch haben Kolleginnen immer wieder Dinge aus dem Lager geholt.
W	Das Interview fand im Lager des Betriebes statt, zwischendurch haben Kolleginnen immer wieder Dinge aus dem Lager geholt.
X	Das Interview fand im Lager des Betriebes statt, zwischendurch haben Kolleginnen immer wieder Dinge aus dem Lager geholt.

Tabelle 4: Interviewsituation

Interviewtranskripte

Die Transkripte sind wörtliche Abschriften der Tonbandaufnahmen, die nach Einholung der Zustimmung der Interviewten, gemacht wurden. Die Dauer der Interviews beinhaltete auch das Vor- und Nachgespräche, dass mit den jeweiligen Personen geführt wurde. Diese Gespräche wurden nicht aufgezeichnet, da es sich nur um die Vorstellung des Projektes handelte. Interessante Aussagen der Nachgespräche wurden in einem Postskriptum vermerkt. Alle Hinweise die Rückschlüsse auf eine Person ermöglichen und somit die Anonymität gefährden wurden durch XY ersetzt. Textteile die unverständlich waren und aufgrund dessen nicht transkribiert werden konnten wurden mit [...] gekennzeichnet. Längere Pausen wurden durch ... vermerkt. Als Beispiel ein Ausschnitt aus dem Interviewtranskript von Frau V:

Bildungsabschluss: Matura
Geschlecht: weiblich
Alter: 45
Dauer: ca. 45min

Allgemeine Erfahrungen
I: „Sehr gut. Dann hätten wir das Statistische auch geklärt. Welche Erfahrungen haben sie bisher mit Weiterbildung, Fortbildung und Schulungen und solchen Sachen gemacht? Also so ab der Schulzeit."
Frau V: „Also ich habe eigentlich sehr, sehr viel privat gemacht. Also ich war sieben Jahre lang selbstständig und nachdem ich meine Selbstständigkeit auf den Nagel gehängt habe, habe ich begonnen mich weiter zu bilden. Also mich interessiert XY sehr und in diese Richtung habe ich eigentlich sehr viel gemacht. Alles natürlich selbst bezahlt. Also ich habe in Wien – gab es damals die XYschule – (aus Anonymitätsgründen wurde die Aufzählung entfernt) – also alles halt in Richtung XY. Ja, habe ich inhaliert halt was halt so kam und was was mir – was mich irgendwie angesprochen hat."
I: „Das klingt ja sehr interessant. Da bin ich bei ihnen ja an der richtigen Person – [...] Weiterbildungen und Erfahrungen damit. Und waren das dann eigentlich schon eher positive Erfahrungen oder gab es da auch Kurse oder Maßnahmen wo sie sagen: Die waren jetzt weniger..."
Frau V: „Ja, also ich habe einige erlebt, die sehr toll waren. Wo ich sehr viel gelernt habe. Und dann gibt es auch andere, wo ich mir gedacht habe: Also wenn ich das Buch um € 15,-- mir gekauft hätte, dann hätte ich wahrscheinlich mehr erfahren. Also es gibt solche und solche."

Auswertungsbögen

In den Auswertungsbögen wurden die Aussagen in den Interviews folgenden Kategorien, die aus dem Interviewleitfaden abgeleitet wurden, zugeordnet:

- Erfahrungen mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Weiterbildungssituation im Betrieb
- Lernen am Arbeitsplatz
- TrainerIn
- Mitbestimmung im Kurs
- Gruppengröße
- Gruppenzusammensetzung
- Lehr- und Lernform
- Medieneinsatz
- Lernmaterialien
- Transfer
- Wichtigkeit neuer Medien
- Erlernen des Umgangs mit neuen Medien
- Lernbedarf neue Medien
- Sonstiges

Weiters wurden die Aussagen der InterviewpartnerInnen durch Erkenntnisse aus der Literatur ergänzt. Dabei muss aber beachtet werden, dass nicht alle InterviewpartnerInnen zu allen Punkten Stellung genommen haben und dass nicht zu allen angesprochenen Themen Literatur vorhanden ist. Als Beispiel wieder ein kurzer Ausschnitt aus dem Auswertungsbogen von Interview H:

Themenbereich	Interview-Paraphrase	Interview-Zitat	Literatur
WB-Situation im Betrieb	Großes Angebot im Betrieb, die MitarbeiterInnen werden dazu motiviert. Die Angebote richten sich nach dem indivi-	„Nein, im Großen und Ganzen ist es freiwillig. Weil man kann ja die Leute zum Lernen nicht verpflichten. Wenn er versteht,	Hier stellt sich die Frage ob Individuen eine Teilnahme als notwendig beurteilen oder nicht, auch fehlendes Interes-

	duellen Bedarf der MitarbeiterInnen. Die Firma übernimmt die Kosten, dafür müssen die MitarbeiterInnen ihre Freizeit einbringen. (1) Das Angebot richtet sich auch nach dem Interesse der Person. Es werden auch Persönlichkeitsbildung und allgemeinbildende Inhalte gefördert, soweit sie im weitesten mit der Arbeit zu tun haben. (1)	dass er lernen muss, dann wird er es auch tun, dann wird es einen Sinn haben und wenn er das nicht versteht und selber kein Interesse zeigt, dann wird es auch keinen Sinn haben, wenn der den heruntersitzt und irgendwohin fährt um sich was anzuhören und das dann eh nicht einsetzt. Also das ist so, dass es freiwillig ist, aber es wird den Leuten klar gesagt, dass wir uns freuen darüber, wenn sie Ausbildungen machen.“ (2)	se führt zu Abstinenz. Die Einschätzung von Weiterbildung als sinnlos kann auch aufgrund von Resignation oder negativen Zukunftsperspektiven basieren. Auch eine fehlende Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs hätte dieses Ergebnis zur Folge (vgl. Holzer 2004, 166).
Lernen am Arbeitsplatz	Einschulungen für neue KollegInnen sind in die Praxis eingebettet. (3)		

Abschließend wurden Aussagen der InterviewpartnerInnen in einer Themenmatrix zusammengefasst, um die erhobenen Daten quantifizieren zu können. Dabei muss aber beachtet werden, dass nicht alle InterviewpartnerInnen zu allen Punkten Stellung genommen haben. Zur Veranschaulichung der Themenmatrix wurde ein Beispiel in Bezug auf den Transfer des Gelernten gewählt. Unterschieden wurde, ob die InterviewteilnehmerInnen das Gelernte im Beruf (Praxis) oder im privaten Bereich anwenden konnten bzw. wurden zusätzlich Kategorien wie geringer bzw. gar kein Transfer eingerichtet.

Transfer			
Anwendung in beruf. Praxis	gering	kein Transfer	Anwendung Privat
insg. 21 Pers.: A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, N, O, P; Q, R, S, T; U, V; W; X	F, I (eher privat)	L	insg. 13 Pers.: B, C, E, F, I, N, O, P, R, S, T, U, V
rasche Umsetzung/direkte Anwendung = k			

9 Kooperationspartner