

Krey, Karin

Lernerfolg im Fernstudium. Der Einfluss lebensweltlich erworbener Kompetenzen

Opladen • Berlin • Toronto : Budrich Academic Press 2022, 203 S.



Quellenangabe/ Reference:

Krey, Karin: Lernerfolg im Fernstudium. Der Einfluss lebensweltlich erworbener Kompetenzen. Opladen • Berlin • Toronto : Budrich Academic Press 2022, 203 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323058 - DOI: 10.25656/01:32305; 10.3224/96665051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323058>

<https://doi.org/10.25656/01:32305>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Karin Krey



Lernerfolg im Fernstudium

Der Einfluss lebensweltlich
erworbener Kompetenzen

Karin Krey
Lernerfolg im Fernstudium

Karin Krey

Lernerfolg im Fernstudium

Der Einfluss lebensweltlich erworbener
Kompetenzen

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665051>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-051-9 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-947-5 (eBook)
DOI 10.3224/96665051

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Abstract

The available paper takes a close look at the habitat of correspondence college students. These are mainly elderly students, who study from home. A correspondence course implies studying from a further away place and its students usually have diversified former professional careers as well as a varied image of competence.

By means of qualitative methods of empirical social research this kind of studying deals with the question, which influence lifeworld factors have on the correspondence students' competence and their success in learning.

While social-, self- and method competence are useful means of working on course contents, the professional expertise acquired during the career is less relevant in a correspondence course. But there is a noticeable feedback. Study topics affecting the professional area of practice are treated more intensively with great interest than other course contents. Private and professional areas do not just influence the area of studies, but create a circulation in which the field of studies has an impact back on private and professional fields.

Learning success becomes visible as an individual construct which is defined differently in a subjective way according to the individual lifeworld circumstances. It extends from compartmentalized success to generating opinion and attitude.

Furthermore this paper gets to a four-part typology of ambitious, composed, networking and isolated correspondence students.

The concluding recommendation for correspondence students and teachers takes up lifeworld elements of correspondence students and combines hints for learning and teaching processes with the identified typology.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	11
1.1	Themenrelevanz	14
1.2	Fragestellung der Arbeit	17
1.3	Struktur der Arbeit	19
2	Lebenswelten	21
3	Sozialisation	24
3.1	Sozialisationsprozesse im Lebenslauf	24
3.2	Primäre Sozialisation	32
3.2.1	Familie und Diversität	32
3.2.2	Familie und Lernen	35
3.3	Sekundäre Sozialisation	40
3.3.1	Sozialisation in Kindertageseinrichtung und Schule	41
3.3.2	Sozialisation im Beruf	45
3.3.3	Berufliche Habituisierung	48
3.4	Tertiäre Sozialisation	52
3.4.1	Fernstudieren im Erwachsenenalter	53
3.4.2	Motivation für ein Fernstudium	59
3.4.3	Kompetenzen für ein Fernstudium	62
3.4.4	Lehr- und Lernformate im Fernstudium	67
3.4.5	Lernerfolg im Fernstudium	70
3.4.6	Lehrende	73
4	Empirische Untersuchung	76
4.1	Generierung der Forschungsfrage	76
4.2	Vermutende Kausalmechanismen	79
4.3	Fallauswahl	82
4.4	Methodenwahl	85
4.4.1	Erhebungsmethode Narratives Interview	85
4.4.2	Auswertungsmethode Qualitative Inhaltsanalyse	88
4.5	Auswertungsergebnisse der empirischen Analyse	91
4.5.1	Ergebnisdarstellung	91
4.5.2	Analysierte Kausalmechanismen	102

5	Ergebnisinterpretation.....	107
5.1	Privatwelt der Fernstudierenden.....	107
5.1.1	Private Lebensbereiche.....	107
5.1.2	Schulischer Werdegang.....	110
5.2	Berufswelt der Fernstudierenden.....	113
5.2.1	Beruflicher Werdegang der Fernstudierenden.....	113
5.2.2	(Berufliche) Gründe zum Fernstudieren.....	116
5.2.3	(Berufliche) Zielvorstellung nach Studienabschluss.....	120
5.2.4	Vergleich von Gründen und Zielvorstellungen.....	123
5.3	Studienwelt der Fernstudierenden.....	125
5.3.1	Fernstudieren.....	125
5.3.2	Fernstudentischer Alltag.....	127
5.3.3	Kompetenzen von Fernstudierenden.....	130
5.3.4	Nutzung und Bewertung von Lehr- und Lernformaten.....	139
5.4	Typisierung von Fernstudierenden.....	144
5.4.1	Typisierungsvergleich.....	145
5.4.2	Ambitionierte Fernstudierende.....	147
5.4.3	Gelassene Fernstudierende.....	149
5.4.4	Netzwerkende Fernstudierende.....	152
5.4.5	Isolierte Fernstudierende.....	155
5.5	Zusammenfassender Blick auf die Lebenswelten.....	158
5.5.1	Privatwelt, Berufswelt, Studienwelt.....	158
5.5.2	Vereinbarkeit der Lebenswelten.....	163
5.6	Kompetenzen und Lernerfolg im Fernstudium.....	165
5.6.1	Einfluss der Lebenswelten auf die vorhandenen Kompetenzen...	166
5.6.2	Einfluss der Lebenswelten auf den Lernerfolg.....	171
6	Empfehlungen.....	178
6.1	Empfehlungen für Fernstudierende.....	178
6.2	Empfehlungen für Fernlehrende.....	182
7	Fazit.....	186
	Literaturverzeichnis.....	192

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Reziproker Determinismus	38
Abbildung 2: Zeitverwendung des Lebenslaufs mit Familienbiografie: Frauen und Männer	47
Abbildung 3: Generationenwechsel	51
Abbildung 4: Entwicklungsverlauf kristallisierter und fluider Intelligenz	56
Abbildung 5: Kompetenzmodell	63
Abbildung 6: Modell der vermutenden Kausalmechanismen	80
Abbildung 7: Analysiertes Kausalmodell	103
Abbildung 8: Höchster Schulabschluss der Fernstudierenden	110
Abbildung 9: Berufliche Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigung	115
Abbildung 10: Vergleich von Gründen und Zielvorstellungen für das Fernstudium	124
Abbildung 11: Grafische Typendarstellung	146
Abbildung 12: Zusammenhang von Kompetenzen und Lebenswelten ..	167

Tabellen

Tabelle 1: Ebenen des Sozialisationsprozesses	25
Tabelle 2: Phasen des Sozialisationsprozesses	26
Tabelle 3: Einteilung der psychosozialen Phasen in Sozialisationsphasen	28
Tabelle 4: Sozialisationsinstanzen	30
Tabelle 5: Persönlichkeitstypen	46
Tabelle 6: Bedingungen beruflicher Sozialisation	49
Tabelle 7: Kompetenzbereiche des DQR	63
Tabelle 8: Lern- und Studierkompetenzen	66
Tabelle 9: Aufsummierter Überblick	83
Tabelle 10: Persönliche Daten der Befragten	84
Tabelle 11: Interviewleitfaden	86
Tabelle 12: Fallübergreifendes Kategoriensystem	90
Tabelle 13: Typologie	92

Tabelle 14: Privatwelt der Fernstudierenden	93
Tabelle 15: Kompetenzen der Fernstudierenden	94
Tabelle 16: Berufswelt der Fernstudierenden.	95
Tabelle 17: Berufliche Motivation zum Fernstudieren.	96
Tabelle 18: Studienwelt der Fernstudierenden.	97
Tabelle 19: Lernerfolg der Fernstudierenden	99
Tabelle 20: Lebenswelten	100
Tabelle 21: Einfluss der Lebenswelten.	101
Tabelle 22: Studienabbruch	111
Tabelle 23: Berufsausbildung und Berufstätigkeit.	114
Tabelle 24: Workload in Stunden.	129
Tabelle 25: Kompetenzprofile der Fernstudierenden.	136
Tabelle 26: Zusammenfassung aller Kompetenzbereiche	170
Tabelle 27: Verhältnis von innerer und äußerer Realität.	176

1 Einführung

Gesellschaftliche Veränderungen wie Arbeitsmarktdynamiken, digitale Technologien und Prozesse des lebenslangen Lernens sind Herausforderungen der Wissensgesellschaft und aufgrund der aktuellen Situation mit dem Coronavirus (COVID-19) von besonderer Brisanz. Der Arbeitsmarkt wie der Bildungsmarkt gestalten sich aktuell wesentlich stärker durch Homeoffice-Aktivitäten. Die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben erlangen eine vollständig neue Dimension, welche nur durch anpassungsfähige Handlungsmöglichkeiten zu realisieren ist.

Jeder individuelle Lebenslauf ist gekennzeichnet durch Sequenzen an Lebensereignissen, Übergängen und den damit verbundenen Veränderungen. Herausforderungen im Lebenslauf sind dabei nicht nur auf der Individualebene zu verorten, sondern können auch das Resultat politischer Entscheidungen im Rahmen einer Pandemie sein. Auswirkungen sind aufgrund des Lockdowns, der Abstandsregeln oder der Mund-Nasen-Bedeckung weitreichend wirtschaftlich spürbar.

Die damit einhergehenden Transitionen veranschaulichen für jeden Einzelnen biografische Wandlungsprozesse, die mit einer sich verändernden Identität einhergehen. Diese Prozesse verlaufen nicht linear und sind als „sozial prozessierte Geschehensverläufe zu verstehen“ (Welzer, 1993, S. 11). Wer beispielsweise ein Studium absolvieren möchte, muss formell zertifizierte Vorleistungen wie einen entsprechenden Schulabschluss oder andere Zugangsvoraussetzungen nachweisen. Daher sind in der differenzierten Gesellschaft Lebensläufe in hohem Maße institutionell vorgeprägt. Der Verlauf des Lebens ist durch Bildungsphasen überlagert und organisiert und damit durch bestimmte Erfahrungsinhalte vorbestimmt (Tillmann, 2006, S. 27). Lebensentscheidungen und Überzeugungen, zum Beispiel für die Aufnahme eines Fernstudiums, kommen zum Vorschein, „wenn die subjektiven Deutungen in den Mittelpunkt gestellt werden“ (Fuhs, 2007, S. 38).

Der Bologna- und Kopenhagen-Prozess haben dazu beigetragen, mehr Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zur Hochschule herzustellen. Aus diesem Grund stehen Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung die Wege in die Hochschulen offen. Wird das Studium in Form eines Fernstudiums angestrebt, dann sind es persönliche, berufliche und wirtschaftliche Gründe, die zur Wahl dieser Studienform veranlassen. Die drei häufigsten Mo-

tive für ein Fernstudium sind die individuellen Arbeitsmarktchancen zu verbessern, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen und die persönliche Weiterentwicklung anzustreben. Mit dem Fernstudium wird demzufolge zunehmend ein Karrieresprung anvisiert und als lohnende Investition für künftige berufliche Wege und Herausforderungen gesehen (Sommerfeldt & Höllermann, 2016, S. 10).

Fernstudieren heißt studieren auf Distanz. Ein Fernstudium folgt in der Regel keiner herkömmlichen Vermittlungsperspektive vom Lehrenden zum Lernenden, sondern orientiert sich im erwachsenenpädagogischen Diskurs am Prinzip der Aneignung durch individuelle Eigenleistung (Kade & Seitter, 1999, S. 34). Diese, vor 20 Jahren zu verzeichnende Besonderheit der Wissensaneignung, wird zunehmend zur Normalität und tangiert neben dem Studieren auch die Berufstätigkeit.

Fernstudierende zählen zu den nicht-traditionell Studierenden (Georg, 2008). Der Unterschied zu traditionell Studierenden ist durch spezifische Indikatoren gekennzeichnet. Der genutzte Begriff „nicht-traditionell Studierende“ (non-traditional students) wird weder national noch international einheitlich verwendet (Wolter et al., 2015, S. 14), hat sich aber weitestgehend durchgesetzt. Die Autorengruppe um Wolter identifiziert fünf Gruppen, die den nicht-traditionell Studierenden zugeordnet werden können. Sie sind analytisch aufgelistet, jedoch nicht eindeutig trennscharf differenzierbar (ebd., S. 13). Es handelt sich um:

- Arbeiter- und Migrantenkinder
- Personen mit biografischen Brüchen auf dem Hochschulweg
- Personen mit besonderen Zulassungsverfahren zum Studium
- Studienanfänger*innen in höherem Alter
- Personen, die ein Fern- oder Teilzeitstudium absolvieren

In dieser Arbeit wird einzig auf den Begriff *Fernstudierende* zurückgegriffen oder von *Fernstudium* gesprochen, weil diese Begriffe alle oben aufgeführten Möglichkeiten einschließen. Fernstudierende sind Arbeiter- und/oder Migrantenkinder, Personen mit biografischen Brüchen, mit besonderen Zulassungsverfahren zum Studium oder Studienanfänger*innen in höherem Alter, die in Vollzeit oder Teilzeit fernstudieren.

Während an Präsenzuniversitäten das Abitur „die eindeutig dominierende Form der Studienberechtigung geblieben“ (Georg, 2008, S. 104) ist, erwerben Fernstudierende ihre Studienzugangsberechtigungen mehrheitlich auf einem alternativen Weg, beispielsweise über bestimmte Zugangsprüfungen. Dabei

dominiert nicht das Abitur, sondern der mittlere Schulabschluss (Wolter et al., 2015; Berg, 2015, S. 135).

Fernstudierende nehmen meist das Studium nicht direkt nach Schulabschluss auf, sondern studieren erst nach einer Berufsausbildung und einer beruflichen Erwerbsphase, weshalb die Studiengruppe der Fernstudierenden meistens über eine bereits absolvierte Berufsausbildung verfügt. Nicht-traditionell Studierende sind daher in der Regel älter (Berg, 2015, S. 137) als Direktstudierende. Die zum großen Teil bereits vorliegende mehrjährige Berufstätigkeit ist in einer mittleren beruflichen Position vorzufinden (Wolter, 2015, S. 18). Einige wenige sind beruflich in höheren Positionen mit Leitungserfahrung tätig. Deutlich ersichtlich wird „ein relativ hohes berufliches Erfahrungs- und Qualifikationsniveau“ (ebd., S. 21), was diese Studiengruppe auszeichnet. Es sind lebenserfahrene Persönlichkeiten mit einem zumeist mehrjährigen beruflichen Background.

Die Fernstudierendenstatistik führt deutlich die stark steigende Anzahl der Fernstudierenden auf. Während 2009 deutschlandweit 85.000 für ein Fernstudium immatrikuliert sind, steigt die Zahl 2014 bereits auf 114.000 an (TarGroup Media GmbH & Co. KG, 2019). Im Jahr 2016 sind bereits 160.000 Fernstudierende immatrikuliert, was im Vergleich zum etablierten Standard des klassischen Präsenzstudiums einen Anteil von 5,8 % ausmacht (Sommerfeldt & Höllermann, 2016, S. 6). Die Teilnehmerzahlen haben sich in den letzten Jahren derart erhöht, dass Prognosen auch weiterhin von einem positiven Wachstumstrend ausgehen.

Fernstudierende genießen unter beruflichen Personalverantwortlichen einen guten Ruf (ebd., S. 28). Es wird ihnen Zielstrebigkeit, hohe Selbständigkeit, Zeitmanagement und Eigenmotivation zugeschrieben, die sich positiv auf Gehaltssteigerungen, Erweiterung des Verantwortungsbereichs und berufliche Aufstiegschancen auswirken können (ebd., S. 10).

Die Entscheidung für ein berufsbegleitendes Fern- und Teilzeitstudium fällt nicht zuletzt, weil viele Fernstudierende neben dem Beruf bereits Familie und Kinder haben. Die Lebenswelt von Fernstudierenden besteht nicht wie bei traditionell Studierenden aus dem Privatleben und dem Studierendenleben, hier kommt noch das Berufsleben hinzu. Es sind demzufolge drei Lebenswelten, in denen sich Fernstudierende bewegen. Der individuelle Aneignungsprozess ist, Kade und Seitter (1999, S. 34) folgend, lebensweltlich überformt und durch die biografische Zweitprogrammierung gesteuert. Die lebensweltlichen und biografischen Anteile der Fernstudierenden werden in dieser Arbeit eingehend betrachtet.

1.1 Themenrelevanz

Die Anzahl der Publikationen¹ zu Fernstudierenden ist überschaubar, gewinnt aber in den letzten Jahren an Attraktivität. Beispielsweise gibt Friebertshäuser (2006) einen anschaulichen Überblick über Forschungen mit unterschiedlichen Zugängen von Studierenden der verschiedensten Fachrichtungen, ohne auf das Fernstudium einzugehen.

Alheit, Rheinländer und Watermann stellen fest, dass die besonderen soziobiografischen Voraussetzungen von Fernstudierenden bislang nur rudimentär untersucht sind (2008, S. 579). Obwohl inzwischen eine Reihe an empirischen Partialstudien im Bezugsfeld erschienen sind, stehen empirische Erkenntnisse zu nicht-traditionell Studierenden im Vergleich zu traditionell Studierenden „immer noch am Anfang“ (Jürgens & Zinn, 2015).

Eine erste **Lebenswelt**analyse von Studierenden nimmt Baacke (1978) vor. Er interessiert sich insbesondere für die Studienmotivation und Lernsituation von Fernstudierenden, um den Einfluss der Alltagswelt auf die Studiensituation zu eruieren. Die qualitativ erhobene Datenanalyse kommt zu dem Ergebnis, dass die Aufnahme eines Fernstudiums keineswegs das gesamte Leben verändert, es verändert und erschwert jedoch einzelne Lebensfacetten. Die jeweilige Biografie und Lebenswelt des Einzelnen führt letztendlich zu einem bestimmten Studierverhalten.

Prümmer (1997) befragt Frauen im Fernstudium. Sie untersucht insbesondere bei Fernstudentinnen der Arbeiterschicht die Durchlässigkeit der Sozialstruktur und die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten (ebd., S. 11). Viele Fernstudentinnen nutzen das Fernstudium dazu, einen bereits in Gang gesetzten Prozess des sozialen Aufstiegs fortzusetzen (ebd., S. 210). Berufliche Vorbildungen oder mitgebrachte Kompetenzen, die sich bei vielen Fernstudierenden aus einer vorliegenden beruflichen Sozialisation ergeben, finden jedoch keine Berücksichtigung.

Einen weiteren lebensweltlichen Zugang zum Fernstudieren legen Krey, Vogt und Bauhaus (2014) vor. Die Lebenswelt der Fernstudierenden zeichnet sich als „extremely heterogeneous field“ (ebd., S. 332) ab und wird vordergründig durch Privatheitsfaktoren bestimmt.

Die Herausforderungen des Familienlebens überlagern die Organisation, Planung und Rhythmen des studentischen Alltags. Es zeichnet sich eine Vorprägung durch zum Fernstudium mitgebrachte Kompetenzen ab. Oftmals wird

1 Die nachfolgend vorgetragenen Studien liefern an dieser Stelle lediglich eine kurze Zusammenschau der Ergebnisse und werden im theoretischen Teil der Arbeit eingehender referiert.

das Fernstudium dafür genutzt, um das vorhandene praktische Handlungswissen theoretisch zu verankern.

Kaiser (1997) befragt ältere Studierende nach ihrer **Studienmotivation**. Es kristallisieren sich zwei vordergründige Studienmotive heraus: „Zum einen ein Nachholbedürfnis nach wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung aufgrund früher entgangener bzw. im Laufe des Lebens zu kurz gekommener Bildungsmöglichkeiten, zum anderen die Suche nach einer sinnvollen Tätigkeit im Alter“ (ebd., S. 90). Des Weiteren wird festgestellt, dass eine wesentliche Bedingung für die Bildungswirksamkeit der Lebensweltbezug der Studierenden ist (ebd., S. 252). Aus diesem Grund sind, insbesondere bei älteren Studierenden, auch die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen die bevorzugten Fachgebiete, weil sie sich durch Lebensnähe auszeichnen. Bei diesen Studienrichtungen scheint die Anbindung an bisherige Erfahrungen wahrscheinlicher.

Die Forschergruppe um Wolter (Wolter et al., 2015) befasst sich mit der Studienmotivation und parallel mit dem vorakademischen Werdegang von beruflich qualifizierten Studierenden. Die Entscheidung, aus der Phase der Erwerbstätigkeit heraus, ein Studium anzustreben, ist biografisch als bedeutsam einzuordnen und ist vor dem Hintergrund zumindest temporärer beruflicher und persönlicher Verunsicherungen begründet (ebd., S. 25). Hier liegt der Wunsch oder gegebenenfalls der Zwang nach Veränderung nahe. Diese Studiengruppe zeichnet sich insgesamt als heterogene, aber selektiv zusammengesetzte Gruppe aus. Die Selektionsprozesse sind institutionell wie biografisch greifbar (ebd., S. 28).

Selbstgesteuerte **Lernprozesse** von berufstätigen Fernstudierenden untersuchen Keller, Beinborn, Boerner und Seeber (2004). Sie beurteilen die Eigeninitiative beim Studieren als äußerst wichtig. Gründe für ein Fernstudium sind zum einen berufliche Anforderungen und zum anderen eigene Wachstumsmotive (ebd., S. 19). Für die Anerkennung fernzustudieren, bedarf es im Kreise der Kolleg*innen oder Bekannten keines formalen akademischen Abschlusses, sondern es wird bereits die Anstrengung, die ein Fernstudium mit sich bringt, respektiert (ebd., S. 22). Die Anerkennung für das Absolvieren eines Fernstudiums scheint demzufolge vom sozialen wie beruflichen Umfeld recht hoch zu sein.

Lernen und Studieren während eines Fernstudiums unterscheidet sich von klassischen Studiengängen durch den verstärkten Einsatz von **Online-Lehr- und -Lernformaten**. Unterschiedliche Blended-Learning-Szenarien präsentieren Sommerfeldt und Höllermann (2016) in einer Trendstudie zum Fernstudium. Wie die Verschmelzung von analogen und digitalen Formaten gelingen kann, referiert das Team um Schön (Schön, Ebner & Schön, 2016). Es wird nicht davon ausgegangen, dass sich Studienmaterialien in klassischen

Studiengängen mit Präsenzlehre kaum von den Materialien in der Fernlehre, wie es das Team um Richardson (1999) herausarbeitet, unterscheidet. Vielmehr erfolgt ein erhöhter Einsatz von Online-Angeboten, die webbasierte Lernprozesse integrieren. Aus diesem Grund liegt die technische Ausstattung von Fernstudierenden in der virtuellen Lehre über der der Durchschnittsbevölkerung (Sommerfeldt & Höllermann, 2016, S. 20).

Berg (2015) untersucht mittels einer explorativen Sekundäranalyse beruflich Qualifizierte im Fernstudium. Sie interessiert sich für die Bedeutsamkeit von Schlüsselkompetenzen und geht der Frage nach, welche **Kompetenzen** beruflich Qualifizierte in der Ausbildung und im Rahmen der Berufstätigkeit erwerben und inwiefern diese den Anforderungen im Studium genügen. Die Ergebnisse legen offen, dass der Studienerfolg mit der Dauer der Berufserfahrung steigt (ebd., S. 137). Mit Bezug zu den Kompetenzdimensionen Methoden-, Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz stimmt die Selbstwahrnehmung nicht zwangsläufig mit den objektivierbaren Leistungsdaten überein. Des Weiteren ist die Dauer der Berufserfahrung ein wesentlicher Prädiktor für die erzielten Noten im Studium (ebd., S. 147). Da Lernkompetenzen (Hoidn, 2010) und insbesondere selbstorganisiertes Lernen (Hoidn, 2011) ein Fernstudium ausmachen, sind auch die Publikationen nach Hoidn konstitutiv für diese Arbeit.

Ein zentraler Maßstab für die Beschreibung von Bildungsqualitäten ist der Lernerfolg (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 23). Mit dem **Lernerfolg** und den dazu verwendeten Lernstrategien von berufsbegleitend Studierenden befassen sich Boerner, Seeber, Keller und Beinborn (2005). Sie legen Ergebnisse vor, die den Lernerfolg unabhängig von der Durchschnittsnote erfassen. Zum Thema Lernerfolg im Fernstudium forscht auch das Team um Keller (Keller et al., 2004). Beide Studien unterscheiden den Lernerfolg im Lernfeld und den Lernerfolg im Anwendungsfeld.

Jürgens und Zinn (2015) systematisieren den empirischen Forschungsstand zu nicht-traditionell Studierenden und konzentrieren sich insbesondere auf die Teilgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden, um daraus Forschungsdesiderate im Bezugsfeld des Studiums beruflich Qualifizierter zu skizzieren. Ein Ergebnis unter anderem ist, dass in Bezug auf den Lernerfolg nicht-traditionell Studierende ebenso erfolgreich studieren wie traditionell Studierende (ebd., S. 50).

Das Feld der berufstätigen Studierenden untersuchen Alonso et al. (2017). Ihr Augenmerk richtet sich auf einzelne Lernstrategien, die zum Lernerfolg, in Abhängigkeit von bestimmten Lernstiltypen, führen. Als Ergebnis der Studie wird die Individualisierung des Lernens empfohlen. Damit sind Lernszenari-

en gemeint, die es dem Einzelnen ermöglichen, entsprechend seines eigenen Lernstils „erfolgreich und selbstbestimmt zu lernen“ (ebd., S. 105).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass trotz des quantitativen Zuwachses an Fernstudierenden, der aktuelle empirische wie evidenzbasierte Forschungsstand in diesem Feld bei weitem nicht ausreichend erschöpft ist.

1.2 Fragestellung der Arbeit

Aus diesem Grund nimmt sich die Arbeit explizit der Zielgruppe der Fernstudierenden an. Es werden biografische Faktoren und sozialisatorische Prozesse analysiert, die von der Motivation zur Aufnahme des Fernstudiums bis zum Lernerfolg führen. Die Arbeit untersucht lebensweltliche Aspekte der Fernstudierenden mit ihren prägenden Elementen und deckt dabei ein hohes Maß an individuellen Differenzen und Präferenzen auf. Deutlich wird, dass der Begriff *Lebenswelt* derart komplex und vielfältig ist, dass nur im Plural von *Lebenswelten* gesprochen werden kann.

Alle lebensweltlichen Faktoren sind durch gesellschaftliche und soziale Verhältnisse ebenso bestimmt wie durch individuelle Faktoren. Sie hinterlassen prägende Spuren, die den Prozess des Lebens mit seinen Entscheidungen und Präferenzen beeinflussen.

Die rekonstruierende Untersuchung dieser Arbeit entwickelt einen zu vermutenden Kausalmechanismus zwischen Ursachen und Wirkungen. Ursachen sind sozioökonomische und gesellschaftliche Zusammenhänge, die als kontextuelle Rahmenbedingungen gesehen werden. Hier geht es um Motivationen zum Fernstudieren und um die Zielvorstellungen, was mit dem Fernstudium erreicht werden soll. Dabei interessieren die jeweiligen Faktoren und Rahmenbedingungen, die den Lernerfolg im Fernstudium tangieren. In dieser Arbeit geht es nicht um das Messen des Lernerfolges anhand von Noten oder Ergebnissen der Fernstudienleistung. Hier richtet sich die Sicht auf die individuelle Einschätzung der Fernstudierenden, was für sie den Lernerfolg im Fernstudium ausmacht und wie sie Lernerfolg für sich definieren.

Zur Erklärung der Wirkmechanismen richtet sich der Blick auf die Mikroebene. Es geht primär um die familiäre Einbindung, sekundär um die beruflichen Anforderungen und Voraussetzungen und tertiär um die Bedingungen zum Fernstudieren. Um den lebensweltlichen Konnex Fernstudierender gezielt zu erfassen, interessiert daher nicht nur der spezifische Einblick in die Lebenswelten mit ihren Bedingungen, Herausforderungen und Kompetenzen. Es wird auch danach gefragt, wie sich die Fernstudienbedingungen in ihrer Gesamtheit gestalten, wozu parallel zu analysieren ist, welche Faktoren zum

Lernerfolg im Fernstudium führen. Vor diesem Hintergrund geht die Studie der Forschungsfrage nach:

Welchen Einfluss haben lebensweltliche Faktoren auf die zum Fernstudium mitgebrachten Kompetenzen und auf den Lernerfolg von Fernstudierenden?

Ziel des Projektes ist es, die differierenden Lebenswelten von Fernstudierenden, ihre individuelle Definition von Lernerfolg und ihre vorhandenen Kompetenzen zu analysieren. Diese Faktoren münden in eine entsprechende Typenbildung von Fernstudierenden. Es gilt, diese generierten Handlungstypen empirisch zu detaillieren und zu untermauern.

Es wird zuerst ein konstruktiver Blick auf jede Lebenswelt im Einzelnen gerichtet, um die jeweiligen Bedingungen, Vorstellungen und die individuellen Aspekte zu erfassen. Im Anschluss wird eine vergleichende wie abgrenzende Analyse zur Typenbildung vorgenommen.

Zur Beantwortung der Fragestellung werden Qualitative Methoden der Sozialforschung genutzt. Erhoben werden die Daten mittels Narrativer Interviews (Küsters, 2009; Schütz, 1982). Die Auswertung erfolgt mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008).

Im Verlauf der individuellen Biografie differenzieren sich die Rollen, die der Einzelne einnimmt, immer weiter (Simmel, 1966; Tillmann, 2006; Hurrelmann, 2006). Eine Fernstudierende beispielsweise kann neben der Rolle der Studentin parallel die Rolle der Mutter, der Ehefrau, der Berufstätigen innehaben. Die Abfolge der Rollen und Ereignisse im Lebenslauf gestalten sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend flexibler (Tillmann, 2006, S. 26f). Es sind daher die Rollen im privaten Umfeld ebenso zu berücksichtigen wie die Rollen in der beruflichen Situation, welche die Rolle des Fernstudierenden berühren und beeinflussen. Die Trennung der Rollen als Berufsmensch und als Privatperson verbieten sich (Hoff, 1990; Parsons, 1970), weil vielfältige Faktoren ineinander fließen. Dieser wichtige Faktor trifft ebenso auf ein Fernstudium zu, da von zuhause aus fernstudiert wird. Ein Studium wird weniger als Übergangsphase, sondern eher als „Lebensphase eigener Art“ (Teichler, 2006, S. 239) bezeichnet.

Die Forschungsrecherche dieser Arbeit richtet sich auf internationale wie nationale Studien und Statistiken. Die analysierten Wirkmechanismen dieser empirischen Forschung leisten einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Erkenntnisse des Fernstudierens. Untersuchungen zur Studienerfolgswissenschaft (Wolter et al., 2015) und das Lernen im Fernstudium stellen „ein weitestgehend wenig erforschtes Feld“ (Alonso et al., 2017, S. 1) und

damit ein aktuelles Forschungsdesiderat dar, woraus sich eine besondere Forschungslücke abbildet. Außerdem kann mit der theoretischen und empirisch untermauerten Darstellung der Handlungstypen von Fernstudierenden ein ziel- und passgenauerer Theorie-Praxis-Transfer anvisiert werden.

1.3 Struktur der Arbeit

Die Einführung (**Kapitel 1**) gibt einen ersten Überblick über die Literaturrecherche im Themenfeld des Fernstudierens und begründet damit seine Relevanz (Kapitel 1.1). Die übergeordnete Forschungsfrage und das Ziel dieser rekonstruierenden empirischen Untersuchung werden vorgetragen (Kapitel 1.2), und die Struktur der Arbeit wird vorgestellt (Kapitel 1.3).

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit erschließen sich aus zwei Elementen. Zum Ersten wird der Begriff der Lebenswelt aus unterschiedlichen Zugängen beleuchtet (**Kapitel 2**). Das zweite theoretische Element widmet sich der Sozialisation (**Kapitel 3**) mit seinen Prozessen und Phasen (Kapitel 3.1). Um alle sozialisatorischen Lebensweltbedingungen von Fernstudierenden in ihrer Gesamtheit zu erfassen, sind die privaten (sozioökonomischen) Bedingungen, die berufliche Situation und der studentische Alltag zu eruieren. Die Einteilung in „primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationsbedingungen“ (Tillmann, 2006; Hurrelmann, 2006) erscheint an dieser Stelle sinnvoll, weil damit gleichzeitig ein chronologischer Ablauf erfolgen kann. Auch wenn die primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation keineswegs trennscharf zu sehen sind, da sie weitreichend ineinander fließen, ermöglicht diese Einteilung einen guten Überblick über die einzelnen Sozialisationsaspekte der Biografie. Da diese Arbeit besonders die Form eines Fernstudiums thematisiert, wird der Schwerpunkt auf diesen Bereich zentriert.

Das Kapitel startet mit der primären Sozialisation (Kapitel 3.2), welche das Aufwachsen und das Lernen in der Familie thematisiert. Die sekundäre Sozialisation (Kapitel 3.3) richtet ihren Blick auf die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und auf die berufliche Sozialisation. Die tertiäre Sozialisation (Kapitel 3.4) befasst sich mit der Erwachsenenbildung und referiert umfassende Rahmenbedingungen rundherum um ein Fernstudium.

Die Rekonstruktion der empirischen Untersuchung (**Kapitel 4**) erfolgt auf der Grundlage einer fallbasierten Erklärungsstrategie. Nach der systematischen Herleitung der Forschungsfrage (Kapitel 4.1) wird der vermutende Kausalmechanismus (Kapitel 4.2) vorgelegt, welcher den Forschungsprozess strukturiert. Es folgt die Präsentation der Fallauswahl (Kapitel 4.3), und die verwendeten Qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden

vorgestellt (Kapitel 4.4). Die Auswertung der empirischen Analyse (Kapitel 4.5) stellt tabellarisch die Ergebnisse der Forschung in Form der generierten Kategorien dar, welche, als Theoreme verstanden, die jeweiligen Forschungsfragen beantworten. Im Weiteren wird die Analyse des in Kapitel 4.2 vermuteten Kausalzusammenhangs vorgelegt.

Die ausführliche Interpretation der Forschungsergebnisse erfolgt in **Kapitel 5**. Die Privatwelt der Fernstudierenden (Kapitel 5.1) beschreibt Facetten der privaten Lebensbereiche und zeigt den schulischen Werdegang auf. Im Kapitel zur Berufswelt (Kapitel 5.2) wird der berufliche Werdegang der Fernstudierenden vorgestellt, bevor die Gründe, warum fernstudiert wird, und die Zielvorstellung, was mit dem abgeschlossenen Fernstudium erreicht werden soll, offengelegt werden. Die Präsentation der Studienwelt (Kapitel 5.3) thematisiert die Bedingungen rund um das Fernstudium. Die analysierten Kompetenzprofile der Fernstudierenden differenzieren sich in Sozial-, Selbst-, Methoden-, Fach- und Reflexionskompetenzen. Da die Lehre eines Fernstudiums stark auf der web-basierten Kommunikation beruht, werden unterschiedliche Lehr- und Lernformate und die Lehrenden selbst angesprochen. All diese Erkenntnisse, insbesondere aus der Einzelfallanalyse, fließen in eine Musterbildung von Fernstudierenden (Kapitel 5.4), welche eine Typisierung zweier Gegensatzpaare zulässt. Die Analyse identifiziert Ambitionierte und Gelassene Fernstudierende und Netzwerkende und Isolierte Fernstudierende. Ein zusammenfassender Blick richtet sich anschließend auf die Lebenswelten im Einzelnen und insgesamt (Kapitel 5.5) und beschreibt, wie den Fernstudierenden die Vereinbarkeit von Privatwelt, Berufswelt und Studienwelt gelingt. Das letzte Unterkapitel beantwortet in Ausführlichkeit die übergeordnete Forschungsfrage dieser Studie, indem der Einfluss der Lebenswelten auf die vorhandenen Kompetenzen und auf den Lernerfolg der Fernstudierenden referiert wird (Kapitel 5.6). Die Ergebnisinterpretation wird durch einzelne, jeweils beispielhafte Interviewzitate empirisch untermauert.

Letztendlich werden aus allen identifizierten Ergebnissen und Analysen Empfehlungen für Fernstudierende und Fernlehrende herausgearbeitet (**Kapitel 6**), die als praktikable Handreichungen dazu beitragen, das Fernlernen und die Fernlehre gelingend zu gestalten.

Das Fazit (**Kapitel 7**) greift in Form vorgelegter Forschungsdesiderate Forschungslücken auf und beendet resümierend diese Arbeit.

Eine detaillierte inhaltliche Vorschau ist den einzelnen Kapiteln und Unterkapiteln vorangestellt.

2 Lebenswelten

Die Lebenswelt ist der Raum in der Welt, in dem das Individuum lebt, liebt und handelt. Den Begriff der Lebenswelt greift bereits Simmel auf und spricht von der individuell geprägten Lebenswelt des Individuums. Er verweist auf den Vergesellschaftungsprozess, in dem Individuen zueinander in Beziehung treten und wechselseitig aufeinander einwirken. Die jeweiligen Bereiche, in die der Einzelne eingebunden ist und in denen er agiert, sind für Simmel soziale Kreise. Organische Kreise konstituieren sich primär in Familienbeziehungen, und rationale Kreise bilden Organisationen und Gruppen, wozu auch berufliche Kontexte zu zählen sind. Durch die bewusste Auswahl des Handlungsgebietes (in den jeweiligen Kreisen) bilden sich für jedes Individuum neue Berührungspunkte, so dass sich die einzelnen Kreise wie in einem Koordinatensystem kreuzen (Simmel, 1966), einander berühren und überschneiden.

In modernen Gesellschaften sind die sozialen Kreise der Individuen extrem heterogen und bilden damit die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit des Individuums ab. Der Einzelne ist stets bemüht, seine Identität zu finden. Da die Identität stets in einen kulturellen Kontext eingebettet ist, mit Denkmustern, Wertvorstellungen und Überzeugungen, lässt sich die Lebenswelt nicht mehr einheitlich darstellen.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass der Begriff der Lebenswelt ein subjektiver Begriff ist, der mit dem Denken, den Sichtweisen und Einstellungen zu tun hat. Die unterschiedlichen Sphären, Felder, Kreise und Aktionsräume sieht jedes Individuum aus seiner je eigenen Perspektive.

Für Husserl (1993) ist die Lebenswelt in ihrer Grundbedeutung zwar eine individuelle Anschauungswelt, sie ist aber zusätzlich dem Individuen in jeder Interaktion mit anderen vorgegeben. Die Lebenswelt ist somit der Horizont an Erfahrungen, aus denen sich der handelnde Mensch nicht lösen kann.

Für Habermas ist das der kontextbildende Hintergrund, welcher den Rahmen abbildet, in dem sich soziale Integration vollzieht. „Wir nehmen an, dass wir sie [die Lebenswelt] mit anderen teilen, die sie in der gleichen Weise sehen wie wir. Sie bilden so etwas wie den Horizont für unser Erleben und Wissen“ (Habermas, 1981, S. 203). Die Lebensweltanalyse ist der Versuch, die Innenperspektive rekonstruktiv zu beschreiben. Sie baut sich aus diffusen und unproblematischen Hintergrundüberzeugungen auf und fungiert als Reservoir

von Selbstverständlichkeiten. Habermas unterscheidet subjektive, objektive und soziale Weltbezüge. Die Verständigung innerhalb der Welten gelingt durch Kommunikation (Habermas, 1995).

Die Grundstruktur der Lebenswelt ist Schütz und Luckmann (1975) folgend, den Menschen (intersubjektiv) gemeinsam, sie entspringt nicht aus der Privatwelt, sondern ist vielmehr fraglos und selbstverständlich wirklich. Die Lebenswelt ist die Sozialwelt mit Bezug zu den Mitmenschen. Schütz und Luckmann unterteilen die Lebenswelt zum in den Wirklichkeitsbereich. Er äußert sich durch die Einstellung eines gesunden Menschenverstandes und richtet den individuellen Blick auf das eigene Erleben. Die zweite Ebene präsentiert die Sinnwelt, hier geht es um die Sinndeutung, die Verstehen ermöglicht. Die Lebenswelt entwickelt sich historisch wie kulturell.

Der Zugang zur Lebenswelt erschließt sich für Jäger und Matys (2008) über die Teilnahme an sozialen Interaktionen. Die Lebenswelt „als Basis für jegliche Wissenschaft betrachtet“ (ebd., S. 32), wirkt strukturiert in kulturell vorgeformten Sinnwelten mit historisch geprägten Erfahrungen und Wahrnehmungen. Die alltägliche Lebenswelt ist der Ort des sozialen Handelns (ebd., S. 33). Das Handeln ist situationsspezifisch unterschiedlich, je nachdem welche individuellen Handlungsziele und welche Vorprägung (Erfahrung) der Akteure vorliegen.

Die Lebenswelt ist das Muster der Lebensführung unter den Bedingungen bestimmter sozialer Klassen und Schichten, sie ist gekennzeichnet durch wechselnde Umstände der einzelnen Lebensabschnitte und Familienzyklen (Kleining, 2001, S. 236). Die einzelnen Lebensbereiche sind beeinflusst von individuellen Faktoren wie Familie und Beruf und gesellschaftlichen Faktoren wie Politik und Historie.

Im Bereich der Sozialen Arbeit lehnt sich der Lebensweltbegriff eng an den Alltagsbegriff an. Lebensweltorientierte Sozialarbeit wird insbesondere durch Thiersch (2009) konzipiert. Lebenswelt bezeichnet die alltägliche Wirklichkeitserfahrung des Einzelnen, was die subjektive Sicht ausmacht. Objektive Bedingungen werden in Betracht gezogen, indem davon ausgegangen wird, dass in der Lebenswelt soziale Regeln und allgemeine Strukturen und Abläufe des sozialen Handelns stillschweigend angenommen sind. Sozialarbeit konzentriert sich auf noch funktionierende soziale Zusammenhänge und versucht, bestehende Ressourcen zu aktivieren.

Mit Muckel und Grubitzsch (1993) argumentiert, ist die Lebenswelt die Situation des Menschen in der Welt, wie sie individuell oder gruppenspezifisch als je eigene verstanden wird. Die Lebenswelt ist weder rein objektiv bestimmbar, noch einzig über die subjektive Wahrnehmung zu deuten. Sie definiert sich über die subjektive Sinnzuschreibung für die objektiven Dinge des Lebens

und setzt sich aus Erfahrungen zusammen, die Menschen in Interaktion mit anderen erwerben. Die Erfahrungen wiederum sind gekoppelt an Emotionen und unterbewusste Prozesse, weshalb Bedeutungen, Überzeugungen, Einstellungen und Wertevorstellungen sowohl individuell geprägt als auch kulturell vorgegeben sind.

Objektive und subjektive Elemente sind beispielsweise folgende:

- Objektive Elemente
 - gesellschaftspolitische Verhältnisse
 - materielle Rahmenbedingung (Einkommen, Eigentum)
 - Rahmenbedingungen und Struktur des familiären Aufwachsens
- Subjektive Bedingungen
 - Werte und Einstellung zur Welt
 - Sinnzuschreibung

Objektive wie subjektive Bedingungen prägen in ihrer Gesamtheit die Persönlichkeit, die rein individuelle, einzigartige Person. Mit seinem Blick auf die Welt hat der Mensch eine bestimmte Sicht auf die Welt, nimmt eine entsprechende Perspektive ein. Er hat ein eigenes werteorientiertes Weltbild und verleiht den Gegebenheiten seines Lebens einen Sinn, was mit einer entsprechenden Haltung zur Welt einhergeht. Diese Grundhaltung markiert Einstellung zum eigenen Leben und zur Lebensführung anderer Personen.

Festzuhalten bleibt, dass sich der Begriff der Lebenswelt komplex darstellt. Die detaillierten Aspekte der unterschiedlichsten Lebensbereiche werden in dieser Arbeit über die Sozialisation erfasst, weil sich über die Dreiteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation Prozesse übersichtlicher abbilden lassen.

Die Sozialisation agiert unbemerkt und unbeeinflussbar in allen Lebenswelten des Menschen und spiegelt Lebensabschnitte, Lebensführung und Präferenzen spezifisch und kontextuell.

3 Sozialisation

Nach der definitorischen Bestimmung des Sozialisationsbegriffs werden anhand zweier theoretischer Ausführungen Sozialisationsprozesse des Lebensverlaufs aufgezeigt (Kapitel 3.1). Daran anschließend werden die einzelnen Sozialisationsphasen der primären Sozialisation (Kapitel 3.2), der sekundären Sozialisation (Kapitel 3.3) und der tertiären Sozialisation (Kapitel 3.4) referiert. Entsprechend der Lesart dieser Arbeit, welche die Lebenswelten von Fernstudierenden erfasst, ist im Einzelnen mit der primären Sozialisation die Privatwelt, mit der sekundären Sozialisation die Berufswelt und mit der tertiären Sozialisation die Studienwelt gemeint.

3.1 Sozialisationsprozesse im Lebenslauf

Sozialisation ist der Begriff, der Bedingungen und Prozesse der sozialen Realität beschreibt und alle Umweltbedingungen der individuellen Persönlichkeit erfasst. Sozialisation ist somit auch ein Lernprozess, „in dem das Individuum ein inneres Modell der sozialen Realität mental reproduziert und sein Handeln an diesem Modell orientiert“ (Windolf, 1981, S. 20).

Die Sozialisation umspannt zum einen die Rolle, welche jedes Individuum in bestimmten und verschiedenen Situationen einnimmt und zum anderen die physisch-materiellen Bedingungen wie materielle Ressourcen, Wahrnehmungs- und Anforderungsprozesse. Werden diese Faktoren in die Gesamtheit der Umweltbedingungen integriert, so wird dennoch lediglich ein bestimmter Blickwinkel der Sozialisation des Individuums beleuchtet. Für die holistische Betrachtung aller sozialisierenden Bedingungen muss daher der Persönlichkeitsbegriff einbezogen werden.

Die Persönlichkeit umfasst das „unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen“ (Hurrelmann, 2002, S. 16), welche sich, unter Berücksichtigung biologischer Faktoren, bei der Bewältigung von Lebensaufgaben ergeben. Die Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit des Individuums beziehen sich auf seine Individualität und seinen Sozialcharakter. Durch die Individualität unterscheidet sich die Person von allen anderen. Der Sozialcharakter ist der Teil der Persönlichkeit, der das Produkt der Erfahrungen und Gemeinsamkeiten der Gruppe, welcher er angehört, darstellt (Tillmann, 2000, S. 12). Der Prozess der Entstehung und

Entwicklung der Persönlichkeit erfolgt „in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51).

Sozialisation ist demzufolge ein wechselseitiger Prozess, in dem die Umwelt das Individuum beeinflusst und das Individuum, sprich die Persönlichkeit, auf seine Umwelt einwirkt und aktiv mitgestaltet. Sozialisation ist der „Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung“ (Hurrelmann, 2002, S. 7) mit seiner innerlichen (physisch und psychisch) und äußerlichen (sozial und physikalisch) Realität.

Im Sozialisationsprozess entwickelt sich das Individuum zu einem aktiv handelnden Subjekt, in dem die sozialen Selbstverständlichkeiten der Umwelt wie Denkweisen, Normen- und Wertesysteme internalisiert werden. Die aktive Beteiligung des handlungsfähigen Individuums an Austauschprozessen geschieht nicht statisch, vielmehr als fließender, dynamischer Prozess, der sich in ständiger Bewegung, Veränderung und Entwicklung befindet. Sozialisation erfolgt unbewusst, unbeabsichtigt und ungeplant und prägt das Individuum maßgeblich.

Die Sozialisation bezieht zum einen die Bedingungebenen ein. Es werden gesamtgesellschaftliche Strukturen (Makroebene) sowie Interaktions- und Subjektentwicklungsprozesse (Mikroeben) erfasst und ihre Verknüpfung analysiert.

Tabelle 1: Ebenen des Sozialisationsprozesses (Tillmann, 2000, S. 21)

Ebene	Einbettung des Individuums in ein gesamtgesellschaftliches System mit internationalen, politischen, ökonomischen, kulturellen Strukturen
Ebene	Interaktionen und Tätigkeiten in Institutionen (Kindergarten, Schule, Beruf)
Ebene	Interaktionen und Tätigkeiten mit der unmittelbaren Umwelt (Familienmitglieder, Peers)
Ebene	Entwicklung des Individuums, Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungen, Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten mit dem Ziel, Handlungsfähigkeit zu erreichen

Tabelle 1 zeigt, dass die Ebenen von der einzelnen Persönlichkeit (1. Ebene) durch interaktionistisches Handeln und Kommunizieren über dyadische Beziehungen (2. und 3. Ebene) bis zur Einbettung in gesamtgesellschaftliche Strukturen (4. Ebene) reichen. Die Bedingungebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Die höhere Ebene legt die Rahmenbedingungen für die darunterliegende Ebene fest. Veränderungen der unteren Ebene können aber ebenso auf die höhere Ebene zurückwirken.

Zum anderen muss der Sozialisationsprozess des Individuums auch in seinen zeitlichen Phasen betrachtet werden, welcher den gesamten Lebensverlauf von der Geburt bis zum Tod einbezieht. Die Lebensphasen sind eng mit gesellschaftlichen Bedingungen verwoben, wobei psychologische, pädagogische, kulturenthropologische und soziologische Aspekte ineinanderfließen (Heinz, 1995, S. 38).

Aus Tabelle 2 geht das heuristische Modell hervor, in dem Tillmann die verschiedenen Institutionen den jeweiligen Lebensphasen zuführt.

Tabelle 2: Phasen des Sozialisationsprozesses (Tillmann, 2000, S. 21)

Phase	Alter (in Jahren)	Übergang
Säugling	0-1	
Frühe Kindheit	ca. 2-4	Eintritt in den Kindergarten
Kindheit	ca. 5-12	Eintritt in die Schule
Jugend	ca. ab 13	Geschlechtsreife, Übergang in Berufsausbildung, Studium
Erwachsenenalter	ca. bis 65	Eintritt in den Beruf, Familiengründung, Auszug der Kinder
Alter	ca. ab 65	Eintritt ins Rentenalter

Die Sozialisationsphasen machen auf das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, das auf Anpassung und Normverhalten ausgerichtet ist und die individuellen Unterschiede aufmerksam. Es wird die gesellschaftliche wie soziale Einbindung in ihrer Gesamtheit aufgezeigt.

Ein weiterer theoretischer Ansatz, welcher die Ontogenese des Individuums umgreift, ist das Stufenmodell nach Erikson. Die Entwicklung des Individuums vollzieht sich in nacheinander ablaufenden psychosozialen Phasen. Erikson identifiziert ein „Wechselspiel“ (Erikson, 1970, S. 19) zwischen biologischen Reifungsaspekten und soziokulturellen Umweltaspekten. Tillmann (2000) kritisiert an Erikson, dass er sich zu stark an der kleinbürgerlichen Welt der amerikanischen Mittelschicht der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts anlehnt (ebd., S. 217). Erikson bezieht nicht ausreichend die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen der Subjektentwicklung ein und vernachlässigt geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte.

Dennoch finden durch die Verbindung der biologischen Reifung des Individuums mit der kontextbildenden Umwelt Sozialisationserfahrungen Berücksichtigung, womit Erikson auf die prägenden Einflüsse von Eltern, weiterer Bezugspersonen und Umwelt verweist.

Erikson unterteilt den menschlichen Lebenszyklus in acht aufeinander folgende Phasen. Jede Phase ist mit einer bestimmten Entwicklungskrise verbunden, diese „kommt zu ihrem Höhepunkt, tritt in ihre kritische Phase und erfährt ihre bleibende Lösung“ (Erikson, 1966, S. 60). Nur durch die erfolgreiche Bewältigung der Krisen entwickelt sich die gesunde Persönlichkeit. Nachfolgend sind die einzelnen Phasen ohne die jeweiligen Krisen aufgelistet:

1. Phase (1. Lebensjahr): Es entwickelt sich das Urvertrauen zwischen dem Säugling und den unmittelbaren Bezugspersonen. Die frühen Bindungserfahrungen sind prägend für das weitere Leben.
2. Phase (2.–3. Lebensjahr): Das Kind emanzipiert sich durch Prozesse des Loslassens, aber auch des Festhaltens. Das Kind gelangt zu Vorstellungen von EGO und ALTER und unterscheidet damit zwischen ICH und DU.
3. Phase (4.–5. Lebensjahr): Es beginnt das Erkunden und Erfragen der Umwelt. Hier sind anregende Lernumwelten wichtig, die das Kind beim Ausprobieren und beim Selbständig-Werden unterstützen.
4. Phase (6.–13. Lebensjahr): Anerkennung und Erfolgserlebnisse sind für kognitive Leistungen und manuelle Fähigkeiten elementar. Erikson stellt Initiative und Tatendrang heraus und analysiert die Wichtigkeit von Vorbildern und Idolen.
5. Phase (13.–20. Lebensjahr): Wesentliche Elemente der vorangegangenen Phasen fließen in die Identitätsfindung ein. Neben physischen Veränderungen sind neue soziale Rollen zentral². Alle erworbenen Erfahrungen beeinflussen das Finden der Ich-Identität.
6. Phase (20.–45. Lebensjahr): Paarbeziehung und Intimität münden in das Sich-Verlieren und Sich-Finden.
7. Phase (45.–65. Lebensjahr): Erikson verortet (erst hier) die Familiengründung. Werte für Nachkommen werden erarbeitet und durch entsprechende Erziehungsstile weitergegeben.
8. Phase (ab 65. Lebensjahr): Der Mensch akzeptiert seinen individuellen und einmaligen Lebenszyklus. Er ist in der Lage, sein Leben anzunehmen, wie es war, mit allen positiven wie negativen Erfahrungen.

Während die ersten Phasen biologische Reifungsaspekte berücksichtigen, orientieren sich die weiteren Phasen des Erwachsenenalters an altersspezifischen Aufgaben im sozialen Umfeld.

2 Heute kann an dieser Stelle von der jeweiligen Geschlechtsidentität und von verschiedenen Paarbeziehungen gesprochen werden.

Nachfolgend fließen Eriksons Phasen und die primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation nach (Tillmann, 2000) zusammen, weil entsprechend der Lesart dieser Arbeit die Darstellung der Lebenswelten in primäre (Privatwelt), sekundäre (Berufswelt) und tertiäre Elemente (Studienwelt) erfolgt:

- Die *primäre Sozialisation* erfolgt in der Familie. Hier wird die subjektive Handlungsfähigkeit vermittelt.
- In der *sekundären Sozialisation* lernt das inzwischen handlungsfähige Subjekt in Schulen, in Peergroups und im Berufsleben neue Rollen. Es entfaltet sich eine neue Persönlichkeitsstruktur.
- Die Sozialisation im Erwachsenenalter wird als *tertiäre Sozialisation* bezeichnet, welche auf der Grundlage des lebenslangen Lernens basiert. Hier greifen Fort- und Weiterbildungen im Erwachsenenalter, und Massenkommunikationsmittel werden genutzt.

Die acht psychosozialen Phasen nach Erikson sind in Tabelle 3 entsprechend der Einteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation zugeordnet.

Tabelle 3: Einteilung der psychosozialen Phasen in Sozialisationsphasen

Psychosoziale Phasen	Lebensalter	Sozialisation
1. Vertrauen vs. Misstrauen	1. Lebensjahr	primär
2. Autonomie vs. Scham und Zweifel	2.–3. Lebensjahr	primär, sekundär
3. Initiative vs. Schuld	4.–5. Lebensjahr	primär, sekundär
4. Tätigkeit vs. Minderwertigkeit	6.–13. Lebensjahr	primär, sekundär
5. Identität vs. Identitätsverwirrung	13.–20. Lebensjahr	primär, sekundär
6. Intimität vs. Isolation	20.–45. Lebensjahr	sekundär, tertiär
7. Schöpferische Tätigkeit vs. Stagnation	45.–65. Lebensjahr	sekundär, tertiär
8. Integrität vs. Verzweiflung	ab 65. Lebensjahr	tertiär

Die primäre Sozialisation integriert die Phasen 1–5 durch die Einbindung des Kindes, bzw. Jugendlichen in die Familie. Die sekundäre Sozialisation in Form von institutioneller Betreuung durch Kindertageseinrichtung und Schule und später durch die Ausübung des Berufs umfasst die Phasen 2–7. Der Altersrahmen pendelt zwischen dem 2. Lebensjahr bis zum Eintritt in das Rentenalter. Die tertiäre Sozialisation, das Lernen im Erwachsenenalter, umspannt die Phasen 6–8 und prägt die Person vom 20. Lebensjahr, über das Rentenalter hinaus bis zum Tod durch lebenslange Lernprozesse und Erfahrungen.

Auch Hurrelmann greift die Einteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationsprozesse auf, ordnet sie aber anders ein. Er legt seine Sozialisationstheorie als Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts vor (Hurrelmann, 2006, S. 20ff). Er verabschiedet sich damit von Anpassungsmechanismen, die der Sozialisation zugrunde liegen und eröffnet den Raum für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten der Persönlichkeit und sein subjektives Autonomiebestreben.

Die sieben Thesen zur Sozialisation sind folgende:

1. Wechselspiel von Anlagen und Umwelt

Die Sozialisation vollzieht sich als Wechselspiel von Anlagen und Umwelt. Genetische Anlage legen Entwicklungsmöglichkeiten fest, aus dem einzelne Elemente aktiviert werden. In wie fern sich bestimmte Anlagen entfalten, hängt von sozialen und physikalischen Umweltbedingungen ab. Hurrelmann geht davon aus, dass die Hälfte der Persönlichkeitsmerkmale genetisch bedingt und die weitere Hälfte auf Umweltfaktoren zurückzuführen ist.

2. Verhältnis von innerer und äußerer Realität

Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich in einem wechselseitigen Verhältnis von innerer und äußerer Realität. Beide Realitäten wirken auf die Persönlichkeit und seine Entwicklung ein. Zur inneren Realität zählt die körperliche und psychische Grundstruktur wie die genetische Veranlagung, das Temperament und die Intelligenz. Der äußeren Realität sind soziale und physikalische (materielle) Umweltbedingungen inhärent wie die Familie, die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen oder die Bedingungen um das Wohnen und den Beruf.

Genetische Anlagen und physikalische Umweltbedingungen sind nicht ausschaltbar. Die Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen ist allerdings individuell und einmalig. Das Verhältnis der Realitäten muss beständig neu justiert ins Gleichgewicht überführt werden. Dazu ist eine Kompetenz nötig, welche die innere Realität und die gegebenen Bedingungen realistisch einschätzt, um eigene Handlungspotentiale und Entwicklungsmöglichkeiten auszuschöpfen.

3. Prozess der dynamischen und produktiven Verarbeitung der inneren und äußeren Realität

Sozialisation vollzieht sich als Prozess der dynamischen und produktiven Verarbeitung der inneren und äußeren Realität. Produktiv, durch Beobach-

tung und Diagnose der eigenen Potentiale und der äußeren Bedingungen, erfolgt die Verarbeitung und Interpretation von Informationen. Die Anpassung an innere und äußere Bedingungen erfolgt kreativ, flexibel und individuell.

4. Sozialisationsinstanzen als Vermittler einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung

Als Sozialisationsinstanzen sind Familien und Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu verstehen. Der auch hier verwendete Begriff der primären Sozialisation zielt auf den enormen Einfluss von Eltern auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ab. Eltern nehmen eine Schlüsselfunktion im Sozialisationsprozess des Kindes ein. Die sozioökonomischen Bedingungen und der Bildungsgrad der Eltern sind dabei wesentlich für die Vielfalt und Angemessenheit entsprechender Entwicklungsimpulse und -anreize für das Kind. Erziehungs- und Bildungsinstitutionen üben parallel Einfluss auf die Sozialisationsgestaltung aus und sind im 21. Jahrhundert zentrale Sozialisationsinstanzen.

5. Einfluss sozialer Organisationen und Systeme auf die Persönlichkeitsentwicklung

In sozial differenzierten Gesellschaften etablieren sich Teilsystem, welche den Beruf, die Freizeit oder die Unterhaltung der Individuen tangieren. Hurrelmann nimmt an dieser Stelle die Einteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Instanzen vor, die in Tabelle 4 ersichtlich sind. Diese Sozialisationsinstanzen nehmen entscheidend Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, weil hier viel Zeit verbracht wird, weil sie für den Lebensalltag der Personen von Bedeutung sind und zur Gestaltung des Lebensstils beitragen.

Tabelle 4: Sozialisationsinstanzen

Sozialisationsinstanzen		
Primär	Sekundär	Tertiär
Familie	Kindergarten	Freizeitorganisationen
Verwandte	Bildungseinrichtungen	Medien
Freunde	Institutionen	Peer Groups
Persönlichkeitsentwicklung		

6. Zur Persönlichkeitsentwicklung zählt die lebenslange Bewältigung von Entwicklungsaufgaben³

Die Persönlichkeit formt sich durch die lebenslang produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität. In jedem Lebensalter sind alters- und entwicklungsbedingte Anforderungen zu bewältigen und mit bestimmten Vorstellungen für die Zukunft verknüpft. Die produktive Verarbeitung der Aufgaben versteht sich als Arbeit am eigenen Selbst. Erfahrungen, Wissen und Handlungen müssen in Einklang gebracht werden. Zu intensiven Spannungen zwischen den Anforderungen an das eigene Ich und der sozialen Integration kommt es insbesondere während der Adoleszenz, was auf die charakteristische selbstsuchende und sondierende Haltung dieser Lebensphase zurückgeht.

7. Reflektiertes Selbstbild und Ich-Identität vs. Störungen der Identitätsentwicklung

Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung der Ich-Identität sind Voraussetzung für eine gesunde handlungsfähige Persönlichkeit. Das Selbstbild blickt auf ein Konzept an Einstellungen und Bewertungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten in der äußeren Realität. Dreh- und Angelpunkt der gesunden Persönlichkeitsentwicklung ist die Identität. Identität ist die selbständige und autonome Handlungsfähigkeit. Voraussetzungen dafür sind:

- Fertigkeiten zur Bewältigung psychischer und sozialer Probleme
- sichere soziale Beziehungen und Netzwerke
- Anerkennung in gesellschaftlichen Rollen

Ist die Identitätsbildung gestört, stimmen eigene Bedürfnisse, Motive und Interessen nicht mit den gesellschaftlichen Erwartungen überein. Das stört das Selbstvertrauen und führt zu sozial unangepasstem und gesundheitsschädigendem Verhalten.

Mit dieser Sozialisationstheorie vereint Hurrelmann mehrere unterschiedliche Theorien der Psychologie und Soziologie und kreiert damit einen anschaulichen Überblick der lebenslang andauernden Sozialisationsprozesse.

3 Bereits Havighurst (1948) sieht das Individuum in seiner aktiven Rolle, das Entwicklungsaufgaben bewältigen muss. In seinem Modell der Entwicklungsaufgaben führt er physische, kulturelle und soziale Persönlichkeitsaspekte zusammen.

Nach dem Vergleich dieser theoretischen Ansätze, werden in den folgenden Kapiteln die primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation im Einzelnen durch tradierte wie aktuelle Belege detailliert referiert.

3.2 Primäre Sozialisation

Die Privatwelt, hier dargestellt als primäre Sozialisation, gilt als Sozialisation in der Familie. Die Familie ist der erste und einflussreichste Ort der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 2). Nachfolgend wird die hohe Diversität der Familie aufgezeigt (Kapitel 3.2.1) und die Bedeutung des Lernens in Kindheit und Familie (Kapitel 3.2.2) vorgetragen.

3.2.1 Familie und Diversität

Von enormer Bedeutung für die Entwicklung des Individuums ist das Eingebunden-Sein in eine soziale Gruppe.

Mit seinem systemtheoretischen Modell weist Bronfenbrenner⁴ (1981) darauf hin, dass alle Umwelten des Individuums grundsätzlich als Ganzes zu betrachten sind, weil verschiedene Umweltfaktoren unweigerlich Einfluss auf das Individuum nehmen. Bei der Subjektentwicklung müssen alle Umweltfaktoren Berücksichtigung finden. Bronfenbrenner konzipiert mit seinem Ansatz die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Die subjektive Entwicklung des Individuums erfolgt in Auseinandersetzung, in Interaktion mit kontextuellen Gegebenheiten. Daraus ergibt sich eine gewisse gegenseitige Anpassung an wechselnde Eigenschaften der Lebensbereiche. Die einzelnen Lebensumwelten sind jeweils von „größeren Kontexten beeinflusst“ (ebd., S. 37). Beispielsweise ist das Kind eingebettet in das Mikrosystem einer dyadischen Beziehung mit seiner Familie. Demzufolge vollzieht es einen Entwicklungsschritt nicht allein, sondern ist familial eingebunden (ebd., S. 80). Es muss aber außerdem „der direkte Einfluss Dritter [...] in Betracht gezogen werden“ (ebd., S. 83), da auch die Familie als Mikrosystem in einem bestimmten Umfeld (Makrosystem) verortet ist.

4 Die Systemtheorie Bronfenbrenners grenzt sich definitorisch von der Systemtheorie Luhmanns (1984) ab. Die Umwelt wird nach Bronfenbrenner aus ökologischer (umfeld- oder umweltbezogener) Perspektive betrachtet und als eine „ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ (1981, S. 38) verstanden. Diese Strukturen werden als Systeme bezeichnet.

Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung eines moralischen Verständnisses zeigt Kohlberg auf. Sein Ansatz ist interessant, da er die Fähigkeit der Perspektivübernahme thematisiert. Diese kognitive Entwicklungstheorie geht der Frage nach, wie moralische Probleme wahrgenommen, beurteilt und gelöst werden. Kohlberg (1976) konstruiert sechs Stufen der moralischen Urteilsentwicklung, die sich über die prä-konventionelle, konventionelle und post-konventionelle Ebene zuordnen lassen. Er konzipiert Moralstufen, die sich durch den Blickwinkel, aus welchem sie betrachtet werden, unterscheiden. Nicht das zunehmende Wissen über moralische Normen und Werte sind maßgeblich für die Moralstufen, sondern die qualitativ andere Denkweise über moralische Probleme (Heidbrink, 1991, S. 29). Für die Fähigkeit der Perspektivübernahme einer Person gebraucht Kohlberg den Begriff *role-taking* und meint, sich in andere Personen hineinversetzen und hineindenken zu können, Erwartungen zu verstehen und die andere Rolle zu antizipieren. “Taking the attitude of the others, becoming aware of their thoughts and feelings, putting oneself in their place” (Kohlberg, 1976, S. 49).

Das Kind, eingebettet in seine Familie, ist auf die stabile Orientierung und Leitung durch Erwachsene angewiesen. Auch hier wird auf die enorme Bedeutung einer (ver)bindenden Struktur und auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, der Familie, aufmerksam gemacht.

Im traditionellen Sinn besteht die (Kern-)Familie aus mehreren Generationen, einem Paar einer älteren Generation mit einem oder mehreren Kindern. Böhnisch (2009, S. 339) spricht hier von Normalfamilie. Eltern nehmen erzieherisch absichtsvoll Einfluss auf das Kind, sie binden Interaktionen an bestimmte Erwartungen und setzen Grenzen.

Die Zusammensetzung der Familie ist kein Fakt auf Zeit, sondern ist dynamisch und veränderlich. Familienmitglieder, die einst Kinder waren, werden im Zeitverlauf zu Eltern und Großeltern. Veränderung wird auch im Vergleich traditioneller Familienmodelle zu aktuellen Konstellationen sichtbar. Bei der Betrachtung aktueller Statistiken wird deutlich, dass die Familienform der verheirateten Eltern mit Kindern „nach wie vor am weitesten verbreitet“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 7) ist, weil fast drei Viertel der minderjährigen Kinder gemeinsam mit verheirateten Eltern aufwachsen (ebd., S. 16).

In den letzten Jahren haben sich alternative Lebensgemeinschaften und -konstellationen etabliert. Von 2007 bis 2017 erhöht sich die Zahl der Lebensgemeinschaften um 31 %, so dass derzeit knapp 3,3 Millionen Personen in unterschiedlichsten Partnerschaften zusammenleben (Baumann et al., 2018).

Bereits Ende des 20. Jahrhunderts sprechen Hitzler und Honer (1994) und Beck (1986) von Bastelexistenzen, welche tradierte Handlungsmuster

ersetzen werden. Unverheiratete Paare mit Kindern, alleinerziehende Mütter und Väter, gleichgeschlechtliche Eltern sind heute ebenso Familie wie die *Normalfamilie*. Eltern sind heute nicht mehr nur biologisch oder juristisch Eltern, sondern sind sozial Eltern. Familien sind soziale Konstellationen, bei der Freunde ebensolche Bedeutung haben können, wie Geschwister oder Großeltern. Familien entstehen dort, wo Menschen dauerhaft Verantwortung füreinander übernehmen.

In diesem Veränderungscharakter zeigt sich Meyer folgend der Monopolverlust der Familie (2006, S. 340). Meyer gibt als zentralen Grund für die Etablierung und Ausdifferenzierung neuer Privatheitsformen an, dass diese flexibler, zukunftsöffener und elastischer sind (Krey, 2015, S. 40). Sie bewältigen neue Erfordernisse wie Ausbildungszwänge oder die Mobilität der Arbeitswelt besser als herkömmliche Familienbilder. Sie sind kompatibler im Umgang mit veränderten Bedingungen der Umweltkomplexität und erhöhen damit die Anpassungsfähigkeit an veränderte Umweltbedingungen (Meyer, 2006, S. 352).

Einen hohen Anteil an der Bevölkerung der Bundesrepublik nehmen Familien mit Migrationshintergrund ein. Im Jahr 2017 leben 19,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2019). Bei einer Einwohnerzahl von 83 Millionen Bürgern, ist das jeder vierte Bürger. Zu Personen mit Migrationshintergrund zählen alle, „die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft“ (ebd.). Seit 2010 überschreitet die Anzahl der Zuwanderung nach Deutschland die Anzahl der Abwanderung. Die Differenz zwischen Zu- und Abwanderung beträgt in 2015 über eine Million Personen. Diese Zahl ist inzwischen rückläufig (ebd.).

Die Diversität der Familienkonstellationen trifft auf Familien mit Migrationshintergrund nicht zu. Hier ist der Anteil der Paarfamilien (Ehepaare mit Kindern) mit 85 % wesentlich höher als der der einheimischen deutschen Familien mit 48 % (BMBF, 2018, S. 2).

Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2017, S. 10) legt offen, dass Personen mit Migrationshintergrund gemeinsam mit Erwerbslosen, Alleinerziehenden und niedrig Qualifizierten einem hohen Armutsrisiko unterliegen. Mit Blick auf die Lebensphasen sind Kinder und junge Erwachsene überdurchschnittlich von Armut betroffen. Insgesamt ist der Anteil der Kinder gestiegen, die in erwerbslosen, bzw. armutsgefährdeten Elternhäusern aufwachsen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 2).

Mit dem Starke-Familien-Gesetz (BMFSFJ - „Starke-Familien-Gesetz“, 2019) reagiert die Politik auf die zunehmenden Armutstendenzen, indem der Kindergeldzuschlag neugestaltet wird, was vor allem Familien mit geringem Einkommen entlastet. Der Betrag für die Ausstattung mit Schulbedarf wird angehoben und anspruchsberechtigte Kinder aus sozial-schwachen Elternhäusern erhalten ein kostenloses warmes Mittagessen in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Kindertagespflege.

Des Weiteren beschließt das Bundeskabinett die Verbesserung des Elterngeldes. Vorteilhaft wirkt sich das auf die partnerschaftliche Aufteilung von Erwerbs- und Familienzeiten aus (BMFSFJ, 2020).

Dies soll insgesamt zur Verbesserung der Lebenssituation von Familien mit Kindern beitragen, da die primäre Sozialisationsinstanz Familie nachhaltig prägend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirkt und Grundlagen für Lernprozesse schafft.

Dennoch ist entsprechend der aktuellen Studie des Paritätischen Gesamtverbandes weiterhin eine anwachsende Schere im Einkommen von schlechter und besser verdienenden Eltern zu verzeichnen, die sich insbesondere „im sozialen Ausschluss der Kinder“ (Aust, Linckh, Rock & Schabram, 2019, S. 21) manifestiert. Beispielsweise führen staatliche Zuwendungen wie Kindergeld oder steuerliche Kinderfreibeträge dazu, dass der finanzielle Entlastungseffekt für Besserverdienende deutlich höher ausfällt (ebd., S. 22). In der Wirkung führt das zu Defiziten in Bezug auf die soziale und kulturelle Teilhabe von Kindern aus schlechter gestellten Haushalten (ebd., S. 7). Aus diesem Grund wird eine Kindergrundsicherung vorgeschlagen, welches das Existenzminimum aller Kinder so sichert, „dass keine Familie lediglich wegen des Vorhandenseins der Kinder auf Leistungen nach dem SGB II angewiesen ist“ (ebd., S. 22).

Kulturelle Teilhabe ist ein wesentlicher Baustein des informellen Lernens und beeinträchtigt die Lernmöglichkeiten der Kinder aus sozial schwachen Familien.

3.2.2 Familie und Lernen

Ein konstruktivistisch orientiertes Bildungsverständnis knüpft an Piaget (1960) an. Er konzipiert in seiner Stufentheorie vier Stadien der kognitiven Entwicklung (senso-motorisches, prä-operationales, konkret-operationales und formal-operationales Denken), die mit Beginn des Erwachsenenalters enden. Die Entwicklung des logischen Denkens vollzieht sich in voneinander unterscheidbaren und unveränderlichen Entwicklungsstufen. In jeder Stufe entwickelt sich ein bestimmtes kognitives Potential, welches der Vorberei-

tung der nächsten Stufe dient. Jede Stufe ist als strukturierte Ganzheit zu verstehen und weist im Vergleich zur vorherigen Stufe eine subjekt-adäquatere Äquilibrationsebene auf (Piaget, 1960, S. 13f). Die Äquilibrationsebene ist das Resultat der Interaktion und des Wechselspiels von Assimilation und Akkomodation (Piaget, 1974, S. 137). Assimilation heißt, die Gegebenheiten der Umwelt so zu interpretieren, dass sie zu den vorhandenen Fähigkeiten passen. Neue Informationen werden in bestehende Strukturen integriert, es kommt zu einem „quantitativen Zuwachs an Informationen“ (Heidbrink, 1991, S. 26). Diese neuen Informationen bewirken die Änderung der kognitiven Strukturen. Akkomodation findet statt, wenn die vorhandenen Fähigkeiten erweitert werden müssen, um mit den Gegebenheiten der Umwelt fertigzuwerden. Die einzelnen Entwicklungsstufen beschreiben den Gleichgewichtszustand (Äquilibration) zwischen Individuum und Umwelt, also zwischen Assimilation und Akkomodation. Das „Ziel der Entwicklung ist die Herstellung eines neuen Gleichgewichts (Äquilibration) auf qualitativ höherem Niveau“ (ebd., S. 27).

Auch Piaget arbeitet die enorme Bedeutung der Familie im Lernprozess heraus. Besonders in der prä-operationalen Phase des Denkens beim Kind ca. vom zweiten bis zum siebenten Lebensjahr. Die Logik ist in diesem Alter irreversibel. Piaget identifiziert beim Kind einen Egozentrismus, d.h., das Kind kann keine andere Perspektive als die eigene einnehmen⁵. Im Hinblick auf das sich herausbildende Regelbewusstsein (worunter auch Werte und Einstellungen zu verstehen sind) unterwirft sich das Kind der Erwachsenenautorität und sieht dessen Regeln als unantastbar an. Demzufolge ist die interfamiliale Vorbildwirkung für das Kind prägend.

Im Gegensatz zur lebenslangen Lernfähigkeit, von der heute ausgegangen wird, endet bei Piaget (seiner Zeit entsprechend) die Fähigkeit des Wissenserwerbs mit Eintritt in das Erwachsenenalter. Biologische Phasentheorien, beispielsweise nach Bühler (1959), sprechen Erwachsenen die Fähigkeit zum Lernen ab. Analogien zwischen der physischen Entwicklungen und der Entwicklung der Lernfähigkeit lassen zu dieser Zeit kognitive Lernprozesse nach Abschluss der körperlichen Reife noch nicht zu.

Nach Bandura (1971b) präsentiert sich die Umwelt in Modell-Form. Das Modell-Lernen stellt den Übergangsbereich zwischen dem Lernen im Sinne von Verhaltensänderung und dem kognitiven Lernen dar. Neben dem Klassischen Konditionieren (Pawlow, 1955), bei dem das Individuum durch Be-

5 Piaget belegt diese Aussagen anhand seiner bekannten Umschütt-Versuche oder dem Drei-Berge-Modell.

lohnung oder Bestrafung dazu gebracht wird, gewünschte Verhaltensmuster zu übernehmen, zeichnet sich das Operante Konditionieren (Skinner, 1977) durch ein spontanes und zunächst zufälliges Verhalten aus. Dieses wird nicht durch einen Reflex ausgelöst, sondern handlungsartiges Verhalten wird durch nachfolgende Konsequenzen in Form von Belohnung oder Bestrafung geformt. Das Individuum wirkt aktiv auf seine Umwelt ein, um Konsequenzen, bzw. bestimmte Wirkreaktionen hervorzurufen.

Banduras sozial-kognitive Theorie dagegen fängt innerpsychische Vorgänge ein und grenzt sich damit deutlich von behavioristischen Ansätzen ab, die Bewusstseinsvorgänge ignorieren (ebd.; Watson, 1925). Das Lernen an sozialen Modellen (Bandura, 1971a) erfolgt nach Bandura anhand sozialer (realer, sprachlicher oder anderer vorgegebener) Modelle (Eltern, Peers, Studierende, Lehrende). Diese Personen des Sozialisationsumfeldes dienen dem Beobachter als Modell, in dem sie ein bestimmtes Verhalten und Handeln vorleben, das durch den Beobachter nachgeahmt wird. Die Modelle bieten, aufgrund ihrer emotionalen Beziehung zum Beobachter, Anreize zur Beobachtung des Verhaltens und nehmen damit Einfluss auf den Erwerb unterschiedlicher Verhaltensweisen. Das Lernen am Modell erfolgt beispielsweise durch das Nachahmungslernen (imitation learning), welches Bandura zweifach aufspaltet. Das Lernen **durch** Nachahmung heißt, das durch den Anderen vorgegebene oder aufgezeigte Verhalten wird als soziales Verhalten erfasst. Beispielsweise beobachtet ein Kind am Modell seiner Mutter, dass ein Begrüßungsritual mit einem Handschlag verbunden ist. Beim Lernen **von** Nachahmung dagegen geht es darum, das eigene Verhalten dem Verhalten des Modells anzugleichen. Das Kind reicht nachfolgend unaufgefordert bei der Begrüßung die Hand.

Internalisiert werden Werte und Normen, die das soziale Handeln und Verhalten des Individuums spiegeln, insbesondere am vorgelebten sozialen Modell. Die Modelle geben Informationen oder Rückmeldungen über die richtige Ausführung bestimmter Handlungen und Problemlösungen, die als Handlungsrichtlinien verstanden werden. Damit kann soziales Verhalten korrigiert und Handlungsstrategien abgeleitet werden. Bandura (1971b, S. 10f) folgend, werden komplexe Verhaltensweisen, wie die Fähigkeit des Sprechenlernens unter dem Einfluss von Modellen ausgebildet. Die Lernprozesse, die das Lernen am Modell widerspiegeln, spielen in der frühen Erziehung und Bildung eine wesentliche Rolle, kommen aber auch bei Erwachsenen vielfach vor. Interne Faktoren (Erfahrung, Erwartung, Motivation, Wissen, Wertvorstellung, Gefühl), externe Faktoren (Ereignisse der Umwelt, Folgen von Handlungen) und eigene Verhaltensweisen (ver-

bale Aussagen, individuelle Aktionen) treten im Lernprozess in Wechselwirkung zueinander (Woolfolk, 2008, S. 403).

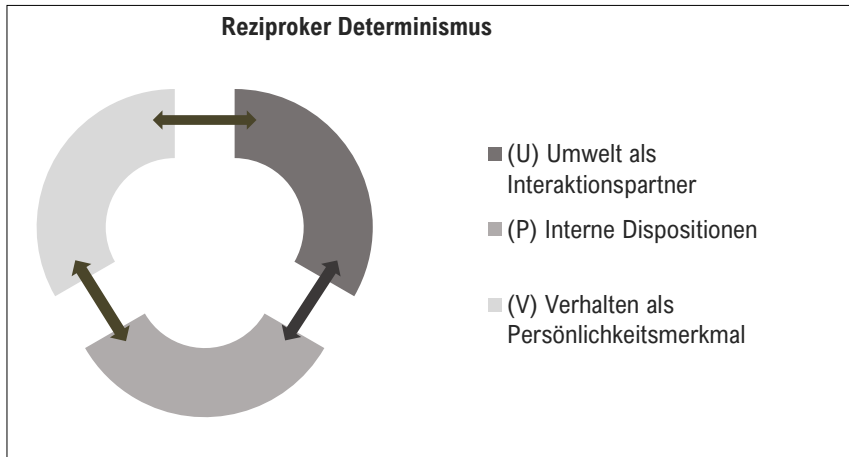


Abbildung 1: Reziproker Determinismus (eigene Darstellung)

Dieses Kräfteverhältnis bezeichnet Bandura als reziproken Determinismus (reciprocal determinism) (Abbildung 1). Das Umfeld produziert bestimmte Verhaltensweisen und das Verhalten erzeugt wiederum das Umfeld. In Form von psychischen Prozessen entwickeln sich intentional entsprechende Persönlichkeitsmerkmale. Neben den internen Dispositionen der Person, die das Verhalten beeinflussen, spielen demzufolge auch externe Faktoren eine wesentliche Rolle und treten in Wechselwirkung.

Erkenntnisse der frühen Lernprozesse des Kindes und des Lernens im Allgemeinen werden zwischenzeitlich anhand neurowissenschaftlicher Forschungen untermauert. Die hervorgehobene und herausragende Bedeutsamkeit von Lernfähigkeiten im frühen Kindesalter wird durch große Überblicksstudien (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007; World Vision Studie, 2007; IEA Preprimary Project, 2006) bestätigt. In den ersten sechs Jahren werden die wesentlichen Lerngrundlagen geschaffen (Henry-Huthmacher, 2007, S. 102), da das Kind über eine enorme kognitive Aufnahmefähigkeit verfügt. Kindliches Lernen erfolgt implizit und inzidentell.

Die Verbindungen zwischen den Nervenzellen sind in sensiblen Phasen der Entwicklung besonders aktiv. Sensible Perioden sind wichtige Phasen im biologischen Reifungsprozess des Gehirns, in welcher es leichter ist, bestimmte Fähigkeiten zu erlernen, die die Entwicklung entsprechender

Kompetenzen ermöglichen. Diese Phasen müssen aber durch förderliche Umweltbedingungen und Lernangebote aktiviert werden. Erfolgt dies nicht, dann gehen die angelegten neuronalen Möglichkeiten verloren (Deutscher Kulturrat, 2005, S. 313). Hütter (2006) folgend, gelingt Bildung nachhaltig, wenn Lernerfahrungen mit positiven Emotionen verbunden werden. Kindliche Potentiale können sich demzufolge unter förderlichen, anregenden und heiteren Bedingungen optimal entfalten.

Das Gedächtnis wird in den ersten Lebensjahren aus Lernprozessen und Erfahrungen individuell gebildet. Das junge Gehirn verfügt über eine hohe Plastizität und Aufnahmefähigkeit, und besitzt eine ungestörte Verarbeitungsleistung mit festen Einlagerungsmöglichkeiten (Kullmann & Seidel, 2005).

Das Kind, gleichgültig in welcher Gesellschaft oder Gemeinschaft, benötigt eine soziale und unterstützende Umwelt, um seine Ressourcen zu entwickeln und zu entfalten. Ein Umfeld, welches sich seiner annimmt, welches seine Potentiale fördert, ihm Halt, Sicherheit, Geborgenheit, aber auch Orientierung bietet.

An dieser Stelle zeigen sich insbesondere im Rahmen der Corona-Situation Schwierigkeiten und schwerwiegende Probleme. Das eigene Zuhause ist „nicht für alle ein sicherer Ort“ (BMFSFJ, 2020b). Das Bundesministerium stellt aufgrund der Kontaktbeschränkungen bei vielen Familien Existenzängste fest, welche Familien und Partnerschaften belasten und Konflikte und häusliche Gewalt zunehmen lassen. Aus diesem Grund werden Beratungsangebote ausgeweitet (BMFSFJ, 2020b).

Den zentralen Lernort in der Familie zu verorten, legt bereits der Coleman-Report (1966) offen. Das Elternhaus hat einen weitaus höheren Einfluss auf die (Schul-)Leistung der Kinder als die Schule. Eltern gelten als Experten ihrer Kinder (Whalley, 2007), da das Lernen primär in der Familie erfolgt. Elterliche Leistung und elterliches Engagement sind daher entsprechend hoch einzuschätzen. Eltern treffen für ihre Kinder biografische Entscheidungen, z.B. welche Kindertagesstätte oder welche Schule besucht wird oder ob das Kind als Einzelkind oder mit Geschwistern aufwächst (Krey, 2015, S. 43).

Die EPPE-Studien (Sylva et al., 2004) belegen, wie wichtig Eltern für die Lernaktivität des Kindes sind. Regelmäßiges elterliches Engagement wirkt sich grundsätzlich positiv auf die kindliche Entwicklung aus. Die Qualität des elterlichen Engagements und der Lernumgebung, die den Kindern geschaffen werden, sind für die kognitive und soziale Entwicklung wichtiger als der Beruf der Eltern oder das Einkommen. „What parents do is more important than who parents are“ (ebd., S. 37).

Die OECD-Studie (2012) untersucht elterliche Leistungen und nutzt dafür Datenmaterial aus 14 Ländern der PISA-Erhebung von 2009. Die Auswertung, auch der sozialen Hintergründe der Kinder, belegt den enormen Beitrag der Eltern. Wird Kindern im Kleinkindalter zu Hause regelmäßig vorgelesen, werden Gespräche über soziale Belange geführt und werden Erfahrungen zwischen Eltern und Kindern ausgetauscht, wird gemeinsam gesungen oder werden Geschichten erzählt, dann weisen diese Kinder bessere Lernergebnisse im Jugendalter auf (ebd., S. 19). „Read. It’s that simple [...] What is important is showing children – of all ages – that reading is a daily, enjoyable, valuable activity, and that it is made even more pleasurable when people discuss what they have read with others“ (ebd., S. 55).

Dieses Phänomen kann in allen sozialen Schichten nachgewiesen werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Zuwendung zum Kind und die Zeit, die in das Kind investiert wird, eine höhere Gewichtung aufweisen, als der Status der Eltern (Krey, 2015, S. 43). Innerfamiliär obliegen der elterlichen Verantwortung die physische, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes. Das sozioökonomische Umfeld der gesamten Familie beeinflusst dennoch parallel die familiäre Situation. Herausforderungen, die Familien mit Kindern zu bewältigen haben, wachsen, angesichts der weitreichenden sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, weiter an.

Hiermit bestätigt sich die enorme Bedeutung der primären Sozialisationsinstanz *Familie* mit seinem starken Einfluss auf Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes. Die Wirksamkeit familialer Sozialisationsprozesse hat ein starkes Gewicht und ist nachhaltig prägend (Krey, 2015, S. 87).

3.3 Sekundäre Sozialisation

Die sekundäre Sozialisation bezieht sich auf die Sozialisationen in Institutionen und auf die berufliche Sozialisation. Zuerst wird die Sozialisation in Kindertageseinrichtung und Schule vorgetragen (Kapitel 3.3.1) und belegt damit wichtige sozialisatorische Mechanismen in Ergänzung zur primären, familialen Sozialisation. Die berufliche Sozialisation (Kapitel 3.3.2) präsentiert Interessen für bestimmte Berufe ebenso wie Disparitäten der Geschlechter im Berufsprozess. Da die Ausübung eines Berufs, sofern es sich um mehrere Berufsjahre handelt, einen prägenden Einfluss auf den Berufsausübenden einnimmt, wird der berufliche Habitus vorgestellt (Kapitel 3.3.3).

3.3.1 Sozialisation in Kindertageseinrichtung und Schule

Seit August 2013 steht Eltern für ihre Kinder ein Recht auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertagesstätte (oder bei einer Tagesmutter) zur Verfügung. Das Sozialgesetzbuch (§ 24 SGB VIII) verankert, dass Kinder von einem bis zum dritten Lebensjahr Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder einer Kindertagespflege haben (Abs. 2). Kinder vom dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt haben Anspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung (Abs. 3).

Im Jahr 2018 werden 33,6 % der Kinder unter drei Jahren (U3) institutionell betreut (Statistisches Bundesamt, 2018). Das sind ein Drittel der unter Dreijährigen insgesamt (762.000 Kinder). Bei den Drei- bis Sechsjährigen erfahren fast alle Kinder eine Tagesbetreuung, es sind 93 % (2,02 Millionen Kinder) (Arbeitsmarktberichterstattung, 2018, S. 6).

Kindertageseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen. Wie alle weiteren Bildungsinstitutionen unterliegen sie der föderalen Struktur durch die jeweilige Kulturhoheit der Bundesländer. Jedes Bundesland konzipiert entsprechende Bildungspläne, die als verpflichtende Arbeitsdokumente des pädagogischen Personals der Einrichtungen zu verstehen sind. In Ergänzung zur primären Sozialisation in Familien bieten die festen Strukturen der Kindertageseinrichtungen den Kindern Bezugspunkte, Orientierung und Stabilität. In Bezug auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag fördern Erziehende in Tageseinrichtungen Basiskompetenzen und schulische Vorläuferkompetenzen, die neben der Vorbereitung auf die Schule den Kompetenzerwerb insgesamt verbessern.

Das Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verpflichtet in § 45 Träger von Kindertageseinrichtungen, die Beteiligung und Beschwerdemöglichkeiten von Kindern zu sichern. Die Vorlage von Konzepten zur Umsetzung von Kinderrechten ist nachweislich notwendig für den Erhalt der Betriebserlaubnis jeder Kindertageseinrichtung.

Das Bundeskinderschutzgesetz (2011) greift die Mitwirkung der Kinder in § 8b auf und formuliert die Beteiligung von Kindern an strukturellen Entscheidungen der Einrichtung und ein Beschwerderecht in persönlichen Angelegenheiten. Das erscheint als wichtiger Schritt 30 Jahre nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (1989), welche in Artikel 12 die Berücksichtigung des Kindeswillens verankert.

Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen belegen die Wirkungen der Kindertageseinrichtungen auf die kindliche Entwicklung. Eine frühzeitige Förderung kann die Entwicklung des Kindes entscheidend positiv beeinflussen. Es muss jedoch eine qualitativ hochwertige institutionelle Betreuung sicherge-

stellt werden, diese kann „ausgleichend wirken und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Friedrich, 2011, S. 11).

Die englische Studie *Effective Provision of Preschool Education* (EPPE) (Sylva et al., 2004) ist eine Langzeitstudie zu Kindertageseinrichtungen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, wie wichtig qualifiziertes Fachpersonal ist. Die EPPNI-Studie (ebd., S. 69) weist nach, dass sich vorschulische Einrichtungen positiv auf die intellektuelle und soziale Entwicklung der Kinder auswirken. Insbesondere beim Schuleintritt können bei Kindern aus der Tagesbetreuung bessere kognitive Leistungen nachgewiesen werden, was besonders auf benachteiligte Kinder zutrifft. Neben der Qualität der Einrichtungen ist außerdem die tägliche Verweildauer in der Einrichtung ausschlaggebend (ebd., S. 71). Der Eintritt in die Einrichtung vom zweiten oder dritten Lebensjahr an, beeinflusst vorteilig die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder. Beide Studien betonen den engen Zusammenhang zwischen den intellektuellen Fähigkeiten des Kindes und seinen familialen Bedingungen. Die Familiensituation selbst hat größere Auswirkung auf die Leistungsfaktoren des Kindes (ebd., Krey, 2015, S. 15). Die Kindertageseinrichtung kann zwar kompensierend wirken, aber keineswegs Effekte aus schwierigen Familienverhältnissen vollständig ausgleichen (US Department of Health and Human Services, 2010).

In Bezug auf das Schulsystem ist seit den ersten PISA-Studien bekannt, dass nicht jedem Kind in Deutschland gleiche Chancen zum Lernen gegeben sind. Ungleiche Chancen zeichnen sich zum Beispiel in Form der Schullaufbahnempfehlungen ab. Die Empfehlungen weisen schichtspezifische Prägungen und damit soziale Auslese auf, da ein leistungsunangemessener Übergang in die institutionelle Bildung der Sekundarstufe I offensichtlich wird. Die Hamburger LAU-Studie legt bereits vor über 20 Jahren offen, dass Empfehlungen der Grundschule in die gymnasiale Oberstufe vom Bildungsstand der Erziehungsberechtigten abhängig gemacht werden (Lehmann & Peek, 1997, S. 88f). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010) gibt einen Bericht zum **Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule** heraus. Zusammenfassend zeigen die vorliegenden Forschungsbefunde⁶, „dass die soziale Herkunft einen Effekt auf die Benotung, die Vergabe der Schullauf-

6 Das BMBF bezieht sich auf folgende Studien: *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin); in Kooperation mit der Grundschuluntersuchung *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS 2007) und der *BiSta-Studie* (Normierung von Testaufgaben für die Bildungsstandards Deutsch und Mathematik im Primarbereich).

bahnempfehlungen und die schließlich getroffene Übergangsentscheidung ausübt. Dabei fiel der absolute Einfluss der sozialen Stellung [...] auf die vollzogene Übergangsentscheidung am höchsten aus“ (ebd., p, 8).

Die Studie von Harazd und Ophuysen (2008) interessiert sich für Eltern, die sich entgegen der Übergangsempfehlung für eine andere Schulform entscheiden und stellen fest, dass sich Eltern mit höherem Bildungsstatus häufiger gegen die Empfehlung aussprechen als Eltern mit niedrigerem Bildungsstatus. Mitunter wissen bildungsferne Eltern gar nicht um ihr Recht der Interventionsmöglichkeit gegen die Schullaufbahneempfehlung (Wiedenhorn, 2011).

Bildungsabschlüsse im weiteren Bildungsweg können allerdings auch durch den Bildungsstand oder den Status der Eltern ausgebremst werden. Auch zehn Jahre nach PISA (2000) besteht die Bildungsbenachteiligung nach Region (Stadt, Land), nach Religionszugehörigkeit und Geschlecht in deutlich abgeschwächter Form fort. In Bezug auf soziale sowie die ethnische Herkunft sind sie „nach wie vor klar zu erkennen“ (Tippelt & Schmidt, 2010, S. 376).

Bereits die PISA-Studie (2000) weist nach, wie Schulen „die bereits existierenden sozialen Muster reproduziert, anstatt allen gleiche Möglichkeiten zu bieten“ (ebd., S. 251). Und auch aktuell ist das Ausmaß ethnischer Benachteiligung im deutschen Bildungssystem deutlich. Ungleichheiten bleiben nach Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft bestehen (Alba et al., 2017, S. 619). Sie wird auch durch die Tatsache, in Deutschland geboren oder vor dem Einschulungsalter hier eingetroffen zu sein, nicht aufgehoben (ebd., S. 641). Kinder mit Migrationshintergrund besuchen deutlich häufiger die Hauptschule als gleichaltrige deutsche Kinder (ebd., S. 627). Insbesondere italienische und türkische Schüler besuchen „konsistent häufiger die Hauptschule“ (ebd., S. 635) und absolvieren seltener eine berufliche Ausbildung.

Eltern mit Migrationshintergrund verfügen „deutlich häufiger“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 2) über keine Hochschulzugangsberechtigung oder haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. „Nur etwa jeder zehnte Absolvent des Bildungssystems in Deutschland wechselt in das Beschäftigungssystem, ohne über einen Hochschulabschluss oder eine abgeschlossene Berufsausbildung zu verfügen“ (Georg, 2008, S. 90).

Eltern streben insgesamt eine höhere Schulbildung für ihre Kinder an (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 8), was auf den hohen Stellenwert einer guten Bildung schließen lässt. In jedem Fall „sind die Karriereperspektiven auf der Basis einer Hochschulzugangsberechtigung günstiger als die auf der Grundlage eines Berufsausbildungsabschlusses“ (ebd., S. 104).

Ursächlich wird für diese Phänomene das dreigliedrige Schulsystem verantwortlich gemacht. Deutschland hält bis in die 1990er Jahre an dieser Gliederung des Schulsystems fest, wonach Kinder nach einer vierjährigen

Grundschule auf Realschule und Gymnasium aufgeteilt werden (Hurrelmann, 2013, S. 455). Dreigliedrigkeit ist eine Entwicklungsstrategie, um pragmatisch auf bestehende Verhältnisse und auf den sozialen Wandel zu antworten (Zymek, 2013, S. 471).

Derzeit existiert ein Nebeneinander von alten und neuen Schulformen. Im Sekundarbereich ist von Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule die Rede. Der zu beobachtende Übergang von einem drei- zu einem zweigliedrigen Sekundarschulsystem vollzieht sich als „schleichender, regional differenzierter und ungleichzeitiger Prozess“ (ebd., S. 473). Der Umbau der Schulangebotsstruktur resultiert Zymek folgend aus dem dramatischen Geburtenrückgang und der Abwanderungswelle (ebd.).

Es sind jedoch noch weitere Gründe zu identifizieren. Beispielsweise die Gewährung von besserer Chancengleichheit, die bei der Zweigliedrigkeit erfolversprechender erscheint. Zweigliedrigkeit geht mit dem „Aufstiegsversprechen“ (Drope & Jurczok, 2013, S. 496) einher, gleichwertige Schulformen zu schaffen, die Gleichheit, Gerechtigkeit und Durchlässigkeit in einem anreichtungsreichen Lernumfeld ermöglichen. Die zweigliedrige Umstellung führt jedoch nicht unmittelbar zur Verbesserung der Bildungsbenachteiligung (ebd., S. 504).

Es kann davon ausgegangen werden, dass schichtspezifische Chancengleichheiten primär in Institutionen der Bildung stattfinden. Obwohl bei Kindern aus höherem Schichtgefüge auch der Druck im familiären Bereich „besonders hoch ist“ (Geißler, 2006, S. 296), den vorhandenen Sozialstatus über gute Bildungsabschlüsse zu erhalten. Die geschlechtsspezifische Sozialisation erfolgt institutionell (sekundäre Sozialisation) als auch familiär (primäre Sozialisation). Es werden nicht nur bestimmte Verhaltensmuster und Wertvorstellungen vermittelt, sondern auch „ein System kognitiver Kompetenzen und flexibler Transformationsmöglichkeiten“ (Windolf, 1981, S. 5) können über den Erfolg einer beruflichen Karriere entscheiden.

Der Bedarf an gut qualifiziertem Bildungspersonal wird künftig weiter ansteigen. Neben der Schließung zahlreicher Schulen in strukturschwachen Landkreisen (Grundschulen zu 11 % und berufliche Schulen zu 26 %) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 4), zeichnet sich deutschlandweit ein enormer Lehrkräftemangel ab (Bellenberg, 2020, S. 3f; Kunz et al., 2020, S. 129ff; Bildungsgewerkschaft, 2017). Es muss aber ein angepasstes Bildungsangebot gewährleistet sein, das auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet ist. Die Aufgabe des Bildungssystems besteht nun darin, die sozialen wie die regionalen Disparitäten zu verringern (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018).

3.3.2 Sozialisation im Beruf

Nicht nur die Berufsausbildung oder die betrieblichen Strukturen bestimmen die Partizipation in berufliche Handlungsfelder, auch wirtschaftliche und Arbeitsmarktsysteme oder die Sozialpolitik beeinflussen die Ausübung eines Berufes. Die berufliche Sozialisation wird als Aneignungsprozess von Fähigkeiten, Wissen, Wertorientierungen und Deutungsmustern gesehen. Berufe und Professionen sind Ausprägungen von Spezialisierungs- und Differenzierungsprozessen (Koring, 1992, S. 17).

Eine Herausforderung ist die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt, worauf sich auch die beruflichen Ausbildungsstätten und die Hochschulen einstellen müssen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 10). Das Ergreifen eines Berufes ist mit einer entsprechenden Aus- und Fortbildung verbunden, bzw. setzt diese voraus, die für die Erfordernisse der Arbeitswelt rüsten.

In modernen Gesellschaften erfolgt über den Arbeitsmarkt die Abstimmung zwischen Arbeitskräften und Arbeitsplätzen. Der Beruf mit seinen spezialisierten Tätigkeiten gewährleistet die Bereitstellung und das marktförmige Zurichten auf das Arbeitsvermögen (Heidenreich, 1999, S. 36). Dies erleichtert die überbetriebliche Anerkennung und die zwischenbetriebliche Transferierbarkeit von Qualifikationen. Es kristallisieren sich bestimmte Merkmale von Berufen heraus. Durch ihre spezifische Ausbildung besitzen sie einen privilegierten Zugang zu speziellen Tätigkeitsfeldern. Dieser Zugang rechtfertigt sich durch eine entsprechende Wissens- und Kompetenzbasis des Fachgebietes, die dem Berufsinhaber eine gewisse Autonomie gegenüber Kunden oder fachfremden Vorgesetzten abverlangt. Die eigenständige Berufsausbildung erfolgt in anerkannten Ausbildungsstätten und wird zertifiziert. Berufe weisen ein spezifisches Berufsprestige aus, welches mit einer gesellschaftlichen und betrieblichen Status- und Einkommenshierarchie verbunden ist. Viele Berufe verfügen über Aufstiegsleitern. Diese sind für die Berufsbiografie, für die Motivation der Beschäftigten und für die hierarchische Organisation von Unternehmen konstitutiv (ebd., S. 37f).

In der Familie und den Institutionen werden bereits bestimmte „Grundqualifikationen und -orientierungen“ (Lempert, 1998, S. 186) erworben und kulturelle Standards gesetzt (Windolf, 1981, S. 5), welche in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit verlangt werden oder für deren Erfolg unerlässlich sind. „Bereits in der Kindheit und Jugend werden wichtige Grundsteine gelegt, die für einen erfolgreichen Studienverlauf wegweisend sind“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017, S. 33).

Holland (1997) beispielsweise generiert in seinem psychologischen und persönlichkeitsorientierten Ansatz der Berufswahltheorie sechs unterschiedliche Persönlichkeitstypen, die je über verschiedene Charaktere, Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen, woraus sich Präferenzen für bestimmte Berufe herauskristallisieren. Es handelt sich um Interessen und Präferenzen, die bereits in der Kindheit gebildet werden. Diese „long-term interests and competencies“ (ebd., S. 19) sind wegweisend für das spätere (Berufs-)Leben.

Tabelle 5: Persönlichkeitstypen (Holland, 1997, S. 21ff)

Persönlichkeitstyp	Merkmale
R: Realistic	Handwerklich interessierte und geschickte Personen (Berufswahl u.a. Mechaniker*in)
I: Investigative	Analysierende, forschende Personen (Berufswahl u.a. Chemiker*in, Physiker*in)
A: Artistic	Künstlerische und kreative Personen (Berufswahl u.a. Artist*in, Autor*in)
S: Social	Empathische Personen (Berufswahl u.a. Erzieher*in, Lehrer*in)
E: Enterprising	Organisierende, führende Personen (Berufswahl u.a. Verkäufer*in)
C: Conventional	Organisierte und strukturierte Personen (Berufswahl u.a. Sekretär*in, Buchhalter*in)

Tabelle 5 präsentiert die einzelnen Persönlichkeitstypen mit ihren jeweiligen Interessen für einen bestimmten Beruf. Sind Frauen in den Arbeitsprozess integriert, dann sind sie durch die Einbindung in den Beruf als auch in das Familienleben doppelt vergesellschaftet (Becker-Schmidt, 2003). Ihre Sozialisation wird durch die Kriterien *Geschlecht* und *soziale Herkunft* flankiert und nimmt Einfluss auf die Eingliederung in die Gesellschaft, auf die soziale Verortung und die psychosoziale Strukturierung (ebd., S. 14). Die Orientierung von Frauen auf den Beruf und die Familie geht jedoch nicht nur mit einer Doppelbelastung einher, vielmehr kann von einer Mehrfachbelastung gesprochen werden. Insbesondere mit kleinen Kindern ist die Belastung von Beruf- und Familienarbeit „heutzutage besonders intensiv“ (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2016). Zudem haben Frauen höhere Opportunitätskosten bei der Familiengründung, da auch aktuell meist Frauen die Kinderbetreuung und -erziehung, Hausarbeit, Erwerbsarbeit und Freizeit vereinbaren müssen. Oft

geht mit der Entscheidung für die Familiengründung ein Verzicht auf die Karriere einher.

Die folgende Grafik zeigt die Zeitverwendung des Familienlebens von Frauen und Männern (Abbildung 2). Die Befunde zeigen, dass beide Geschlechter (Mütter und Väter) von der Gesamtarbeitsbelastung betroffen sind. Sie unterscheidet sich jedoch in der Aufteilung. Frauen (links) sind weniger im Beruf und mehr im Haushalt und in der Kinderbetreuung involviert.

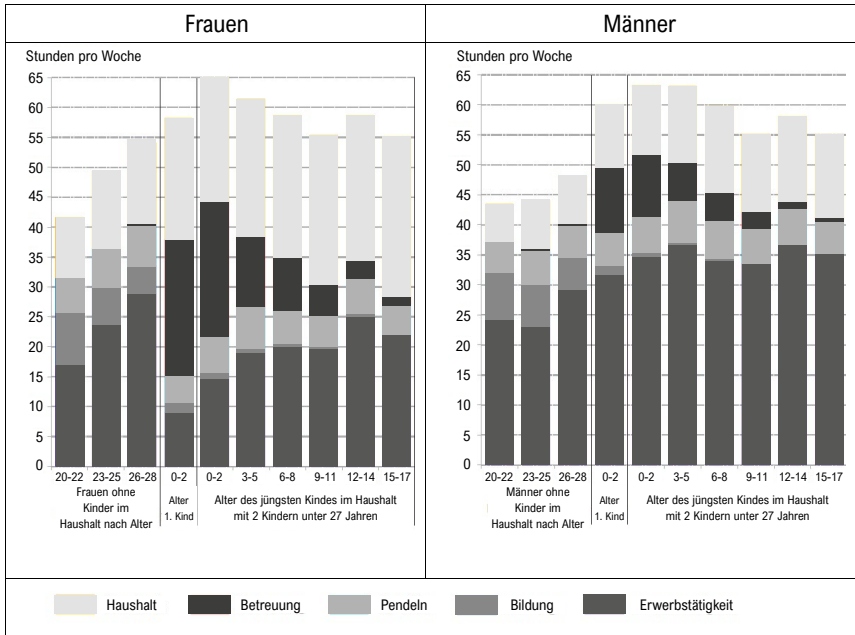


Abbildung 2: Zeitverwendung des Lebenslaufs mit Familienbiografie: Frauen und Männer (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2016, S. 15)

Unzufrieden mit dieser Situation sind Väter ebenso wie Mütter. Während viele Mütter mehr beruflich tätig sein möchten, wünschen sich viele Väter eine höhere Beteiligung in der Fürsorgearbeit. Die hohe Arbeitsintensität lässt „kaum Zeit für Erholung und erwachsenentypische Freizeit“ (ebd., S. 19), sie entspannt sich jedoch mit dem Schulstart des jüngsten Kindes.

Auch berufliche Perspektiven gehen für Frauen im 21. Jahrhundert mit Nachteilen bzw. Benachteiligungen einher. Insgesamt ist das Alleinfamilienmodell, bei dem einzig der Mann erwerbstätig ist, obsolet. Die Anzahl der voll-

zeitbeschäftigten Frauen hat sich in den Jahren 2007 bis 2017 „faktisch nicht verändert“ (Bundesagentur für Arbeit, 2018). Die Zunahme der Frauenbeschäftigung konzentriert sich mehr auf den Bereich der Teilzeitbeschäftigung (ebd., S. 9). Während in 2007 4,2 Millionen Frauen teilzeitbeschäftigt sind, erhöht sich ihr Anteil in 2017 auf 7,1 Millionen (ebd., S. 11).

Ob Vollzeit oder Teilzeit, Frauen sind im Allgemeinen eher im Dienstleistungssektor und Männer vor allem in der Industrie sowie im Baugewerbe beschäftigt (ebd.). Das durchschnittliche monatliche Bruttoeinkommen bei Vollzeitbeschäftigten liegt in 2016 bei 3.133 €. „Dabei bezogen Männer mit 3.301 € ein deutlich höheres monatliches Bruttoarbeitsentgelt als Frauen mit 2.833 €“ (ebd., S. 12). Gründe dafür sind einerseits die unterschiedlichen Berufsfelder bzw. Branchenschwerpunkte, die entsprechend besser oder schlechter vergütet werden. Andererseits ist zu konstatieren, dass ein höherer Anteil an Männern über einen Hochschulabschluss verfügt, „womit in der Regel eine höhere Entlohnung einhergeht“ (ebd.).

Es liegt die Vermutung nahe, dass Frauen, trotz aller Nachteile, dennoch auf Frauenberufe zurückgreifen, um Beruf und Familienleben vereinbaren zu können. Die Kopplung der Rolle als Berufsmensch und als Privatperson, die sich im Zusammenspiel von beruflicher und privater Sozialisation ergibt, ist demzufolge unterschiedlich gewichtet. Wenn Individuen einer doppelten Sozialisation (Hoff, 1990) ausgesetzt sind, dann erfordert es von Frauen das Erbringen weitaus größerer Opfer als von Männern (Krey, 2015).

Letztendlich münden die verschiedenen Qualifikationen und Voraussetzungen in differenzierte Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten und einen entsprechenden Status. Die Sozialisationsprozesse in der Familie und in Institutionen bewirken unterschiedliche Chancen, Qualifikationen zu erwerben und einen bestimmten Beruf zu wählen. Die Gewichte zwischen den Ausbildungsphasen und den Berufsverlaufsphasen sind von Fall zu Fall sehr verschieden verteilt (Lempert, 1998, S. 2), weshalb zur Betrachtung der beruflichen Sozialisation generell die Sozialisation in seiner Gesamtheit zu eruieren ist.

3.3.3 Berufliche Habituisierung

Mit dem Ergreifen einer bestimmten Berufstätigkeit setzt sich die Sozialisation im Berufsalltag fort. Die berufliche Sozialisation bezieht sich auf die Erfahrungen über Arbeitsinhalte, die im biografischen Lebenszusammenhang bewusstseins- und persönlichkeitsbildende und ebenso deformierende Auswirkungen hervorbringen (Heinz, 1995, S. 42).

Lempert (1998) betrachtet die berufliche Sozialisation einseitig deterministisch. Einseitig sieht er die soziologische Perspektive, welche den Fokus auf die prägende Wirkung der Umweltbedingungen legt, und ebenso einseitig betrachtet er das psychologische „Mißverständnis der Beziehung zwischen sozialer Umwelt und Person“ (ebd., S. 31). Er begreift Sozialisation als Interaktionsprodukt und geht von einer Trias zwischen Umwelt (a), Persönlichkeit (b) und Interaktion (c) aus. Das Einwirken von außen, durch die soziale (berufliche und betriebliche) Umwelt, bewirkt die Veränderung von Persönlichkeitsprozessen. Zwischen diesen beiden Elementen besteht eine Wechselwirkung derart, dass sie Ursache und Wirkung zugleich verkörpern. In diesem Kontext versteht Lempert den Zusammenhang der Prozesse (Umwelt und Persönlichkeit) als Interaktion. Diese drei Dimensionen werden nachfolgend einzeln betrachtet:

- a) Die sozialen Umweltstrukturen werden in drei Ebenen differenziert. Tabelle 6 präsentiert die sozialen Beziehungen der Mikro-, Meso- und Makroebene.

Tabelle 6: Bedingungen beruflicher Sozialisation (Lempert, 1998, S. 41ff)

Ebene	Soziale Beziehungen
Mikroebene	– Unmittelbare Kontakte in Form von Kommunikations-, Kooperations- und Geschäftsbeziehungen zwischen Betriebsangehörigen und Außenstehenden – Gegenständliche Bezüge in Form von materiellen Bedingungen des beruflichen Arbeitens
Mesoebene	– Betriebe und Betriebsabteilungen mit unterschiedlichen technischen Ausstattungen und Beschäftigungsqualifikationen – Zeitliche Ablaufstrukturen mit begrenzten berufsbiografischen Etappen, bedingt durch Berufsausbildung, Weiterqualifizierung, Berufswechsel
Makroebene	– Beruf mit Qualifikation, Kompetenzen und Erwerbsquelle – Arbeitsmarktsegmentation – Unterteilung in verschiedene Wirtschaftszweige

Mit diesen Ebenen wird die objektive Seite der beruflichen Sozialisation, die soziale Umwelt aufgezeigt, denen Auszubildende und Erwerbstätige in einem längeren zeitlichen Rahmen ausgesetzt sind.

- b) Den Gegenpart der Interaktionsbeziehung stellen die individuellen Persönlichkeitsstrukturen dar. In der beruflichen Sozialisation entwickeln sich „berufsbedeutsame Sozialisationsprozesse“ (ebd., S. 44): Das sind zum Ersten allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, wie Kontrollbewusstsein, moralische Urteilsfähigkeit, Einzigartigkeit und Authentizität. Zum Zweiten handelt es sich um Selbstbewusstsein und Autonomie und zum Dritten sind Vorstellungen über die Beziehung zwischen Arbeitswelt und Privatwelt und Einstellungen über elterliche Erziehungsstrategien von Bedeutung.
- c) Die Person-Umwelt-Interaktion führt nun beide o. g. Elemente zusammen. Es geht um die Wahrnehmung und Deutung der sozialen Umwelt durch die interagierenden Personen, um die Verarbeitung durch Beurteilung und Bewertung dieser Wahrnehmungen und um das reaktive Verhalten, welches das selbstbestimmte, aktive Handeln der Person stärkt. Interaktionsprozesse finden wiederholt statt und ändern sich im Laufe der Zeit. Innerhalb dieses Prozesses vollzieht sich die Weiterentwicklung der Persönlichkeit.

Berufliche Sozialisation ist demzufolge dynamisch, sie kann individuell, kollektiv und fortschreitend verändert werden (ebd., S. 47). Das einzelne Individuum beeinflusst durch sein eigenes Handeln die Bedingungen seiner Sozialisation.

Jeder gesellschaftlichen Institution, sei es ein wirtschaftlich produzierender Betrieb oder eine pädagogische Einrichtung, ist eine pädagogische Aktion inhärent (Windolf, 1981, S. 21), wobei sich im Laufe der Berufsjahre eine berufliche Identität entwickelt.

Windolf spricht von einem beruflichen Habitus, der zu einem funktionalen Verhalten im Sinne der betrieblichen Ziele und Hierarchien führt. Windolf übernimmt den Begriff des Habitus von Bourdieu (1974)⁷, der im Habitus ein Erzeugungsprinzip von Praxisformen und Verhaltensstrategien eines sozialen Akteurs sieht (Bourdieu, 1982, S. 277). Windolf überträgt den Begriff auf die Identifikation mit dem Beruf und stellt fest, dass der Einzelne im Laufe

⁷ Bourdieu (1974) verwendet den Begriff in Anlehnung an den Sprachgebrauch des Kunsthistorikers Panofsky. Panofsky wiederum lehnt den Begriff an Mannheims kunstgeschichtliche Darstellungen der Theorie der Weltanschauungsinterpretation an (Mannheim, 1923).

seiner Berufspraxis eine jeweilige Berufsrolle und ein bestimmtes Arbeitsverhalten übernimmt. Die berufliche Sozialisation⁸, welche in der Berufstätigkeit erworben wird, nimmt einen derart prägenden Einfluss auf die Sozialisationsprozesse des Individuums ein, dass sie von ihrer Wertigkeit her, an sich die primäre Sozialisation ausmacht. Die eigentliche primäre, in der familiären Sozialisation erworbenen Wert- und Verhaltensmuster, werden nach Windolf demzufolge lediglich chronologisch vorrangig erworben. Die primäre Sozialisation verliert ihre prägende Wirkung, in dem sie durch die beruflich erworbenen Handlungs- und Einstellungsstrategien überlagert wird. Abbildung 3 ist von links nach rechts zu lesen und macht Folgendes deutlich:

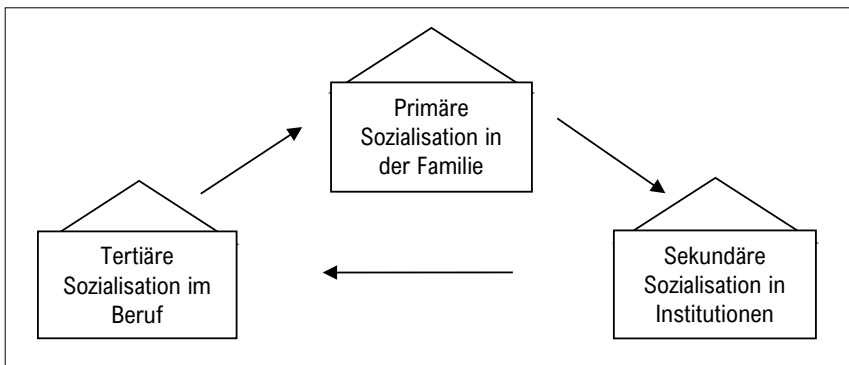


Abbildung 3: Generationenwechsel (Windolf, 1981, S. 158)

In der Erwachsenensozialisation verliert die Familie nach und nach ihren Einfluss. Bestimmte Bezugspunkte bleiben zwar ein Leben lang erhalten, Lernprozesse und Kompetenzerwerb in der beruflichen Tätigkeit gewinnen aber zunehmend an Bedeutung. Das heißt, dass die in der Kindheit erworbenen Kompetenzen und Verhaltensformen für die weitere Biografie zwar prägend, aber veränderbar sind. Die im Berufsalltag internalisierten Normen, Werte und Regeln bringen einen „dominanten Habitus“ (ebd., S. 22) hervor, der die Vergesellschaftungsprozesse der jeweiligen Herrschaftsverhältnisse verkörpert. Windolf lehnt sich auch an dieser Stelle an Bourdieu (1974; 1982) an, welcher als Vermittler zwischen Objektivismus und Subjektivismus die

⁸ Windolf nimmt eine andere Zuordnung der sekundären und tertiären Sozialisation vor als die Lesart dieser Arbeit. Er teilt die sekundäre Sozialisation den Institutionen zu und die tertiäre Sozialisation dem Beruf.

Habitustheorie anbietet. Akteure setzen sich subjektiv mit ihren jeweiligen Primärerfahrungen auseinander, wie Denkrichtungen oder Wahrnehmungen, welche „fraglos gegeben“ (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 240) erscheinen und nicht hinterfragt werden. Der Objektivismus will mit diesen Primärerfahrungen brechen, um die strukturierenden Mechanismen und den objektiven Sinn erfassen zu können.

Heute kann davon ausgegangen werden, dass die einmal getroffene Berufswahl nicht auf Dauer angelegt ist. Destandardisierungsprozesse bewirken, dass die einmal getroffene Berufsentscheidung weitestgehend korrigiert wird. Berufliche Lebenszusammenhänge sind heute risikoreicher und gehen mit Korrekturen der Bildungs- und Berufsentscheidungen einher. Kohli (1975) spricht in diesem Kontext von Wendepunkten, die sich beim Übergang von einem Sozialisationskontext zum nächsten ergeben. Den Wendepunkten gehen also immer auch Entscheidungen für Alternativen voraus. Beck (1986) begründet mit der Konzipierung der Individualisierungsthese, dass ungleiche Lebensbedingungen die Optionsvielfalt gewährleisten, aber die Wahlmöglichkeiten begrenzen. Es ist davon auszugehen, dass Individuen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status über geringere Chancen verfügen, eine Wahl treffen oder auf alternative Möglichkeiten zurückgreifen zu können. Es sind Entscheidungsmöglichkeiten, zum Beispiel für einen bestimmten Beruf, in der individualisierten Gesellschaft nicht nur statusabhängig und sozialstrukturell, sondern auch geschlechtsspezifisch geprägt.

Berufe liefern „Orientierung und Handlungspotentiale zur Einordnung in einen sozialen Kontext“ (ebd.). Sie bündeln persönliche Fähigkeiten und standardisieren Verhaltenspotentiale (ebd., S. 91). Auch bei diskontinuierlichen Erwerbsverläufen bleibt die Erstausbildung die Grundlage für berufliche Neuorientierungen.

3.4 Tertiäre Sozialisation

Mit der tertiären Sozialisation wird an dieser Stelle die Weiterbildung in Form eines Fernstudiums thematisiert. Ausgeführt wird, was es bedeutet, im (reifen) Erwachsenenalter fernzustudieren und was dafür nötig ist (Kapitel 3.4.1). Welche Motivation vorliegt, auf diese Art und Weise zu studieren, referiert Kapitel 3.4.2. Das dritte Unterkapitel widmet sich den Kompetenzen zum Fernstudieren (Kapitel 3.4.3), weil angenommen wird, dass ältere Studierende bereits eine breite Palette an Kompetenzprofilen vorweisen. Anschließend werden die Lehr- und Lernformate vorgestellt, die für ein Fernstudium rele-

vant sind (Kapitel 3.4.4). Anhand einiger Studien wird der Lernerfolg definiert (Kapitel 3.4.5). Aussagen über Lehrende (Kapitel 3.4.6) beenden das Kapitel.

3.4.1 Fernstudieren im Erwachsenenalter

Der Bologna- und Kopenhagen-Prozess verbessern die Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zur Hochschule. Berufstätige, die nicht über schulische Studienberechtigungen verfügen, erlangen Zugangsvoraussetzungen zur Hochschule (Kultusministerkonferenz, 2009). Gründe, Hochschulen auch für diese Zielgruppe zu öffnen liegen darin, einem Defizit an hochschulischen Fachkräften entgegenzuwirken und den europaweiten bildungspolitischen Vorgaben nach „lifelong learning“ (Wolter et al., 2015, S. 11) zu folgen. Die Intension der Hochschulreform soll dazu beitragen, international kompatible und akzeptierte Abschlüsse zu gewährleisten und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln (BMBF-Internetredaktion, 2011). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung führt aus, dass die Arbeitsmarktlage für hochqualifizierte Personen mit Bachelor- oder Masterabschluss „weiterhin günstig“ (BMBF, 2018, S. 12) ausfällt.

Insgesamt zeichnet sich der Hochschulsektor durch einen starken Wachstumstrend aus. Die steigende Nachfrage und der damit zusammenhängende Ausbau an Studienplätzen lässt die Hochschulstruktur derzeit unübersichtlich erscheinen. Das Studienangebot besteht aktuell aus etwa zehntausend grundständigen und neuntausend weiterführenden Studiengängen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 12).

a) Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium

Fernstudieren ist in hohem Maße komplex. Das Lernen muss über einen längeren Zeitraum autonom gesteuert werden. Der Lernstoff muss regelbasiert angewendet und analysiert, neues Wissen muss produziert und entsprechend kriterienbasiert bewertet und Prüfungen müssen erfolgreich unter Beweis gestellt werden. Der eigene Lernweg muss gefunden werden, angesichts des erheblichen Entscheidungsspielraums in Bezug auf das Lerntempo und die Lernform (Alonso et al., 2017, S. 13). Ein Fernstudium suggeriert, dass die Vereinbarkeit zwischen Privatwelt, Berufswelt mit der Studienwelt vereinfacht machbar erscheint, da hier von zu Hause aus studiert wird. Das ist aber nicht der Fall. Vielmehr sind parallel Herausforderungen zu meistern, welche die Partnerschaftsbeziehung ebenso tangiert wie das Familienleben insgesamt (Krey et al., 2014b).

Die Hochschulrektorenkonferenz (2012) legt die studentische Arbeitsbelastung auf durchschnittlich 25–30 Arbeitsstunden fest. Das Selbststudium,

welches insbesondere im Fernstudium einen extrem hohen Anteil, im Gegensatz zu den Präsenzveranstaltungen, einnimmt, findet Berücksichtigung. Somit vollzieht sich ein Übergang von der Lehrzentrierung hin zur Lernzentrierung. Mit diesen Richtlinien erfasst der neue Workload (Investition in das Studium) die Gesamtheit des tatsächlichen studentischen Arbeitsaufwandes, weil sämtliche Lern- und Studienzeiten erfasst sind (Behm & Beditsch, 2013, S. 23).

Dennoch wird von einer Mehrfachbelastung ausgegangen, weil „Familie, Haushalt, Erwerbstätigkeit und Studium“ (Jürgens & Zinn, 2015) zusammengefügt und miteinander kompatibel in Einklang zu bringen sind.

Die zu erwartende Schwierigkeit durch die Mehrbelastung ist eventuell einer der Gründe, warum ein Drittel der nicht-traditionell Studierenden in Teilzeit studiert, da anderen Verpflichtungen nachgegangen werden muss (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 12). Verpflichtungen, welche im Zusammenspiel mit der Familiengestaltung zu gewährleisten sind oder berufliche Verpflichtungen, die parallel zum Studium weiterhin fortbestehen, sind Barrieren, die überwunden werden müssen. Interessanterweise sinken im Verlauf des Studiums die selbst identifizierten Defizite an Kompetenzen (mathematisch, sprachlich), die wahrgenommene Mehrbelastung durch die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie hingegen, steigt tendenziell an (Jürgens & Zinn, 2015).

b) Studierende mit Migrationshintergrund

In deutschen Hochschulen ist die Vielfalt durch Migration der Normalfall, da es jeden vierten Studierenden betrifft (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017). Studierende mit Migrationshintergrund wählen häufiger rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, besuchen öfter Fachhochschulen und streben seltener Masterabschlüsse an (ebd., S. 10). Sie erzielen schlechtere Prüfungsergebnisse und weisen insgesamt unterdurchschnittliche Studienerfolge auf. Sie benötigen eine längere Studienzeit und verfügen über eine höhere Abbruchquote. Von daher wird diese Studiengruppe oft als problembelastet wahrgenommen (ebd., S. 7).

Dennoch fällt die recht hohe Motivation dieser Studierenden auf. Dass jedoch allein die Motivation für den Studienerfolg nicht ausreicht, könnte damit zusammenhängen, dass sich die Leistungsrückstände aus dem Schulwesen auf das Studium auswirken (ebd., S. 18). Studierende mit Migrationshintergrund verfügen über ein tendenziell geringeres Vorwissen, das ungünstigere Ausgangsbedingungen für ein Studium mit sich bringt. Die erhobenen Befunde der Studie über Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund belegen, dass sich nur 39 % der Studierenden aus Zuwande-

rerfamilien durch die Schule gut auf das Studium vorbereitet fühlen (Ebert & Heublein, 2014). Hinzu kommt, dass diese Studiengruppe seltener mit einer am Gymnasium abgeschlossenen allgemeinen Zugangsberechtigung und mit einer schlechteren Abschlussnote in das Studium einsteigt (ebd., S. 51). Studierende mit Migrationshintergrund starten demzufolge insgesamt das Studium mit einer schlechteren Ausgangslage als einheimische Studierende.

Dies zeichnet sich auch bei der Betrachtung der Herkunftsfamilie ab. Mehr als 50 % der Studierenden sind in ihren Familien „Studienpioniere“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017). Sie sind die Ersten in der Familie, die überhaupt einen akademischen Abschluss anstreben. Des Weiteren entstammen etwa 20 % aus einem niedrig gebildeten Elternhaus. Da Familien mit Migrationshintergrund außerdem ein hohes Armutsrisiko aufweisen, können ihre studierenden Kinder weder mit intellektueller noch mit finanzieller Unterstützung rechnen.

Die Untersuchung von Habitus-Struktur-Konstellationen stellt heraus, dass weniger privilegierte Studierende Ängste und Zweifel in eine eher defizitäre Selbstbeschreibung verpacken (Schmitt & Evertz, 2016). Das ist möglicherweise ein Grund dafür, dass Studierende aus Migrationsfamilien Anforderungen falsch einschätzen und im Umgang mit den hochschulischen Konventionen meist unsicherer und weniger gelassen umgehen (Knuth, 2019, S. 317).

Die offensichtlichen individuell differenzierten Lebenssituationen und Lebenswelten lassen die Diversität und Heterogenität der Studierenden stetig weiter anwachsen. Das erfordert eine differenzierte Studiengestaltung, weil unterschiedliche Lebenslagen ebenso berücksichtigt werden müssen wie individuelle Lernbedürfnisse (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 12). Hier besteht weiterhin Handlungsbedarf, nicht nur im Hochschulkontext, sondern im deutschen Bildungssystem insgesamt.

c) Lernen im Erwachsenenalter

Die Bereitschaft für ein Fernstudium ist eng an Willenskraft geknüpft. Während im frühen Kindesalter das Lernen implizit und inzidentell, also mühelos und nebenbei erfolgt, erfordert es von Erwachsenen neben der Motivation und dem Willen auch eine gewisse Disziplin, sich mit theoretischen Themen zu befassen und sich auf eine intensive Phase des Wissenserwerbs einzulassen. Bei der Motivation zum Tätigsein, zum Lernen stehen nicht die emotionalen Informationen aus der Umwelt im Vordergrund. Hier geht es um innere Bedürfnisse, etwas zu tun, zu bewirken, zu erschaffen, explorativ tätig zu sein. Die Motivation lenkt das eigene Verhalten und Handeln auf ein ganz bestimmtes Ziel. Mit dem nötigen Antrieb und frischem Schwung steigen die allgemeine

Wachheit und die Handlungsbereitschaft. Die inneren Bedürfnisse *Interesse* und *Freude an der Sache* motivieren stärker als die von außen kommenden Anforderungen (Kullmann & Seidel, 2005, S. 27).

In diesem Zusammenhang ist Bildung für Horkheimer Folgendes: „Gebildet wird man nicht durch das, was man aus sich selbst macht, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in ihrer selbst bewußten Praxis“ (1985, S. 414). Es geht also darum, sich dem Studium *hinzugeben*, sich auf das Studium einzulassen und sich hinein zu vertiefen.

Auf die Moderne übertragen sprechen Neurowissenschaftler vom Lernen mit Begeisterung. Neues Wissen und neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt ein Mensch, wenn es ihn emotional berührt, wenn ihm etwas unter die Haut geht, wenn also die emotionalen Zentren im Gehirn aktiviert werden. Nur dann werden neuroplastische Botenstoffe im Mittelhirn ausgeschüttet (Hüther, 2016).

Personen verfügen über differenzierte kognitive Leistungen bzw. Fähigkeiten. Von Bedeutsamkeit sind dabei nicht die jeweiligen Einzelfähigkeiten, sondern die Kombination verschiedener Befähigungen, um gestellte Anforderungen zu bewältigen. Intelligenz wird als mehrdimensional beschrieben, sie kann in verschiedene Dimensionen unterschieden werden (Kullmann & Seidel, 2005, S. 41):

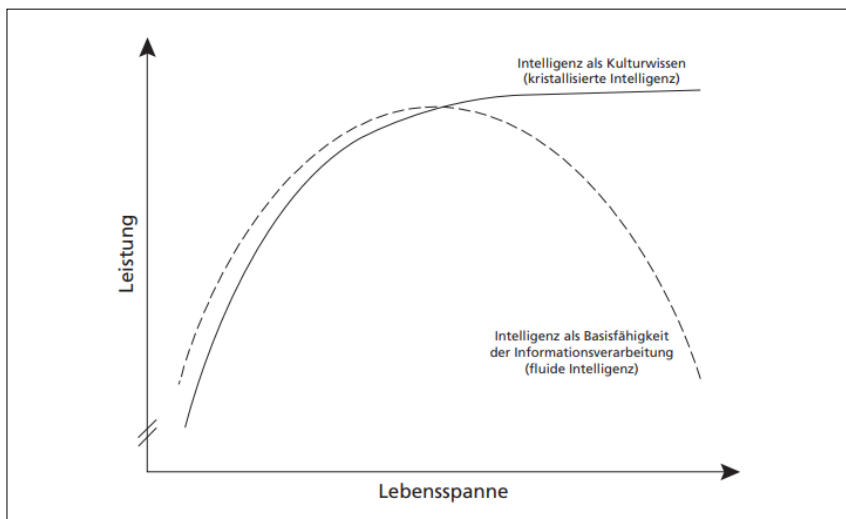


Abbildung 4: Entwicklungsverlauf kristallisierter und fluiden Intelligenz

Die emotionale Intelligenz spiegelt kristallisierte Fähigkeiten wieder, weshalb von *kristallisierter Intelligenz* gesprochen wird. Sie setzt Erfahrungswissen, Wortschatz und Sprachverständnis voraus. Bei der *fluiden Intelligenz* geht es um die Qualität und Schnelligkeit der Informationsverarbeitung. Sie zeichnet sich durch grundlegende Problemlösefähigkeiten aus. Sie ist die Basisfähigkeit, Informationen rasch zu verarbeiten.

Hasselhorn und Gold (2006) verdeutlichen grafisch den raschen Leistungsabbau der fluiden Intelligenz über die Lebensspanne und die Konstanz der kristallisierten Intelligenz (Abbildung 4).

Die kognitive Umstellungsfähigkeit auf neuartige Probleme gelingt leicht. Der Leistungsabbau dieser Intelligenzform beginnt bereits im frühen Erwachsenenalter, kann aber durch Erfahrungswissen gemildert, bzw. gebremst werden.

Beide Intelligenzformen verlaufen im Alter unterschiedlich. Während sich die fluide Intelligenz mit zunehmendem Alter abbaut, stabilisiert sich die kristalline Intelligenz bis ins hohe Alter. Bei der *praktischen Intelligenz* sind neben den kognitiven Fähigkeiten auch spezifische Persönlichkeitsmerkmale wesentlich. Sie sind Voraussetzung für das erfolgreiche Handeln. Hierzu zählen beispielsweise strategische und soziale Kompetenzen, Leistungsmotivation oder Entscheidungsfähigkeit.

Physikalische und chemische Parameter aus der Umwelt werden von sensorischen Registern erfasst. Die Verarbeitungstiefe der neuronalen Verschaltungen führt zu strukturellen Veränderungen der Synapsen, welche zu Gedächtnisinhalten verarbeitet werden (HI.BI.KUS, 2008, S. 13). Die Veränderung der Synapsen bewirkt das Lernen. Substanzen, die für das zelluläre Lernen von Bedeutung sind, sind Dopamin und BDNF (brain derived neurotrophic factor). Das Dopamin greift zeitlich vor dem BDNF. Es bestimmt, „wann welche Synapsen verstärkt werden“ (Falkenburger, 2009, S. 134). Der Botenstoff BDNF induziert danach die dazu erforderlichen zellulären Veränderungen. Relevant ist das Dopamin für jene kognitiven Fähigkeiten, die mit zunehmendem Alter abnehmen. Kognitive Fähigkeiten sind trainierbar, d.h., ähnlich der körperlichen Beweglichkeit müssen auch kognitive Funktionen durch gezielte Aktivitäten trainiert und aktiviert werden (ebd., S. 137).

Aktuelle Studien belegen, dass von einem Funktionsverlust des Gehirns bei erwachsenen, bzw. älteren Menschen nicht gesprochen werden kann. In Abhängig vom Gesundheitszustand, dem Bildungsstand und der lebenslangen Erfahrungen bleibt die Fähigkeit zum Lernen und Neues zu speichern bis ins hohe Alter erhalten (Kullmann & Seidel, 2005). Mit dem Älterwerden gehen allerdings Verlangsamungen einher, da das täglich zur Verfügung stehende Energiepotential abnimmt (ebd., S. 41). Leistungsfähigkeit und Aktivität des

Gehirns sinken jedoch im Alter kaum. Ein Leben lang bleibt die Fähigkeit des Gehirns erhalten, neue Kontakte zwischen den Synapsen herzustellen und alte zu stärken. Werden vorhandene Verknüpfungen regelmäßig genutzt, bleiben sie auch langfristig funktionstüchtig. Nur die nicht aktiven bzw. nicht aktivierten Synapsen verlieren nach und nach ihre funktionalen Fähigkeiten. Die Gedächtnisleistung verschlechtert sich bei gesunden alten Menschen nicht erheblich. Verantwortlich dafür sind fest eingelagerte Wissensgrundlagen, die lebenslang erworben sind. Sie können aktualisiert werden, indem auf die immer wieder aktivierten und bereits vorhandenen Verknüpfungen im Gehirn zurückgegriffen wird (Kullmann & Seidel, 2005, S. 39).

Nach Hoidn ist das Lernen in einen soziokulturellen Kontext eingebettet, weshalb Lernen nicht nur aktiv und reflexiv stattfindet, „sondern auch interaktiv im Rahmen der Teilnahme an sozialen Aushandlungsprozessen in Lerngemeinschaften/Gruppen unter Nutzung vielfältiger medialer Ressourcen“ (Hoidn, 2011, S. 10f).

Hierzu passend erweist sich das Forschungsergebnis um Keller. Studierende mit wenig Fernstudienenerfahrung legen „deutlich mehr Wert“ (Keller et al., 2004) auf die Zusammenarbeit mit Mitstudierenden. Lernen wird demzufolge noch stark als gruppenbezogener, gemeinsamer Prozess empfunden. Die recht hohen Selbstlernanteile in Form des Selbststudiums sind noch nicht ausreichend internalisiert.

Es sind aber genau diese immensen Selbstlernphasen, die ein Fernstudium prägen. Neben den Studieninhalten, die bearbeitet und verstanden werden müssen, erfolgen Planung, Durchführung und Bewertungen weitestgehend in Eigenregie. Diese Fähigkeit kann jedoch nicht einfach vorausgesetzt werden, dazu sind Lernkompetenzen nötig, die von den Studierenden teilweise erst erworben werden müssen (Hoidn, 2011, S. 14). Hoidn (ebd., S. 10) systematisiert in diesem Zusammenhang Lernkompetenzen entlang selbstorganisierter Lernprozesse. Sie sind dahingehend interessant, weil sie für den Lernprozess im Fernstudium konstitutiv sind.

Die durch Hoidn konzipierten Kompetenzen für selbstorganisiertes Lernen sind nachfolgend auf den Fernstudienkontext zugeschnitten, sie beinhalten demzufolge leichte Ergänzungen und Streichungen:

- Eine *lernförderliche Haltung* einnehmen mit Interesse am Erwerb überfachlicher Kompetenzen und Neugier auf neues Wissen
- *Personale Lernvoraussetzungen* sowie *situative Lernbedingungen* in Bezug auf die eigene Person einschätzen und mit der spezifischen Lernsituation

abstimmen, entsprechende Methoden und Strategien auswählen und anwenden

- *Lernziele* kontextgerecht bestimmen sowie *Lernaufgaben* verstehen und kontextgerecht auf spezifische Lernsituationen beziehen
- *Lernerfolg* reflektieren durch Vergleich der tatsächlichen Lernergebnisse mit den Lernzielen
- *Lernstörungen* identifizieren, deren Einflussfaktoren klären
- *Lernstrategien* wie Motivations-, Kooperations-, Ressourcennutzungs- und Handlungskontrollstrategien verstehen und kontextgerecht an spezifische Lernsituationen anpassen
- Das *eigene Vorgehen* im Hinblick auf Lernvoraussetzungen, Lernziele und Lernerfolg prüfen, reflektieren und kontextangemessen Lernstrategien und Lernwege anpassen

Lernen ist ein lebenslanger Prozess. Lernen lässt sich im Leben nicht vermeiden. Formal attestiertes Lernen ist jedoch eine weitaus größere Herausforderung. Studieren nach oder während einer beruflichen Erwerbszeit bedeutet Bewegung auf mehreren Ebenen. Es geht mit der Aufhebung des bisherigen Zustandes einher und visiert Veränderungen bisheriger struktureller Verortungen und Gegebenheiten an. Das bedarf einer entsprechenden Motivation, sich dieser Herausforderung zu stellen.

3.4.2 Motivation für ein Fernstudium

Die Motivation für die Aufnahme eines Studiums nach oder während einer beruflichen Erwerbsphase lassen außerordentliche Belastungen vermuten. Fernstudierende, die sich diesen Herausforderungen stellen, müssen intellektuell, zeitlich wie auch finanziell Engagement zeigen. Es verwundert daher nicht, dass die Autoren um Wolter die Entscheidung zu studieren als „wohlreflektierten Prozess“ (Wolter et al., 2015, S. 25) identifizieren. Erste Überlegungen gehen mit einer umfassenden Informationsrecherche und einer ausgeprägten Risikoabwägung einher.

Eine zentrale Rolle nehmen individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein (Keller et al., 2004). Intrinsische (von innen, vom Selbst entstammte) Motivationen sind die Erweiterung des Bildungshorizontes oder das starke Interesse am Studienfach. Extrinsisch motiviert (von außen, von der Umwelt kommend) sind es Beweggründe wie Aufstiegschancen oder Gehaltsverbesserungen (ebd., S. 19).

Jürgens und Zinn (2015) untersuchen in ihrer Studie nicht-traditionell Studierende und spezifizieren sich auf die Teilgruppe der beruflich qualifizier-

ten Studierenden. In Bezug auf die Motivation zur Studienaufnahme identifizieren sie folgende Hauptmotive:

- Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung und Erweiterung des persönlichen Bildungshorizontes
- allgemeines Fortbildungsinteresse
- Streben nach beruflicher Entwicklung, das mit einem beruflichen Aufstieg verbunden sein kann

Häufig fällt erst während der Berufstätigkeit die Studienentscheidung, weshalb die Wahl des Studienfachs eng am beruflichen Hintergrund orientiert ist (ebd., S. 49f).

Wolter et al. (2015, S. 26f) identifizieren vier zentrale Studienmotive für nicht-traditionell Studierende. Es handelt sich erstens um eine Art Flucht aus dem gegenwärtigen Beruf, der mit einer unbefriedigenden aktuellen Berufssituation einhergeht. Das Studium soll zur beruflichen Neu- oder Umorientierung genutzt werden. Das zweite Studienmotiv ist der berufliche Aufstieg. Diese Studierenden möchten sich im bislang absolvierten Beruf weiterentwickeln und die damit einhergehende Kontinuität im Beruf auf einem höheren Niveau fortführen. Die finanzielle Verbesserung ist die dritte Motivation für ein Studium. Der Studienabschluss ist auf einen materiellen, ökonomischen Nutzen ausgerichtet. Den Gegensatz dazu bildet das vierte Studienmotiv. Diese Studierenden verfolgen ein hohes Interesse an der persönlichen Weiterbildung. Hier manifestiert sich ein Selbstentfaltungsmotiv, das hauptsächlich intrinsisch begründet ist.

Kaiser (1997) befragt ältere Studierende nach ihrer Studienmotivation. In dieser Studie kristallisieren sich zwei vordergründige Studienmotive heraus. „Zum einen ein Nachholbedürfnis nach wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung aufgrund früher entgangener bzw. im Laufe des Lebens zu kurz gekommener Bildungsmöglichkeiten, zum anderen die Suche nach einer sinnvollen Tätigkeit im Alter“ (ebd., S. 90).

Studierenden, welchen das Fernstudium zur Befriedigung eines Nachholbedürfnisses dient, sind bildungsinteressierte Personen, bei denen das Lernen einen hohen Stellenwert einnimmt (ebd., S. 91). Diesem Bildungsinteresse konnte aus unterschiedlichsten Gründen (zeitlich, finanziell, familial, politisch) nicht nachgegangen werden.

Einen ebensolche hohen Stellenwert nimmt das Lernen bei Studierenden ein, welche ein Studium aufnehmen, um entstandene Freiräume sinnvoll auszuschöpfen (ebd., S. 108). Die entstandenen Freiräume, insbesondere in der nachberuflichen Zeit, werden zunächst mit Sport oder Hobbies ausgefüllt,

aber nicht als ausreichend befriedigend angesehen. Der Entschluss zur Ausübung eines Studiums wird jedoch keineswegs als Freizeitbeschäftigung angesehen, sondern durchaus als ernstzunehmende „Verpflichtung“ (ebd.), in welche Arbeit und Zeit investiert wird, um das Studium als sinnvolle Tätigkeit zu erleben. Das Studium wirkt auf verschiedenen Ebenen auf die Studierenden. Die Ebenen hängen komplementär miteinander zusammen und werden hier analytisch getrennt vorgestellt:

1. **Wirkung auf der sachlichen Ebene:** Die Vermittlung des Wissens bezieht sich auf den Wissenserwerb und die Anwendung des bereits erworbenen Wissens. Es erschließt sich einigen Studierenden der erste Zugang zur Wissenschaft (ebd., S. 117ff).
2. **Wirkung auf der persönlichen Ebene:** Diese Ebene konzentriert sich auf die persönliche Weiterentwicklung der Studierenden und ihre Lebensgestaltung. Die Lernfähigkeit der Studierenden wird (wieder-)entdeckt und bestätigt. Neue Interessen bilden sich aus und persönliche Lebenserfahrungen können aufgearbeitet werden. Dies führt zur Orientierung der aktuellen Lebenssituation, in dem die nachberufliche Lebensphase sinnvoll gestaltet wird, in dem das Älterwerden positiv erlebt wird, in dem Krisen verarbeitet und der Lebenssinn gefunden wird. Auch durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit hat das Studium eine positive Wirkung auf das Selbstbewusstsein (ebd., S. 130ff) und die Realisierung eigener Bedürfnisse.
3. **Wirkung auf der sozialen Ebene:** Das Studium stillt und befriedigt das Bedürfnis nach Kommunikation und nach Aufbau neuer Sozialkontakte. Die Sicht auf intergenerationelle Kontakte verändert sich ebenso wie die Sicht auf die sozialen Beziehungen zu anderen Menschen im Allgemeinen. Das Studium selbst und die soziale Partizipation bewirken Anerkennung von Seiten der sozialen Umwelt (ebd., S. 183ff).

Kaiser sieht als wesentliche Bedingung für die Bildungswirksamkeit den Lebensweltbezug zu Studierenden (ebd., S. 252). Aus diesem Grund sind, insbesondere bei älteren Studierenden, auch die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen die bevorzugten Fachgebiete, weil sie sich durch Lebensnähe auszeichnen.

Dieser Fakt wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung in einer Untersuchung zur Studiensituation (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014) bestätigt. Zusätzlich zeigen sich, aufgrund der zuneh-

menden Heterogenität der Studierenden, Präferenzen für bestimmte Studienformen. Ein knappes Drittel der Befragten (29 %) bevorzugt die Mischung aus Präsenz- und Fernstudium. Ein reines virtuelles Studium an Online-Universitäten ist für ca. 18 % von Interesse (BMBF, 2017, S. 24). Unter den flexiblen Studienformen ist die Nutzungsbereitschaft besonders an sozialwissenschaftlichen Studiengängen sehr stark (ebd., S. 219). Hoch ist auch das Interesse der Studierenden an Dualen Studiengängen (40 % an Universitäten und 47 % an Fachhochschulen). Die Beteiligungsabsichten liegen bei Fernstudiengängen mit Präsenzphasen und virtueller Lehre von 23 %–29 % (BMBF, 2014, S. 18).

Eine wichtige Voraussetzung für ein Studium ist die Anstrengungsbereitschaft, welche bei nicht-traditionell Studierenden höher ist als bei traditionell Studierenden (Jürgens & Zinn, 2015, S. 50). Den Autoren folgend, liegt bei den nicht-traditionell Studierenden eine „besondere, meist intrinsische Studienmotivation“ (ebd.) zugrunde. Sie bringen ihrem Studium ein hohes Interesse entgegen und messen ihm eine persönliche wertbezogene Valenz bei. Möglicherweise liegt das an der Studienfachwahl der Studierenden, die vorwiegend interessengeleitet im selben Berufsfeld zu verorten ist.

Insgesamt ist festzustellen, dass nicht-traditionell Studierende über recht hohe biografische Vorleistungen verfügen. Dennoch identifizieren Jürgens und Zinn (ebd.) in Abhängigkeit vom Studienfach sowohl selbstwahrgenommene als auch gemessene Defizite im Bereich des Vorwissens. Erst im Studienverlauf werden diese kompensiert.

Neben beruflichen sind es auch lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen, die zu der Entscheidung führen, berufliche Barrieren zu überwinden und ein Studium zu beginnen. Es sind enorme Erfahrungswerte erkennbar, die sich aus der Berufsausbildung, der Erwerbstätigkeit und der bisherigen Aus- und Weiterbildungen entwickeln (BMBF, 2014, S. 29). Diese münden in ein differenzierbares Kompetenzprofil.

3.4.3 Kompetenzen für ein Fernstudium

Kompetenzen zu besitzen bedeutet, mit Wissen umgehen, Wissen anwenden, etwas in die Tat umsetzen können und eine Technik beherrschen (Sydow, 2003). „Competence is an individual's ability to execute his tasks and meet external demands in a practical and designed fashion in relation to the current situation“ (Docherty & Nyhan, 1997, S. 23). Kompetenzen sind verfügbare oder erlernbare kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, die Problemlösungen in variablen Situatio-

nen verantwortungsvoll zu nutzen (Weinert, 2001). Demzufolge ist den Kompetenzen das erfolgreiche praktische Handeln inhärent.

Für Prozesse des lebenslangen Lernens entwickelt der Arbeitskreis Deutscher Qualitätsrahmen (DQR, 2011) einen Qualitätsrahmen, der bildungsbereichsübergreifend die Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst (Tabelle 7). Die Kompetenzkategorien entsprechen folgender Vier-Säulen-Struktur (ebd., S. 4):

Tabelle 7: Kompetenzbereiche des DQR

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit

Der Fachkompetenz werden *Wissen* und *Fertigkeiten* und der personalen Kompetenz *Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit* zugeordnet. Die Vielfältigkeit und Variabilität des Kompetenzbegriffs macht die Unterteilung in weitere Kompetenzarten notwendig. Beispielsweise erscheint die Methodenkompetenz für die selbständige Planung von Arbeitsschritten wichtig (Lehmann & Nieke, 2000). Im DQR wird diese Kompetenzart als Querschnittsthema verstanden und findet daher keine Erwähnung (DQR, 2011, S. 4).

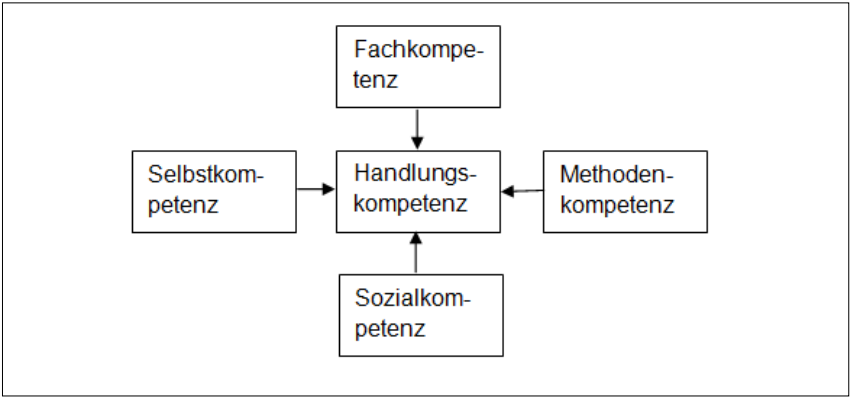


Abbildung 5: Kompetenzmodell

Greifbarer erscheint die Einteilung nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, die Erpenbeck und Heyse (2007) und Lehmann und Nieke (2000) übergeordnet als Handlungskompetenz konzipieren (Abbildung 5). Die

Handlungskompetenz wird als alle Kompetenzformen integrierendes Ziel ins Zentrum gestellt. Handlungskompetenz bedeutet, in einer bestimmten Handlungssituation kompetent, also handlungsfähig zu sein. Die Handlungskompetenz ist umfassender, sie geht über die Lernkompetenz hinaus und schließt das Handeln in Lernsituationen ein.

Während im privaten Bereich Lebenserfahrungen und vor allem soziale Kompetenzen erworben werden, entfalten sich im Berufsleben zumeist fachpraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten. Heinz (1995) folgend, verfügen Berufstätige über ein institutionalisiertes Kulturkapital, das soziale Elemente integriert wie Kooperationsfähigkeit, Verantwortungs- und Qualitätsbewusstsein, Selbstständigkeit oder aktives Problemlösen. All diese Kompetenzen scheinen notwendig, um ein Fernstudium absolvieren zu können.

In wie weit die Passung von in der Berufstätigkeit vermittelten und im Studium geforderten Kompetenzen stimmig ist, untersucht Berg (2015). Zur Kompetenzmessung nutzt sie ebenfalls die Untergliederung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen.

Nachfolgend werden die einzelnen Kompetenzarten detailliert betrachtet. Hierzu wird zur Operationalisierung der Kompetenzformen auf Berg (2015, S. 138) und Lehmann und Nieke (2000) zurückgegriffen. Was Lehmann und Nieke (2000) an Kompetenzen für den Schüler verstehen und was Berg (2015) an Kompetenzen für beruflich Qualifizierte versteht, wird nachfolgend auf Fernstudierende angepasst, deren Kompetenzprofil sich in bestimmten Bereichen wesentlich unterscheidet. Hier sind unter anderem die Fachkompetenz zu nennen, die sich im Rahmen der Berufsausbildung profiliert und auch die Sozialkompetenz in Form von Lebens- und Alltagserfahrungen:

Sozialkompetenz

- Teamfähigkeit (mit anderen gemeinsam lernen, solidarisch und tolerant handeln, anderen einfühlsam begegnen, an Regeln halten, sich einordnen und auch leiten)
- Kommunikationsfähigkeit (Offenheit, positive Grundhaltung, situationsgerechtes Handeln und Kommunizieren)
- Konfliktfähigkeit (mit Konflikten angemessen umgehen, Kritiken aufgreifen und konstruktiv bearbeiten)

Selbstkompetenz

- Selbständiges Arbeiten (Verantwortungsübernahme, Arbeits- und Verhaltensziele setzen)
- Selbstdisziplin (Leistungsbereitschaft, Erkennen eigener Stärken und Schwächen, Zielstrebigkeit, Ausdauer, Sorgfalt, Selbstvertrauen, Anstrengen)

gungsbereitschaft, mit Misserfolgen umgehen, Hilfe zulassen, Selbstreflexion)

Methodenkompetenz

- Wissenschaftliches Schreiben (Arbeitsschritte zielgerichtet planen und anwenden, Berichte, Protokolle verfassen)
- Analytische Fähigkeiten (Problemsituationen analysieren, Zusammenhänge herstellen, flexible Lösungswege erproben, Problemlösestrategien anwenden)
- Präsentationsfähigkeit (Ergebnisse präsentieren)
- Informationsmanagement (Informationsrecherche analysieren)
- Lernstrategien entwickeln (rationell arbeiten, unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren situationsgerecht anwenden)

Fachkompetenz

- Spezifisches theoretisches und methodisches Wissen bestimmter Fachgebiete anwenden
- Zusammenhänge erkennen, Praxistransfer, sachbezogenes Urteilen

Neben der Vielfältigkeit des Kompetenzbegriffes wird auch eine unterschiedliche Gewichtung sichtbar. Cottrell (2006, S. 16) beispielsweise trägt im Study Skills Handbook Kompetenzen zusammen, die von künftigen Studierenden zu erwarten sind: Unabhängigkeit, Selbstmotivation, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Zeitmanagement, Lernmanagement.

Im Rahmen einer empirischen Studie listet Hoidn (2010, S. 348) Anforderungen für selbstorganisiertes Lernen auf, die auch für ein Fernstudium zutreffen könnten: Lernanforderungen erkennen, Interesse zeigen, förderliche Lernhaltung einnehmen, Kompetenzen anwenden, wie Mediennutzung, Teamarbeit, Probleme bearbeiten, Prioritäten setzen, Motivation, Prüfungsformen bewältigen, das eigene Lernen überwachen, Wissen teilen, Technologien nutzen.

Um einen besseren Überblick zu erhalten, erfasst Tabelle 8 die Kompetenzen nach Cottrell (2006) und Hoidn (2010) und führt sie zusammen.

Sichtbar ist, dass die Methodenkompetenz (Zeit- und Lernmanagement, Medien-, Techniknutzung) als umfassendste Kompetenzart angegeben ist. Selbstkompetenzen (Motivation, Selbstständigkeit, Unabhängigkeit) und Sozialkompetenzen (Teamfähigkeit) sind ebenso als relevante Voraussetzungen für ein Studium zu sehen.

Es wird deutlich, dass es sich um Anforderungen für Studierende handelt, die unmittelbar nach dem Abitur studieren. Auffällig ist nämlich der geringe

Anteil an Fachkompetenzen, sie finden keine Berücksichtigung. Es ist besonders bei den nicht-traditionell Studierenden von einer hohen Fachkompetenz auszugehen. Bei dieser Studierendengruppe handelt es sich um einen hohen Anteil Berufstätiger, die über Berufserfahrungen mit berufspraktischen Kompetenzen verfügt.

Tabelle 8: Lern- und Studierkompetenzen

Kompetenzen	Teilbereiche	Beispiele
Methodenkompetenz	Zeitmanagement	Termine und Fristen einhalten
	Lernmanagement	Wann, wie und wo am besten gelernt wird, Probleme und Aufgaben bearbeiten, Prioritäten setzen
		Lernanforderungen und -bedingungen erkennen, Lernvoraussetzungen reflektieren, Interesse zeigen, förderliche Lernhaltung einnehmen, Prüfungsformen bewältigen, das eigene Lernen überwachen
	Medien	Interaktion mit Medien und Mediennutzung
	Technik	Technologien nutzen
Sozialkompetenz	Teamfähigkeit	In Gruppen arbeiten
		Interaktion mit anderen, Wissen teilen
Selbstkompetenz	Selbstmotivation	Oft und selbständig arbeiten, Ziele setzen, motivieren
	Selbstständigkeit	Wissen selbständig erarbeiten
	Unabhängigkeit	auf eigenen Füßen stehen

Ortmann konstatiert, dass sich ein wissenschaftliches Studium wenig bis kaum „auf die singulären Erfahrungen“ (Ortmann, 1977, S. 53) stützt. Subjektives Erfahrungswissen bleibt im Bereich des wissenschaftlich nicht zugelassenen Alltagswissens verbannt. Das Grundmodell des Lehrens und Lernens an der Hochschule wird als Austausch sprachlich gefasster Informationen gesehen, in denen die Lehrenden als Rezipienten und Produzenten neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse gelten. Die Lernenden dagegen sind nur Rezipient von bereits Rezipiertem (ebd., S. 54). Das erworbene Wissen soll erst in der späteren Berufspraxis angewendet werden. Das Konzept der Hochschule trennt Wissenschaftswissen von Alltagswissen und damit Theorie von Praxis. Auf diese Weise wird der Lernende mit Theorien konfrontiert, „die an nichts anzuknüpfen scheinen, die weder vorhandene Motivationen aufnehmen noch neue

stiften. Sie verweisen lediglich abstrakt auf ihre potentielle Brauchbarkeit in einer späteren Berufspraxis“ (ebd., S. 55). Einzige Orientierungshilfe bietet die Prüfungsordnung mit festgelegten Regelungen zu erbringenden Leistungen (Zertifikate, Scheine). Als Ergebnis manifestieren sich Konkurrenzmechanismen und Versagensängste, sie führen zu gegenseitiger Verunsicherung und verhindert solidarisches Lernen (ebd., S. 56).

Interessanterweise ist es aber bei beruflich Qualifizierten anders, wie aus der Studie nach Berg (2015, S. 140f) hervorgeht. Es ist nicht die Fachkompetenz, sondern die Methodenkompetenz, in der sich beruflich Qualifizierte nicht angemessen ausgerüstet fühlen. Besonders das Informationsmanagement, das wissenschaftliche Schreiben und die Anforderungen von Transfer- und Analysefähigkeiten bereiten dieser Studiengruppe Probleme.

Deutlich wird der große Unterschied. Studieren unmittelbar nach dem Schulabschluss und Studieren nach dem Erwerb von Berufserfahrungen kann nicht eins zu eins assoziiert werden. Ursächlich, so vermutet Berg (ebd., S. 143), kann es unter anderem auch am zeitlich langen Abstand vom schulischen, beruflichen Lernen zum aktuellen Studium liegen. Damit können Schwierigkeiten entstehen, sich in einen Hochschulkontext einzufinden und erfolgreich zu studieren.

In diesem Zusammenhang finden Alonso et al. (2017, S. 108) heraus, dass vielen berufstätigen Studierenden individuell passende Lernstrategien unbekannt sind. Kenntnisse aber zum eigenen Lernstil wirken motivationssteigernd und erhöhen die Lernleistung. Aus diesem Grund sollten sich auch Lehrende darüber im Klaren sein, welchem Lernstiltyp der Studierende angehört, um daraufhin die didaktische Umsetzung der Studienangebote anzupassen.

Bei der Beschreibung der unterschiedlichsten Kompetenzarten ist die Medienkompetenz eine Kompetenzform für Lehrende wie Lernende, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben darf, da sie konstitutiv für ein Fernstudium ist.

3.4.4 Lehr- und Lernformate im Fernstudium

Neue Medien sind aus der Lebenswelt der Menschen nicht wegzudenken. Als portable Geräte sind sie ein selbstverständlicher Teil des Alltags und stehen den meisten Personen nahezu permanent zur Verfügung. Das World Wide Web erleichtert den Zugriff auf weltweit verfügbares Datenmaterial, was globale Kommunikation, Konsum sowie Recherche ermöglicht. Die digitale Vernetzung eröffnet Räume zum Austausch unabhängig von Raum und Zeit. Informationen können kurzfristig gefunden, weitergegeben und Arbeitsflüsse effizient gestaltet werden.

Ein Fernstudium wird im Gegensatz zu einem Präsenzstudiengang überwiegend zu Hause absolviert. Insbesondere in der Studienform des Fernstudierens bietet die Digitalisierung viele neue Möglichkeiten, weshalb ein Fernstudium immer stärker auf der Vermittlung von Online-Kursen beruht. Ein Fernstudium bietet also den Vorteil, räumlich und zeitlich flexibel zu studieren. Obgleich auch ein Fernstudium, sofern es sich nicht um ein reines Online-Studium handelt, in der Regel mit Präsenzveranstaltungen in dazugehörigen Einrichtungen oder Studienzentren ergänzt wird. An diesen Veranstaltungsorten werden zumeist Prüfungen absolviert, und es wird Kontakt zu Lehrenden hergestellt.

Fernhochschulen haben in den letzten Jahren das Lernmaterial massiv um digitale Lernmedien ergänzt (Sommerfeldt & Höllermann, 2016, S. 20). Online-Angebote und multimediale Lernmedien reichern das Lehren und Lernen an. Online-, Lehr- und Lernformate integrieren die Nutzung von Laptop, Notebook Tablet Computer, MP3-Player, E-Book-Reader oder Smartphone, welche die Lehre durch Online-Vorlesungen, Social-Learning-Tools, Podcasts, Lern-Apps usw. bereichern.

Entwicklungen im Bereich des technologiegestützten Lernens tragen zur Verschmelzung von digitalem und herkömmlichem Lehr- und Lernhandeln bei. In solchen Blended-Learning-Szenarien kommen Online-Elemente phasenweise zum Einsatz. Beispielsweise werden in Flipped-Classroom-Verfahren Studierende gebeten, sich die eigentlichen Wissensinhalte der Veranstaltung durch bereitgestellte digitale Medien (Lernvideos, Vorlesungsaufzeichnungen) anzueignen und in dazugehörigen Veranstaltungen (Präsenzveranstaltungen oder Online-Veranstaltungen über Adobe Connect) werden offene Fragen geklärt (Schön, Ebner, & Schön, 2016, S. 38).

Als virtueller Campus und als Kommunikationsbasis steht häufig das Lernmanagementsystem Moodle zur Verfügung, wo Hinweise, Verweise und gemeinsame Diskussionsforen geschaltet sind. Die hier gepflegte asynchrone Kommunikation ermöglicht, Foren durch Lehrende oder Tutor*innen moderiert oder unmoderiert zu begleiten (Krey et al., 2014a).

Ein gut genutztes und erfolgversprechendes Beispiel für Online-Kurse ist das Seamless Learning Design nach Wong (2012). Das Modell berücksichtigt die Heterogenität von Fernstudierenden und subsumiert Lernszenarien in unterschiedlichen Situationen und Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten, individuell und interaktiv, real und virtuell. „Collaborative tasks are just as important for motivating the students as individual learning tasks with a disruptive interface, which additionally provide impulses for active knowledge development“ (Eube et al., 2014). Die hohe Flexibilität spricht die unterschiedlichsten Lerntypen an und fördert damit die Motivation zum Lernen. Auch bei

einer hohen Teilnehmerzahl werden Lernprozesse bei Fernstudierenden aktiviert, die Prüfungsvorbereitungen erleichtert und der Kompetenzerwerb insgesamt gefördert (ebd.). Fernstudierende werden auf diese Weise im Bereich des Mobile Learning mit neuen Lernszenarien konfrontiert, weshalb ihre technische Ausstattung „deutlich über dem der Durchschnittsbevölkerung“ (Sommerfeldt & Höllermann, 2016, S. 20) liegt.

Durch den Wandel im Medienkonsum erwarten Fernstudierende insgesamt ein qualitativ hochwertiges und didaktisch gut aufbereitetes Angebot an Lehr- und Lernformaten, was sowohl für Hochschulen als auch für Arbeitgeber eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellt (ebd., S. 33).

Studien zeigen jedoch auch hier kontroverse Diskurse. Diese beziehen sich nicht auf die rein didaktische Nutzung von Endgeräten in Form von Lern-Apps beispielsweise über Smartphones, sondern auf gesundheitliche Schädigungen. Ressourcenorientiert genutzt, können sie geeignete Instrumente sein, um die persönliche Lernsituation den Lernmöglichkeiten anzupassen (Krey et al., 2014a).

Nachweislich liegt dem Smartphone ein Ablenkungsprozess zugrunde, wenn die permanente Erreichbarkeit gewünscht ist. Das Arbeitsgedächtnis und die fluide Intelligenz wie das Lösen von Problemen oder das logische Denken erhöhen sich, wenn das Smartphone nicht unmittelbar auf der Arbeitsfläche und in einem anderen Raum positioniert ist (Ward et al., 2017, S. 145). Die Folge vielfältiger Benachrichtigungen durch Smartphones kann zu einer deutlichen Beeinträchtigung von komplexeren Arbeitsprozessen führen (Altmann et al., 2014). Selbst das reine Vorhandensein des Smartphones wirkt negativ auf die kognitive Verarbeitungskapazität und kann auf andere Personen störend wirken (Ward et al., 2017). Das damit einhergehende *Multitasking* stellt im Berufsalltag (oder im Studienalltag eines Fernstudierenden) einen zentralen Stressor dar, weil es mit einem erhöhten Workload einhergeht und daher hohe Anforderungen an die Konzentrationsleistung stellt. Diese Belastung ist unabhängig vom Lebensalter und kann Leistungseinbußen wie auch ein erhöhtes Beanspruchungserleben erklären (Baethge & Rigotti, 2013, S. 16, 41).

Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass der Einsatz digitaler Technologien zu einer größeren Praxisorientierung führen kann, weil diese Technologien auch im Berufsalltag eine immer größere Rolle spielen (Schön et al., 2016, S. 75) und nicht ersetzbar sind.

3.4.5 Lernerfolg im Fernstudium

Unter Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und von Bedingungen in der Lernsituation, setzen sich Lernende selbst Lernziele. Führen diese Lernziele zum gewünschten Ergebnis, werden sie zufriedenstellend umgesetzt und erreicht, wird von Lernerfolg gesprochen. Das erfordert gleichzeitig die Reflexion der eingesetzten Mittel wie Materialien, Lernstrategien, Zeitmanagement, Aufwand und Energieinvestition.

Für sich selbst definieren Fernstudierende den Lernerfolg unter zwei Kategorien (Krey et al., 2014b). Zum Ersten ist es der Wissenszuwachs. Hier spielt eine gewisse Nachhaltigkeit mit ein, weil Wissen verstanden und langfristig im Gedächtnis bleiben soll. Zum Zweiten geht es beim Lernerfolg auch um Anerkennung. Dabei ist nicht nur der Stolz auf die eigene Leistung, sondern auch die Wertschätzung von Seiten der Familie oder der Kommiliton*innen gemeint. In Bezug auf den Lernerfolg ist für viele Fernstudierende ein Bestanden-haben ausreichend. „Learning achievement does not necessarily correlate with good examination grades in the form of scores“ (Krey et al., 2014b, S. 334). Nur in Einzelfällen ist die gute Note für den persönlichen Lernerfolg wichtig.

Im Lernerfolg sehen Alonso et al. (2017, S. 28) einen konkreten Zusammenhang von festgelegten Lernzielen und dem Einsatz von Lernstrategien. In ihrer quantitativen wie qualitativen Untersuchung analysieren sie bestimmte Merkmale des Lernenden wie unter anderem seine individuelle Persönlichkeitsstruktur oder seine Lebens- und Arbeitssituation. Aus diesen jeweils individuellen Lernstilen entwickeln Lernende subjektive Lernstrategien, die im Kontext der konkreten Lernsituation zu sehen sind. All diese Aspekte tangieren den Lernerfolg, wobei sie vom Lernenden beständig evaluiert werden.

Das Autorenteam verifiziert die Lernstiltypologie nach Kolp (2015), der zwischen Akkomodierer, Divergierer, Konvergierer und Assimilierer unterscheidet. Diese Lernstiltypologie zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Der **Divergierer** beobachtet eher und handelt nicht sofort. Entscheidungen werden intuitiv getroffen, aber Interaktionen stark reflektiert. Er legt Wert auf zwischenmenschliche Kontakte und arbeitet gern im Team. Perspektivwechsel fallen ihm leicht.
- Die Stärke des **Assimilierers** liegt in der Anwendung von Logik und theoretischen Modellen. Er ist ein systematischer Planer, der komplexe Informationen analysiert und in eine logische Struktur einbettet. Das Lernen mit anderen oder die pragmatische Anwendung stehen nicht im Fokus.
- Dem **Konvergierer** dagegen ist das praktische Anwenden von theoretischen Konzepten, also das Umsetzen von Theorien in der Praxis wichtig.

Ihm fällt es eher leicht, Lösungen für Probleme zu finden und Entscheidungen zu fällen. Er beschäftigt sich daher gern mit dem Experimentieren und Ausprobieren.

- Für den **Akkomodierer** stehen die praktischen Erfahrungen während der Interaktion mit anderen im Mittelpunkt. Auch sie handeln vorwiegend intuitiv und verlassen sich dabei in höchstem Maße auf Informationen von Mitmenschen und Mitwirkenden. Sie haben Freude an der Umsetzung von Projekten und probieren unterschiedliche Vorgehensweisen aus.

Divergierer, Assimilierer und Konvergierer weisen eine stärkere Motivation beim Wissenserwerb auf als Akkomodierer (ebd., S. 57). Interessant dabei ist die Erkenntnis, dass hoch motivierte Studierende, die sich stark konzentrieren können und von ihrem sozialen Umfeld unterstützt werden, ihren Lernerfolg besonders positiv bewerten (ebd., S. 72).

Für Hoidn (2011) ist der Lernerfolg das Vergleichen der tatsächlichen Lernergebnisse mit den Lernzielen. Es werden bestimmte Methoden zur Lernerfolgskontrolle kontextgerecht ausgewählt, angepasst und weiterentwickelt. Parallel erfolgt die Reflexion der Lernerfolgskontrolle (ebd., S. 10). Reflektiert wird, in dem Handlungen im eigenen Lernprozess überdacht, kontinuierlich überwacht und reguliert werden (ebd., S. 11).

Hasselhorn und Gold (2006) konzipieren ein Modell der kognitiven und motivational-volitionalen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Erfolgreich gelernt wird, wenn die Kognition auf der einen Seite und die Motivation und Volition auf der anderen Seite in das Lernen einfließen und sie beeinflussen.

- Die Kognition umfasst drei Elemente:
 - die selektive Aufmerksamkeit und das Arbeitsgedächtnis
 - die genutzten Strategien und die metakognitiven Regulationen (hier ist die eigene Kognition der Prozess, der reflektiert wird. Metakognitionen haben daher eine Kontroll-, Steuerungs- und Regulationsfunktion des Lernens (Hasselhorn, 1992, S. 36)
 - das Vorwissen
- Motivation und Volition wirken auf den Lernerfolg durch die beiden Elemente:
 - Motivation und Selbstkonzept
 - Volition und lernbegleitende Emotionen

Lernerfolg hat demzufolge auch immer etwas damit zu tun, welches Thema bearbeitet und wie interessant es empfunden wird. Dabei muss betont werden, dass erfolgreiches Lernen und Lernerfolg nicht gleich sind. Erfolgreiches Lernen ist eher prozessorientiert. Es definiert den Weg des Lernens. Der Lernerfolg dagegen ist eher ergebnisorientiert einzustufen, weil von Lernerfolg gesprochen wird, wenn ein Ergebnis oder ein Ziel erreicht ist.

Der Lernerfolg stellt sich nicht einzig durch das Beherrschen des Lernstoffs ein. Lernerfolg ist nicht nur das Erinnern oder das Wissen um Fakten, Ereignisse oder Phänomene. Lernerfolg hat etwas mit Lernzielen, Lernzielüberprüfung und Lerntransfer zu tun (Strattmann, Preussler, & Kerres, 2009, S. 92f). Demzufolge besitzt der Erfolg im Studium einzig über die Note keine ausreichende Aussagekraft (Boerner et al., 2005). Keller et al. (2004, S. 23) integrieren neben den erzielten Noten auch den investierten Zeitaspekt, weil Fernstudierende über ein begrenztes Zeitbudget verfügen. Es wird nebenbei bereits der Beruf ausgeübt, so dass Fernstudierende mehr in Teilzeit studieren, was das Fernstudium zeitlich verlängern kann, aber nicht muss. Die Regelstudienzeit von vier bis fünf Jahren wird jedoch auch von vielen Studierenden der traditionellen, klassischen Präsenzstudiengänge „deutlich überschritten“ (Teichler, 2006, S. 238).

Einen Zusammenhang zwischen Lernerfolg mit Lernstrategien stellen Artelt (1999) und Boerner et al. (2005) her. Artelt (1999) konzentriert sich auf Schüler im Sekundarbereich. Sie findet heraus, dass die entwickelte Strategie, die zum Lernerfolg führt, mit der jeweiligen Aufgabenstellung zusammenhängt. Oberflächenstrategien zum Beispiel zielen primär auf die wörtliche Reproduktion der Inhalte ab. Geht es um das Verstehen eines Sachverhaltes, werden Tiefenstrategien genutzt. Hier handelt es sich um kognitive Elaborationsstrategien, die den neu zu lernenden Stoff mit bestehenden Wissensbeständen verknüpfen, wobei sich Lernende auf die wesentlichen Inhalte des Stoffes konzentrieren. Gleichzeitig wirken situativ emotionale Faktoren wie das Interesse am Thema positiv auf den Lernerfolg (Artelt, 1999, S. 7).

Elaborationsstrategien bei Fernstudierenden identifizieren auch Pientka, Müller und Seufert (2016) in einer empirischen Vergleichsstudie zu Lerneigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden. Der Lernerfolg und ebenso die Motivation, die angesprochen werden, konzentrieren sich auf die Lern- bzw. Leistungsstrategien der Studierenden. Den Autoren folgend, setzen Fernstudierende häufiger Elaborationsstrategien ein (ebd., S. 46). Sie knüpfen neues Wissen an die bestehenden hohen Lebens- und Arbeitserfahrungen, die zumeist bei Fernstudierenden vorzufinden sind. Interessant ist auch die hergestellte Korrelation zwischen dem Lernen in Studiengruppen und der erzielten Note. Trotz der offensichtlich geringeren Kontakte unter Fernstudierenden, er-

zielen diejenigen, welche gemeinsam mit anderen lernen, bessere Noten. Bei Präsenzstudierenden ist das Gegenteil der Fall. Hier ist gemeinsames Lernen eher mit „schlechteren Durchschnittsnoten assoziiert“ (ebd., S. 47).

Boerner et al. (2005) stellen einen Zusammenhang von Lernstrategien und Lernerfolg bei berufsbegleitend Studierenden her. Die Studie um Boerner und ebenso die Studie um Keller (Keller et al., 2004) unterteilen den Lernerfolg dichotom in:

- **Lernerfolg im Lernfeld:** Die stärksten Erfolgsaspekte vermitteln die (theoretischen) Studienbereiche Fachwissen und der allgemeine Bildungshorizont (ebd., S. 27). Boerner et al. (2005, S. 25) folgend, lässt sich der Lernerfolg im Lernfeld über kognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien (beispielsweise Zeitmanagement, Anstrengung) vorher-sagen.
- **Lernerfolg im Anwendungsfeld:** Hier ist die praktische Anbindung angesprochen, die einen hohen Zusammenhang zwischen Lernerfolg und der metakognitiven Lernstrategie (Ziele, Planung) aufweist. Insgesamt ist auffällig, dass es den berufsbegleitend Studierenden vermeintlich leicht fällt, das Gelernte ins Praxisfeld zu transferieren. Möglicherweise lernt diese Studiengruppe stärker praxisfokussiert (ebd., S. 25), wodurch die Übertragung des theoretischen Wissens auf die Berufspraxis gut gelingt. Keller (et al., 2004, S. 28) betonen an dieser Stelle besonders die Problemlöse- und Innovationsfähigkeiten. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die Argumentationstiefe, die dazu beiträgt, die Sicherheit bei Entscheidungen zu erhöhen.

Interessant an den Studienergebnissen ist der hergestellte Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und dem Lernerfolg. Die Qualität der Lehre und die Interaktion mit den Dozierenden ist offenbar von grundlegender Bedeutung für den Lernerfolg (Seeber, Boerner, & Keller, 2006, S. 19), weshalb auch die Lehrenden näher zu beleuchten sind.

3.4.6 Lehrende

Ein gutes Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden hat in hohem Maße einen studienerefolgsfördernden Effekt (Ebert & Heublein, 2014, S. 111). Es erfordert von Seiten der Lehrpersonen die Kompetenz, den Lernzuwachs von Studierenden zu fördern. Dies ist beim gelingenden Zusammenwirken von Lehrendem und Studierendem der Fall, wenn die Lehrpersonen in der Lage

sind, die Perspektive der Studierenden einzunehmen und von dessen Weltbild aus zu interpretieren (Jastrzebski, 2012, S. 12ff).

In der Praxis ist unter den Lehrenden ein dichotomer Blick auf Studierende erkennbar, welchen Knuth (2019) entsprechend ihrer empirischen Rekonstruktion identifiziert. Die Sicht der Lehrenden differiert von einer ausgeprägten verantwortungsbewussten Grundhaltung Studierenden gegenüber bis hin zu einer gleichgültig orientierten Grundhaltung. Das Verantwortungsbewusstsein der Lehrenden mündet in eine rekonstruierende Haltung, die es zulässt, Bezug zu den lebensweltlichen und alltagspraktischen Erfahrungen der Studierenden herzustellen (ebd., S. 331). Problemlagen von Studierenden aus nicht akademisch gebildeten Familien werden realistisch erkannt und der geleistete Mehrwert dieser Studierenden wird anerkannt (ebd., S. 332). Lehrende mit einer gleichgültigen und eher elitären Grundhaltung dagegen, zeigen „kein Verständnis für die Problematik individualisierter Ungleichheitskonflikte“ (ebd., S. 331). Soziale oder ökonomische Zwänge und die Erfahrungen nicht-traditionell Studierender bleiben unthematisiert.

Handeln und Lehren mit einem differenzierten Blick auf Lernende führen zu bestimmten Klassifizierungen, die Rheinländer (2014) identifiziert. Lehrende klassifizieren Lernende nicht nach der personalen Identität, sondern überwiegend nach sozialen Kategorien (ebd., S. 267). Das ist zum einen die ethnische Herkunft. Studierende aus dem asiatischen Raum, besonders aus China, werden eher privilegiert und elitär betrachtet (ebd., S. 262). Bei internationalen Studierenden insgesamt stehen einzig die Leistung im Fokus, nicht aber kulturelle Differenzen, Probleme oder die Förderung des Einzelnen. Zum anderen typisieren Lehrende nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung. Studierenden mit vorheriger beruflicher Ausbildung wird zum Beispiel eine ernsthafte und verantwortungsbewusste Studieneinstellung zugeschrieben (ebd., S. 264). Resümierend weist die Studie Lehrenden mit langjähriger Berufserfahrung keine ausgeprägte soziale Sensibilität der heterogenen Studierendenschaft gegenüber nach (ebd., S. 272).

Die Professionssoziologie befasst sich seit Jahrzehnten mit der sozialen Sensibilität im professionellen Handeln⁹. Neue Diskurse gehen über die stellvertretende Deutung hinaus. Sander (2014) zum Beispiel spricht in diesem Zusammenhang von der Habitussensibilität, wonach der Professionelle über die Fähigkeit verfügt, den Habitus des Gegenüber zumindest grob zu identifizieren, um daraus sozial typische und individuell relevante Identitätskonstruktionen

9 Siehe dazu unter anderem Oevermann (1983).

ableiten und sensibel auch mit „eigensinnig erscheinenden Lebensentwürfen und Erwartungshaltungen“ (ebd., S. 22) umgehen zu können.

Sensibilität und Sozialität zählen zur genuinen Eigenschaft im Alltagshandeln der Sozialarbeit (Sander, 2014; Weckwerth, 2014) oder der Pflegewissenschaft. Kenntnisse zur sozialen Situation des Klienten sind Selbstverständlichkeiten. Ansonsten bedient sich die Sozialarbeit anderer Professionen. Dies kehrt sich um, indem jetzt andere Professionen auf den Aspekt des sozial sensiblen Handelns der Sozialarbeit zurückgreifen und als Ansatzpunkt nutzen, das eigene professionelle Handeln zu optimieren.

Ein wesentlicher Bestandteil der professionellen Tätigkeit „müsste eine Einbindung der Lage des Klienten“ (Weckwerth, 2014, S. 47) sein, was das Einfühlen in die lebens- und alltagsweltliche Situation des Einzelnen einschließt (Rheinländer, 2014, S. 261). Wobei zusätzlich zu betrachten ist, ob dies von Klienten überhaupt erwünscht ist (Weckwerth, 2014, S. 59). Erst im eigenen Bewusstsein, wie differenziert sich das Verhältnis zu Klienten gestalten kann, gelingt es, ihm zum Beispiel die Scheu zu nehmen und beidseitige Erwartungshaltungen zu formulieren (Weckwerth, 2014, S. 58).

Da sich die Ausbildung von Lehrenden vorrangig fachbezogen gestaltet, kann das zu einer eingeschränkten Sichtweise auf die eigene Lehre führen. Wichtig ist, Empathie zu entwickeln, wobei es um das Verstehen geht, „was den Anderen aus seinem Sinn- und Erfahrungshorizont heraus zu bestimmten Handlungen und Meinungen bewegt“ (Jastrzebski, 2012, S. 14).

Sander (2014) folgend, bedarf es dazu der Reflexion des eigenen sozialen Standortes, der eigenen Wahrnehmung des Gegenübers und der Offenlegung eigener Distinktionen im professionellen Verhältnis. Dafür ist das Verständnis für das grundsätzliche Wirken habitueller Mechanismen Voraussetzung (Weckwerth, 2014, S. 58). Der Umgang mit Problemen wie entwicklungspsychologische Störungen oder Schicksalsschläge, gehören zur Kernkompetenz professionellen Handelns.

Resümierend stellt sich die Frage, in wie fern diese Einstellungen auf Lehrende in der Fernlehre zu übertragen sind, da der direkte Kontakt zu Fernstudierenden geringer ist. Die Fernlehre ist durch die schriftliche Kommunikation geprägt und erfolgt mündlich lediglich in virtuellen Räumen oder während der wenigen Präsenzveranstaltungen oder der Prüfungsabnahme im live-Kontakt. Dennoch belegen die Aussagen, wie Lernen gelingend funktioniert und wie sich Lernerfolg einstellt. Lernen muss Freude bereiten und das geschieht, wenn zu bearbeitende Themen interessant und ansprechend sind, wenn der Einzelne in seiner individuellen Situation gesehen und bewusst wahrgenommen wird und wenn eine harmonische Grundstimmung zwischen allen Beteiligten vorherrscht.

4 Empirische Untersuchung

Das Forschungsdesign zeigt die Art und Weise auf, wie die empirische Untersuchung angelegt ist, um die Forschungsfrage zu beantworten. Die Erarbeitung und Darstellung der empirischen Untersuchung und die Ergebnisse zum Fernstudieren werden vorgelegt. Die Empirie stützt sich auf eine fallbasierte Erklärungsstrategie, wobei soziale Prozesse und Mechanismen rekonstruiert und identifiziert werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 69). Das Aufdecken neuer Aspekte im Untersuchungsfeld, hier im Feld des Fernstudierens, lässt die Generierung neuer Theorien zu (Brüsemeister, 2006, S. 46).

Eine fallbasierte Erklärungsstrategie beruht primär auf qualitativen Methoden der Sozialforschung. Die qualitative Sozialforschung gestaltet sich zirkulär. Die generierten Theorien sind weder vollständige noch abgeschlossene Produkte, denn sie sind auf ein konkretes, soziales Phänomen zugeschnitten (Lamnek, 1995, S. 120). Die dynamischen Prozesse, die dabei offengelegt werden, führen stets zur Weiterentwicklung bisheriger Erkenntnisse. In diese Studie fließen zusätzlich auch einige quantitative Elemente ein. Sie dienen eher der Aufsummierung bestimmter Aspekte und schaffen zur Erklärung neuer Erkenntnisse einen recht guten tabellarischen wie grafischen Überblick.

Das zu untersuchende Phänomen heißt in diesem Fall Fernstudieren mit seinen wesentlichen Komponenten wie Lebenswelten, Lernbedingungen, Kompetenzen und Lernerfolg. Die Ergebnisse der Analyse führen zu generalisierten Teilaspekten und münden in eine Typisierung.

Zunächst wird die Generierung der Forschungsfrage (Kapitel 4.1) vorgetragen. Im Anschluss wird der zu vermutende Kausalmechanismus (Kapitel 4.2) aufgezeigt. Die Fallauswahl wird präsentiert (Kapitel 4.3) und die Methodenwahl (Kapitel 4.4) begründet. Die Auswertungsergebnisse legt Kapitel 4.5 vor.

4.1 Generierung der Forschungsfrage

Die Ambivalenz zwischen theoretischen Lücken und praktischen Fragen wird mit der Beantwortung der Forschungsfrage zu beheben versucht. Nach Atteslander (2006, S. 72) erfolgt die Formulierung der Forschungsfrage nach der Auswahl des zu untersuchenden Forschungsfeldes, in dem die interessierenden Probleme oder Phänomene wahrgenommen werden.

Die Auswahl des Forschungsfeldes dieser Untersuchung resultiert aus den bestehenden Datenlücken und dem Tatbestand der hohen Heterogenität der Fernstudierenden (BMBF, 2017; BMBF, 2018; Krey et al., 2014b). Hier heraus kristallisieren sich viele differenziell wahrgenommene Aspekte, wie die Individualität der Personen mit ihren privaten wie beruflichen Problemlagen, Rahmenbedingungen und kulturellen Hintergründen. Dieses Feld wirft theoretische Lücken und Fragen auf, deren Antworten wieder auf die gesellschaftliche Praxis zurückwirken (Atteslander, 2006, S. 72).

Fernstudierende sind keine traditionell Studierende, sondern in der Regel eine heterogene Gruppe (Krey, 2014a) reifer Erwachsener mit Lebens- und Berufserfahrungen (Wolter et al., 2015; Berg, 2015). Vielfältige Herausforderungen müssen angesichts der Vereinbarung von Privatwelt, Berufswelt und Studienwelt gemeistert werden. Im bislang wenig erforschten und von Datenlücken versehenen Feld der Fernstudierenden ist zu untersuchen, welchen Stellenwert die Lebenswelten der Fernstudierenden auf das Fernstudium einnehmen. Hierbei interessiert, aus welchen Lebensverhältnissen die Fernstudierenden kommen, welchen Sozialisationsprozessen sie unterliegen, mit welcher Motivation und Zielvorstellung das Fernstudium aufgenommen wird, welches Wissen, welche Kompetenzen sie bereits zum Fernstudium mitbringen und wie sich diese Faktoren im Einzelnen und insgesamt auf den Lernerfolg auswirken. Daher liegt dieser Arbeit folgende forschungsleitende Frage zugrunde:

Welchen Einfluss haben lebensweltliche Faktoren auf die zum Fernstudium mitgebrachten Kompetenzen und auf den Lernerfolg von Fernstudierenden?

Die Formulierung der Forschungsfrage unterstützt die Überlegungen, wie der Forschungsprozess strategisch zu empirischen Ergebnissen gelangt. Eine gut gestellte Forschungsfrage steuert und strukturiert die Vorgehensweise der empirischen Forschung (Gläser & Laudel, 2009, S. 63), in dem die Aufmerksamkeit des Forschers in eine ganz bestimmte Richtung gelenkt wird (ebd., S. 23). Die oben gestellte Forschungsfrage konzentriert sich auf Einzelkomponenten, die es zu detaillieren gilt. Des Weiteren strebt der Forschungsprozess eine Typisierung, Musterbildung von Fernstudierenden an, da diese bislang nicht vorliegt. Insgesamt visiert die Analyse folgende Schwerpunkte an:

- Lebenswelten von Fernstudierenden
- Motivation und Zielvorstellung für das Fernstudium
- bereits zum Fernstudium mitgebrachtes Wissen und vorhandene Kompetenzen
- Lernerfolg im Fernstudium
- Musterbildung von Fernstudierenden

Um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, werden aus diesen Einzelkomponenten Unterfragen generiert. Bei den Unterfragen interessiert die eigene Einschätzung der Fernstudierenden selbst, das heißt, die rein subjektive Deutung von Motiven, Kompetenzen und Erfolgen. Dabei ist die heterogene Zusammensetzung der Fernstudierenden zu berücksichtigen, welche vielfältige Einstellungen, Sichtweise und Überzeugungen der individuellen Lebenswelten erwarten lassen.

Studien, die sich mit den Lebenswelten von Fernstudierenden befassen, analysieren die Studienmotivation und Lernsituationen von Fernstudierenden (Baacke, 1978), die Durchlässigkeit der Sozialstruktur und die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten von Fernstudentinnen der Arbeiterschicht (Prümmer, 1997) und den Einfluss der Lebenswelten auf den Lernerfolg (Krey, Bauhaus & Vogt, 2014).

Die Motivation für ein Fernstudium (Kaiser, 1997; Wolter et al., 2015) ist eng damit verbunden, welches Ziel mit dem Studium verfolgt wird, was mit dem abgeschlossenen Studium erreicht werden soll. Hier wird ein Zusammenhang vermutet, der den Lernerfolg tangiert.

Es wird davon ausgegangen, dass Fernstudierende über spezifische Fertigkeiten, Fähigkeiten und konkrete (praktische und theoretische) Erfahrungen verfügen (Berg, 2015), die bereits vorliegen, die also im Vorfeld während der primären und sekundären Sozialisation erworben sind.

Das Interesse am Lernerfolg (Boerner et al., 2005; Keller et al., 2004) der Fernstudierenden konzentriert sich nicht auf Abschlüsse oder Noten, sondern es interessiert einzig die eigene Definition des Lernerfolges. Es wird hier vermutet, dass der Lernerfolg für Fernstudierende an anderen Faktoren festgemacht wird als an Noten oder Scheinen, wie das beispielsweise über Kompetenzerwerb, Praxistransfer oder Arbeitsmarktverwertbarkeit möglich ist. Daher wird vermutlich auch der Lernerfolg im Fernstudium recht individuell eingeschätzt, definiert und bewertet.

Aus der übergeordneten Forschungsfrage kristallisieren sich folgende Unterfragen:

- *Wie gestalten sich die Privatwelt, die Berufswelt und die Studienwelt der Fernstudierenden?*
- *Wie sind alle Lebenswelten miteinander vereinbar?*
- *Warum wird das Fernstudium aufgenommen und welches Ziel wird damit verfolgt?*
- *Über welche, bereits zum Fernstudium mitgebrachte, Kompetenzen verfügen Fernstudierende?*

- *Wie definieren Fernstudierende für sich den Lernerfolg?*
- *Welche Musterbildung lässt sich unter Fernstudierenden finden?*

Die Forschungsfrage interessiert sich daher für jene Faktoren, die im Einzelnen aus den Lebenswelten der Fernstudierenden Einfluss auf den Lernerfolg nehmen und insgesamt zum Lernerfolg im Fernstudium führen.

4.2 Vermutende Kausalmechanismen

Das Ziel dieser rekonstruierenden Untersuchung ist die Beschreibung eines spezifischen Kausalmechanismus, welcher einen Zusammenhang zwischen den Ursachen und dem Prozess, der die Wirkungen hervorbringt, deutlich macht. Der Kausalmechanismus zeigt den Zusammenhang zwischen den ursächlich gesehenen kontextuellen Rahmenbedingungen und den Wirkungen auf den Lernerfolg von Fernstudierenden auf. Von daher lässt sich folgender Ursachen-Wirkungsprozess vermuten:

Die kontextuellen Rahmenbedingungen, die sich in der Privatwelt und der Berufswelt herauskristallisieren (Ursachen), beeinflussen die Bedingungen der Studienwelt und wirken auf den Lernerfolg (Wirkungen).

Die oben referierten theoretischen Vorannahmen und der vermutete Ursachen-Wirkungsprozess dienen als Suchraster. Die Konstruktion des Suchrasters baut sich mit Begriffen auf, die empirisch untersucht werden können. Nach Gläser und Laudel (2009, S. 77) sind diese Begriffe als Variablen zu verstehen. Mit einem Konstrukt an Variablen wird der gesamte empirische Prozess angeleitet und die Vorannahmen expliziert. Die theoretische Recherche wird organisiert und konstruiert, dass Informationen aufgenommen werden können, die auf einen Kausalmechanismus mit bestimmten Wirkmechanismen schließen lassen.

Als Konstrukte mit veränderlichen Merkmalen können Variablen in der qualitativen Forschung über mehrere Dimensionen verfügen. Hierbei handelt es sich um Vermutungen (Hypothesen) zu spezifischen Prozessen mit möglichen Wechselwirkungen. Alle Variablen sind nominalskaliert und so genau wie möglich definiert:

- **Abhängige Variablen:** Beeinflussbare Variable, alle weiteren Variablen wirken auf die abhängige Variable ein
- **Unabhängige Variablen:** Beschreiben Ursachen und Rahmenbedingungen

- Der Forschungsprozess dieser Arbeit geht von einem bestimmten zu vermutenden Kausalmechanismus aus. Um dieses hypothetische Modell zu präsentieren, sind die vier Variablentypen grafisch gesetzt (Abbildung 6).



In diesem Forschungsprozess wird der *Lernerfolg*¹⁰ zur **abhängigen Variable**. Alle weiteren Variablen wirken auf diese abhängige Variable ein.

Die Grafik ist chronologisch von oben nach unten zu lesen:

Als **unabhängige Variablen** gelten die Privatwelt, die Berufswelt und die Studienwelt der Fernstudierenden. Die **Privatwelt** zeichnet sich durch Lebens- und Lernprozesse der primären Sozialisation aus (Piaget, 1960; Bandura, 1971a; Kullmann & Seidel, 2005). Sie enthält die sozioökonomischen Aspekte ebenso wie die kulturellen Hintergründe der Familien mit ihren spezifischen Einstellungen (Kohlberg, 1976), Überzeugungen und Wertmustern (BMBF, 2018). Auch rein individuelle Daten wie Geschlecht, das Alter der Person und die Familienzusammensetzung (Bronfenbrenner, 1981; Baumann et al., 2018) sind relevant.

Die **Berufswelt** der Fernstudierenden besteht aus sozialisatorischen Prozessen der sekundären Sozialisation, wobei die institutionelle Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtung und Schule angesprochen sind. Hier geht es besonders um Institutionen, in welchen die Fernstudierenden selbst Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse durchlaufen haben (BMBF, 2010; Wiedenborn, 2011) und die vermutlich prägende Spuren hinterlassen. Obwohl vermutlich auch die institutionelle Betreuung der Kinder der Fernstudierenden relevant sein könnte. Es wird angenommen, dass die gute Unterbringung in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Sylva et al., 2004; Friedrich, 2011) studierende Eltern entspannter von zuhause aus fernstudieren lässt.

Da Fernstudierende in der Regel bereits beruflich vorgeprägt sind, werden auch die beruflichen Habituerungsprozesse berücksichtigt (Windolf, 1981). An dieser Stelle ist zwar die finanzielle Absicherung gegeben, es wird aber eine Mehrbelastung bei der Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium vermutet (Jürgens & Zinn, 2015; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2016).

Die **Studienwelt** der Fernstudierenden gestaltet sich als heterogenes Feld (Krey, 2014a), welches sich durch differenzierte Rahmenbedingungen auszeichnet. Das kann die Nutzung der verschiedenen Lernformate (Sommerfeldt & Höllermann, 2016; Schön et al., 2016) ebenso angehen wie die verwendete Zeit, die in das Fernstudium investiert wird.

Privatwelt und **Berufswelt** der Fernstudierenden sind der **Studienwelt** zeitlich vorgelagert. Aus ihnen erwachsen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Form vielfältiger **Kompetenzen**. Das sind weitere unabhängige Variablen,

10 Die in das hypothetische Modell aufgenommenen Begriffe sind im Fließtext der Beschreibung durch fettgedruckte Schriftart kenntlich gemacht.

weil es sich um **Kompetenzen** handelt, die zum Fernstudium bereits vorhanden sind (Berg, 2015). Es wird davon ausgegangen, dass Fernstudierende über spezifische Fertigkeiten, Fähigkeiten und praktische wie theoretische Erfahrungen verfügen. Diese sind als gesetzt anzunehmen und tangieren Lernprozesse im Fernstudium und Präferenzen für bestimmte Themengebiete.

Vermutlich erwächst aus den Situationen und Rahmenbedingungen der **Privatwelt** und der **Berufswelt** mit ihren jeweils erworbenen **Kompetenzen** der Wunsch nach einem Fernstudium. Zur **intervenierenden Variable** wird die **Motivation** für das Fernstudium (Kaiser, 1997; Wolter et al., 2015). Hier wird insbesondere den Gründen fernzustudieren nachgegangen. Es wird vermutet, dass mit der Motivation für das Fernstudium gleichzeitig eine spezifische **Zielvorstellung** verbunden ist, was mit dem Fernstudium erreicht werden soll, beispielsweise das Anvisieren eines neuen beruflichen Feldes oder die Absicherung der bestehenden beruflichen Position. Diese intervenierende Variable nimmt indirekt Einfluss auf den Lernerfolg. Mit der **Motivation** für ein Fernstudium und mit der Immatrikulation wird die tertiäre Sozialisation, die **Studienwelt** eröffnet.

Als **Vermittlungsvariablen** werden die Nutzung der **Studienmaterialien** (Schön et al., 2016; Sommerfeldt & Höllermann, 2016) und die **praktische Umsetzung bei der Vereinbarkeit der drei Lebenswelten** (Krey, 2014a; Jürgens & Zinn, 2015) gesetzt. Diese beiden Variablen zeigen damit die Anhängigkeiten und Zusammenhänge auf, die durch menschliches Handeln auftreten können.

Während die gestrichelten Pfeile die Makrostrukturen aufzeigen, die den Einfluss der Privatwelt, Berufswelt und Studienwelt auf den Lernerfolg präsentieren, werden mit den durchgehenden Pfeilen die vermuteten innergelagerten Mikroprozesse gekennzeichnet, die Einfluss auf den Kausalmechanismus nehmen und auf den **Lernerfolg** einwirken.

Zu erwähnen ist, dass das Modell keine vermuteten Antworten präsentiert, sondern aus den Vermutungen gehen Fragen hervor, die sich aus dem bisherigen Stand der Forschung ergeben haben und deren Beantwortung den Forschungsprozess anleitet.

4.3 Fallauswahl

Die Zusammensetzung der Fälle besteht aus den unmittelbar Beteiligten am relevanten, zu untersuchenden Feld. Es geht um Studierende, die ein Fernstudium absolvieren. Insgesamt werden 16 Interviews von ca. 30–120 Minuten mit Fernstudierenden geführt, die deutschlandweit zuhause sind. Aus diesem

Grund ist eine recht aussagefähige Streuung über die einzelnen Bundesländer gewährleistet, wobei die Wohnorte nur einer sekundären Bedeutsamkeit unterliegen. Alle Interviewteilnehmer sind im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft immatrikuliert. Die Auswahl der Befragten erfolgt entsprechend des Schneeballsystems¹¹.

Nach der Transkription der ersten drei Interviews beginnt unmittelbar der Auswertungsprozess. Die Analysen der jeweiligen Interviews beeinflussen die Auswahl des nächsten Befragten. Die Wahl der Interviewpersonen folgt demzufolge einem theoretischen Sampling (Strauss & Corbin, 1996, S. 148), weil sich die Wahl der neuen Interviewpersonen nach den Merkmalen richtet, die sich bei der Analyse der bisherigen Interviews als bedeutsam erweisen (Küsters, 2006, S. 18). Eine theoretische Sättigung ist bei diesem stark heterogenen Feld nicht erreicht. Die Anzahl der Fälle folgt eher einer forschungspraktischen Relevanz, die eine theoretische Sättigung nicht zulässt. Dennoch berücksichtigt die Auswahl jedes neuen Falles die Auswertungsdaten des vorangegangenen Falles, um verschiedene Varianten eines gemeinsamen Musters aufzeigen zu können. Beispielsweise berichtet eine Befragte mit Migrationshintergrund über ihre Schwierigkeiten beim Durchlaufen des deutschen Schulsystems. Aus diesem Grund wurden weitere Fernstudierende mit Migrationshintergrund gesucht, gefunden und geschaut, ob ein ähnliches Muster beim Besuch des Schulsystems sichtbar ist.

Tabelle (9) zeigt den aufsummierten Überblick der persönlichen Angaben der Fernstudierenden.

Tabelle 9: Aufsummierter Überblick

Status	Anzahl der Befragten
Sex weiblich	14
Sex männlich	2
Alter unter 40 Jahren	6
Alter über 40 Jahren	10
Alleinstehend	4
In Partnerschaft lebend	12
Ohne Kinder	5
Mit Kind(ern)	11
Migrationshintergrund	4

11 Ein Interviewpartner verweist auf einen weiteren Fall.

Es handelt sich um 14 weibliche und zwei männliche befragte Fernstudierende. Sechs Fernstudierende sind unter und zehn über 40 Jahre alt. Vier sind alleinstehend, während 12 in Partnerschaft (verheiratet oder unverheiratet) leben. Fünf Fernstudierende haben keine Kinder und 11 ein oder mehrere Kinder. Bei vier Befragten liegt ein Migrationshintergrund zugrunde.

Die nachfolgende Tabelle (10) präsentiert die erfassten persönlichen Daten der Interviewpersonen im Detail. Die Namen der Interviewpersonen sind durch das Kürzel IP (Interviewperson) ersetzt. Die farblich unterlegten Zeilen der Interviewpersonen IP5, IP11, IP12 und IP16 markieren ihren Migrationshintergrund.

Tabelle 10: Persönliche Daten der Befragten

Interviewperson	Sex	Alter	Ohne Partnerschaft	Mit Partnerschaft	Kinder
IP1	w	31–40		Verheiratet	/
IP2	w	61–70	Alleinstehend		/
IP3	m	41		Partnerschaft	2 (5 und 9 Jahre)
IP4	w	51–60		Partnerschaft	/
IP5	w	30	Alleinstehend		1 (2 Jahre)
IP6	w	52	Alleinstehend		2 (16 und 21 Jahre)
IP7	w	40			3
IP8	w	38	Alleinstehend		1 (15 Jahre)
IP9	m	48		Verheiratet	3
IP10	w	28		Partnerschaft	/
IP11	w	31–40		Verheiratet	2 (10 und 14 Jahre)
IP12	w	39		Verheiratet	3
IP13	w	41–50		Verheiratet	/
IP14	w	50		Verheiratet	3
IP15	w	50		Verheiratet	3
IP16	w	55		Verheiratet	1 (29 Jahre)

Elf von 16 Befragten benennen ihr direktes Alter. Die weiteren fünf Befragten geben eine Zeitschiene an, in welcher das Alter liegt, beispielsweise 31–40 Jahre oder 41–50 Jahre. Um das Durchschnittsalter zu errechnen, wird bei diesen fünf Studierenden jeweils das Mittelmaß genutzt (bei einer Zeitschiene von 31–40 Jahren das Alter 35). Das errechnete Durchschnittsalter aller Befragten liegt bei 44 Jahren.

4.4 Methodenwahl

Die empirische Untersuchung geht mit qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden heran. Die Ergebnisse lassen ein perspektivreiches Bild zur Betrachtung des Forschungsgegenstandes erwarten. Vorerst wird das Erhebungsverfahren des Narrativen Interviews vorgestellt (4.4.1), und im Anschluss wird das Auswertungsverfahren der Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse (4.4.2) erläutert.

4.4.1 Erhebungsmethode Narratives Interview

Angemessene Informationen, die benötigt werden, um die Forschungsfrage zu beantworten, liefert als Erhebungsverfahren das Narrative Interview (Küsters, 2006). Ihr Haupteinsatzort ist die Biografieforschung. Schilderungen von Lebensabläufen, Herausforderungen und Erfolgen sind immer auch Schilderungen des Lernens und des Erfahrungserwerbs. Daher erweist sich die Erhebung mittels Narrativer Interviews als relevant, da bei Fernstudierenden von einem reichhaltigen Schatz an persönlichem wie beruflichem Erfahrungswissen ausgegangen wird. Erfahrungserwerb und Lernen ist in jede Biografie eingebunden. „Erstaunlicherweise wird jedoch der Lernbegriff nur selten mit dem Begriff der Biografie in Verbindung gebracht“ (Ecarius, 2006, S. 92). Biografisches Lernen grenzt sich vom schulischen, bzw. hochschulischen Lernen innerhalb pädagogischer Settings ab. Während diese Lernform in der Regel systematisch, organisatorisch sowie methodisch-didaktisch aufbereitet ist, spricht das biografische Lernen Lebenserfahrungen an, die durch informelle Bildungsprozesse und Reflexionen gekennzeichnet sind. Es sind identitätsstiftende Kontexte, die Weltsichten und Lebenswelten gestalten. Diese wirken wiederum auf Entscheidungen und Präferenzen für private wie berufliche Wege und münden ggf. in ein Fernstudium, weil damit ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll.

Auch Krüger und Marotzki (2006) nutzen Narrative Interviews, da sie sich durch den sehr persönlichen Inhalt nah an der Biografie anlehnen. Die Biografieforschung bewegt sich „auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität“ (ebd., S. 8) und kann mit ihrer theoriegenerierenden Kraft Anregungspotentiale zur Weiterentwicklung von Problemfeldern liefern.

Da das Narrative Interview die Möglichkeit bietet, Lern- und Bildungsprozesse zu erfassen, erscheint es gut geeignet, weil biografische Elemente erfragt werden, die der Erzähler selbst erlebt hat. Das theoretische Vorwissen und die hypothetischen Vorannahmen werden zurückgestellt, um möglichst offen für

alle Aussagen zu sein. Distanziertes Verhalten oder gezieltes Abfragen des Interviewers ist nicht möglich, denn die Interviewperson wird zum Reflektieren und Erinnern gebracht, Erlebtes wird beim Erzählen aktualisiert. Daher sprechen sich Krüger und Marotzki (2006, S. 27) für einen sensiblen Umgang mit biografischem Material aus. Es entstehen „kognitive Figuren“ (Küsters, 2006, S. 27), welche das subjektiv Erlebte erneut beleben.

Die Identifikation aller relevanten Aspekte für die Interviews erfordert einen strukturierenden Blick. Aus diesem Grund werden auf die spezifizierten Teilfragen der Forschungsfrage und das hypothetische Modell (Abbildung 6) zurückgegriffen, woraus sich die inhaltlichen Schwerpunkte des Interviewleitfadens strukturieren lassen (Tabelle 11).

Tabelle 11: Interviewleitfaden

Einstiegsfrage: Beschreiben Sie bitte, wie Sie Ihre privaten und beruflichen Anforderungen mit Ihrem Alltag als Fernstudierende(r) bewältigen!	
Themenschwerpunkte für exmanentes Nachfragen	
Privatwelt	– Familienzusammensetzung – Private Verpflichtungen – Unterstützung – Kompetenzen – Zukunftspläne
Berufswelt	– Vorbildung, Abschlüsse – Berufliche Herausforderungen – Finanzielle Faktoren – Kompetenzen – Zukunftspläne
Studienwelt	– Motivation für das Fernstudium – Organisation – Lehrmaterialien, -formen – Faktoren, die das Studium positiv/ negativ beeinflussen – Anspruch (Noten, Wissenszuwachs, Erkenntnis) – Definition Lernerfolg – Zukunftspläne/ Zielvorstellung

Gestartet wird das Narrative Interview mit einem Vorgespräch zur Klärung von Thema, Technik und Datenschutz. Persönliche Angaben, ohne die Namen der Interviewten, werden in einen vorbereiteten Datenbogen eingetragen¹².

¹² Alle Interviews werden in einem separaten Dokument vorgelegt. Der Datenbogen ist anonymisiert dem jeweilig transkribierten Interview vorangestellt.

Das Interview beginnt mit einem Erzählstimulus in Form einer sehr breit gehaltenen Einstiegsfrage. Genau genommen, muss es nicht zwingend eine direkte Frage sein, sondern sie kann durch den Erzählcharakter auch als rhetorische Frage gestellt werden. Diese soll die Befragten anregen, möglichst ausführlich zu erzählen. Verfügt die interviewte Person über eine narrative Kompetenz, das heißt über die Fähigkeit, ausführlich zusammenhängend zu sprechen, dann stellt sich an dieser Stelle eine hohe Asymmetrie im Rederecht ein (Küsters, 2006, S. 2). Dieser Haupte Erzählung folgt in der Regel eine Koda, ein deutlicher Schlusssatz.

IP2: 280¹³: „Ja, und so kam das halt.“

IP7: 47: „und ich habe es geschafft. Bin ganz stolz auf mich.“

IP16: 67: „Ja, mal schauen, wie das dann weitergeht.“

In der Nachfragephase erfolgt zuerst das immanente Nachfragen. Hier wird erfragt, was ggf. während der Haupte Erzählung offen geblieben ist, was nicht verstanden wurde oder worüber noch etwas ausführlicher berichtet werden soll. Es greift aber auch neue interessante Aspekte auf, die noch zu erzählen oder zu erklären sind.

In der darauf folgenden exmanenten Nachfragenphase werden aus den vorbereiteten Schwerpunkthemen Fragen formuliert, die bis dahin unbeantwortet geblieben sind.

Das Narrative Interview ist an sich rein induktiv geleitet, da bei der Erfragung subjektive und einzig individuelle Problemsichten interessieren. Der leitfadengestützte exmanente Nachfrageteil ist deduktiv organisiert. Der Fokus liegt jedoch eindeutig auf den induktiven Elementen. Sie werden insbesondere durch die breit aufgestellte Einstiegsfrage dem Prinzip der Offenheit gerecht. Auch im Interviewverlauf öffnet sich immer wieder ein Raum für Neues und Unerwartetes, was den induktiven Charakter dieser Interviewform auszeichnet.

Nach dem Interview erfolgt noch ein unbefangenes Nachgespräch zum Interviewverlauf, welches in die Verabschiedungsphase einleitet.

Von den insgesamt 16 Interviews werden 13 als Live-Gespräche an Orten von Präsenzveranstaltungen geführt und mittels der lizenzfreien Software Audacity aufgenommen. Drei Interviewgespräche erfolgen über Skype und werden mittels der Software CallGraph mitgeschnitten. Die Software F4 wird zur

13 Lesehilfe: IP1 = erste Interviewperson, IP2 = zweite Interviewperson usw. Das Interviewzitat IP2: 280 ist bei Interviewperson 2 in Zeilennummer 280 zu finden.

vollständigen Transkription aller Interviews verwendet. Die Abschrift wird anschließend in ein Word-Dokument exportiert¹⁴ und zur Aufrechterhaltung des Datenschutzes anonymisiert.

4.4.2 Auswertungsmethode Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Narrativen Interviews wird die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) gewählt. Zur wissenschaftlichen Erforschung der Grundstruktur der transkribierten Interviews zeigt sich die Analysetechnik der *Zusammenfassung* als gegenstandsangemessen (ebd., S. 58). Im Fokus steht die Extraktion des Materials, das heißt, beim Lesen der Transkriptionen wird entschieden, welche Rohdaten zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Das Ziel der Auswertungsanalyse ist eine derartige Reduzierung des Textmaterials, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben.

Dazu dient das Durchlaufen von vier Abstraktionsebenen, welche „einen überschaubaren Corpus“ (ebd., S. 58) generieren. Die Herausforderung besteht darin, keine wichtigen Aspekte an Interviewaussagen zu übersehen oder zu streichen und trotz der vorgenommenen Abstraktionen ein Abbild des Grundmaterials zu bewahren. Ein aussagekräftiges Abbild des Interviews wird erreicht, wenn jeder Abstraktionsschritt am Ausgangsmaterial rücküberprüft wird.

Die Vorgehensweise der Analyse verzichtet dabei auf vorab formulierte Konzepte, sondern visiert die induktive Kategorienbildung an (ebd., S. 75). Die entwickelten Kategorien leiten sich direkt aus dem Datenmaterial in einem Verallgemeinerungsprozess ab. Das Verzichten auf irgendwelche Vorannahmen wird insbesondere der Auswertung von Narrativen Interviews gerecht. Auf diese Weise kann ein individuell unterschiedliches und gegenstandsnahes Abbild des Datenmaterials entstehen.

Gestartet wird mit dem ersten Interview. Erst wenn diese Analyse beendet ist, erfolgt die Analyse des nächsten Interviews. Begonnen wird mit der Extraktion der relevanten Daten aus den Interview-Transkriptionen. Diese lassen sich als Kodiereinheiten finden. Das sind die kleinsten Textbestandteile des Interviews in Form von kurzen Textstellen (Paraphrasen) oder einzelner Begriffen. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf Ausprägungen von Variablen, beispielsweise

14 Ausführliche Transkriptionsregeln sind in Anlehnung an (Kowal & O'Donnell, 2000, S. 441) den Interviewtranskriptionen vorangestellt. Alle Interviews sind fortlaufend zeilennummeriert, um während der Analyse und in der Ergebnisdarstellung die genauen Fundstellen angeben zu können.

se zu persönlichen Angaben, zu Kompetenzen und zu weiteren interessanten und als wesentlich erachteten Aussagen. Als Kontexteinheit (größter Textbestandteil) wird das jeweils vollständige Interview festgelegt.

Der Ablauf der Qualitativen Inhaltsanalyse mit der Analysetechnik der *Zusammenfassung* vollzieht sich entsprechend der folgenden Abstraktionsebenen:

- Bei der *Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen* wird im ersten Schritt die Transkription Zeile für Zeile gelesen. Alle relevanten Paraphrasen werden unter Angabe der entsprechenden Interview- und Zeilennummer in eine Tabelle extrahiert.
- Die *Generalisierung* erhöht im zweiten Schritt das *Abstraktionsniveau*. Alle erfassten Paraphrasen erfahren eine Generalisierung. Dabei werden, nach der fortlaufenden Überprüfung am Ausgangsmaterial, zum einen die für unwichtig erachteten Paraphrasen gestrichen (Makrooperator Auslassen und Selektion). Zum anderen erhalten die verbleibenden Paraphrasen eine übergeordnete Beschreibung (Makrooperator Generalisation) und werden somit verallgemeinert.
- Ein weiteres Abstraktionsniveau wird mit der *ersten und zweiten Reduktion* erreicht. Bedeutungsgleiche Paraphrasen der Generalisierung werden nun innerhalb jedes Interviews gestrichen, sofern sie nicht wesentlich inhalts-tragend sind (Makrooperator Selektion). Die Paraphrasen, die sich aufeinander beziehen, werden gebündelt (Makrooperator Bündelung) und zu einer Kategorie zusammengefasst. Handelt es sich dabei beispielsweise um die generierte Kategorie *Motivation zum Studium*, wird eine neue Tabelle formatiert und die jeweiligen Tabellenzeilen hinein transportiert. Auf diese Weise erfolgt nach und nach die Konstruktion des Kategoriensystems (Makrooperator Konstruktion). Die erneute Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial ist dabei wesentlich.

Die ersten generierten Kategorien nehmen die Struktur in Privatwelt, Berufswelt und Studienwelt vor. Innerhalb dieser drei Oberkategorien entwickeln sich sukzessiv weitere induktive Kategorien, in dem zusammenpassende generalisierte Paraphrasen gemeinsam erfasst werden. Die Vorgehensweise der induktiven Kategorienbildung ermöglicht die flexibel Handhabung mit dem Kategoriensystem, weil neue Kategorien das Kategoriensystem jederzeit ergänzen, zusammenfassen oder erneut wieder trennen, weil Einzelaspekte zusammengefasst werden können. Das generierte Kategoriensystem dient letztendlich als Orientierungsrahmen zur Modifizierung des in Abbildung 6 vorgestellten hypothetischen Modells.

Tabelle 12: Fallübergreifendes Kategoriensystem

Oberkategorie	Unterkategorie
Privatwelt	– Private Daten (Alter, Familienstand, Kinder) – Migrationshintergrund – Wohnsituation – Be- und Entlastung – Schulabschluss (Schulischer Werdegang) – Kompetenzen
Berufswelt	– Berufsausbildung – Berufstätigkeit – Beruflicher Werdegang – Motivation (Gründe, Zielvorstellungen)
Studienwelt	– Lerngruppen – Workload – Lehr- und Lernformate – Lernerfolg – Noten
Vereinbarkeit der drei Lebenswelten	– Private Lebenswelt – Berufliche Lebenswelt – Studentische Lebenswelt – Vereinbarkeit
Typisierung	– Ambitionierte Fernstudierende – Gelassene Fernstudierende – Netzwerkende Fernstudierende – Isolierte Fernstudierende

Parallel werden sie als Theoreme behandelt. Sie präsentieren zum einen die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse und beantworteten zum anderen die jeweiligen Teilfragen der Forschungsfrage.

Jedem Interview, also jedem Fallbeispiel liegt ein eigenes generiertes Kategoriensystem zugrunde. Fallübergreifend wird oben das Kategoriensystem sichtbar, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich jede Unterkategorie noch durch weitere Differenzierungen kennzeichnet (Tabelle 12).

Ein wesentliches Ziel, das dieser Arbeit zugrunde liegt, ist die Analyse einer Typologie. Krüger und Marotzki (2006, S. 25) arbeiten methodologische und konzeptionelle Problemlagen empirischer Studien heraus und kritisieren, dass bei der Identifikation von Mustern oder Typen keine intensive Analyse jedes Einzelfalls vorgenommen wird. Das wird an dieser Stelle überwunden, in dem für jedes Fallbeispiel eine ausführliche Einzelfallanalyse erfolgt.

Insbesondere Narrative Verfahren orientieren sich am theoretical sampling der Fallauswahl und gelangen über die kontrastive Fallinterpretation zu

einer Verallgemeinerung von Einzelfällen und damit zu einer Typologie biografischer Muster (ebd., S. 27).

Die Analyse dieser Arbeit orientiert sich an Gerhardt (2012) und Kuckartz (2010). Nach der Rekonstruktion jedes Einzelfalls werden die Fälle nach dem Prinzip maximaler und minimaler Kontrastierung zueinander in Bezug gesetzt. Es grenzen sich auf diese Weise Fälle voneinander ab, auch wenn sie sich teilweise überschneiden können (Gerhardt, 2012, S. 438). Die Musterbildung besteht Kuckartz (2010) folgend darin, Regelmäßigkeiten, Ähnlichkeiten oder auch Besonderheiten und Zusammenhänge von Kategorien zu finden. Ganze Kategorien oder einzelne generalisierte Paraphrasen werden neu sortiert, um Ausprägungen herauszuarbeiten und zu definieren (ebd., S. 102ff). Muster oder Typologien kennzeichnen sich durch bestimmte Merkmale oder Ausprägungen, die den einzelnen Personen zugeordnet werden. Die Analyse dieser Arbeit orientiert sich an einer typenbasierten Fallanalyse. Die konstruierten Modellfälle lösen sich teilweise vom Einzelfall. Es lassen sich aber Interviewpersonen des Samples benennen, die zu diesem Typ gehören. „Es werden lediglich einschlägige Textsegmente nach dem Kriterium der Plausibilität für den zu beschreibenden Typ ausgewählt und fallübergreifend montiert“ (ebd., S. 107), wodurch die empirische Untermauerung des jeweiligen Musters gewährleistet ist.

4.5 Auswertungsergebnisse der empirischen Analyse

Das folgende Kapitel widmet sich der Auswertung der eigenen empirischen Forschung. Mit der Ergebnisdarstellung (Kapitel 4.5.1) werden die Unterfragen und die übergreifende Forschungsfrage beantwortet.

Die Struktur des Kapitels bewegt sich entlang der Einzelfallanalysen, aus der die Typologie (a), der Privatwelt (b), der Berufswelt (c) und der Studienwelt (d) generiert sind. Der Teilbereich (e) nimmt die Zusammenfassung der Lebenswelten vor. Im Anschluss wird der analysierte Kausalmechanismus vorgetragen (Kapitel 4.5.2).

4.5.1 Ergebnisdarstellung

Zu jedem geführten Interview wird eine Einzelfallanalyse vorgenommen. Diese wird als Ausgangsbasis für die zu identifizierende Typologie (Tabelle 13) und zur Kategoriengenerierung der fallübergreifenden Analyse genutzt (Tabellen 14-21). Die jeweils generierten Kategorien sind als Theoreme zu verstehen und beantworten die entsprechenden Teilfragen und die übergeordnete

Forschungsfrage. Zur Übersichtlichkeit werden die Frageformulierungen und die entwickelten Theoreme tabellarisch zusammengestellt.

a) Typologie

Tabelle 13: Typologie

Unterfrage: Welche Typisierungen lassen sich unter Fernstudierenden finden?	
Kategorien	Theoreme
Ambitionierte	Ambitionierte – absolvieren das Fernstudium mit besonderem Eifer, Ehrgeiz, Disziplin – möchten ihren Traumberuf realisieren – haben einen hohen Leistungsanspruch an sich selbst – studieren mit strukturiertem, durchdachtem Zeitmanagement – bearbeiten Studieninhalte nach Relevanz – haben einen Anspruch an gute Noten
Gelassene	Gelassene – sind Fernstudierende unter vierzig Jahren – sind zumeist aufgrund gesundheitlicher Probleme in ihrem Handeln ausgebremst – studieren nicht ausreichend strukturiert – nutzen das Fernstudium als Ablenkungsfunktion – workloaden entsprechend – haben einen Anspruch an gute Noten – haben aufgrund der geringen Abkömmllichkeit eingeschränkten Kontakt zu anderen – fühlen sich beim Vorwärtkommen durch andere gehetzt
Netzwerker	Netzwerker – sind Gruppenwesen, die sich in der Gemeinschaft wohlfühlen – sind hilfsbereit und zeigen starkes Interesse an anderen Menschen – empfinden den Austausch in Lerngruppen als angenehm und fruchtbringend – nutzen live-Kontakte und virtuelle Kommunikationstools – teilen Studieninhalte und Bewältigungsstrategien untereinander – ist der Zuspruch durch andere Personen wichtig – zeigen Tendenzen, sich nicht durchsetzen zu können

Isolierte	Isolierte – weisen eine hohe Altersstreuung von 30-55 Jahren auf – sind nicht in Lerngruppen organisiert – gelingt es nicht, Kontakt zu Kommiliton*innen zu halten und sich dauerhaft zu vernetzen – beklagen die Isoliertheit nicht – lösen Kontakte aufgrund von Zeitproblemen, durch unstrukturiertes und ineffizientes Vorgehen, durch ein verlangsamtes Arbeitstempo
-----------	---

b) Privatwelt

Tabelle 14: Privatwelt der Fernstudierenden

Unterfrage: Wie gestaltet sich die Privatwelt der Fernstudierenden?	
Kategorien	Theoreme
Belastung	Belastungen während des Fernstudiums sind: – gesundheitliche Probleme – Todesfälle – Pflege von Familienangehörigen – Kontaktminimierung zu Freunden
Entlastung	Entlastend wirkt die Unterstützung von Familienmitgliedern – auf finanzieller Ebene – in Form als Lernpartner – durch die Kinderbetreuung
	Entlastend wirken – die eigenen Kinder – glückliche Partnerschaften – die Pflege von Hobbys
Schulischer Werdegang	– Die Zugangsberechtigung erfolgen durch den Regelschulabschluss, die Fachhochschulreife, das Abitur – Bei 50 % der Fernstudierenden liegt ein Studienabbruch an einer Präsenzhochschule vor – Fernstudierende mit Migrationshintergrund zeigen Schwierigkeiten im Sekundarbereich des deutschen Schulsystems

Tabelle 15: Kompetenzen der Fernstudierenden

Unterfrage: Über welche, bereits zum Fernstudium mitgebrachte, Kompetenzen verfügen Fernstudierende?	
Kategorien	Theoreme
Sozialkompetenz	– Soziale Kompetenzen sind Hilfsbereitschaft und Kollegialität – Soziale Kompetenzen in Bezug auf andere beziehen sich auf Erfahrungen im Umgang mit Kindern, die Pflege von Angehörigen, das Ausüben von Ehrenämtern, Interesse an anderen Menschen
Selbstkompetenz	– Alle Fernstudierende verfügen über Selbstkompetenzen – Selbstkompetenzen sind Ehrgeiz, Disziplin, Fleiß, Geduld, Wissbegierde, Zielstrebigkeit, Hang zum Perfektionismus, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Lebenserfahrung – Selbstkompetente Fernstudierende verfügen über kognitive Fähigkeiten wie gute Gedächtnisleistungen, gute Konzentration und hohe Lesefähigkeit
Methodenkompetenz	– Alle Fernstudierenden verfügen über methodische Kompetenzen – Fernstudierende mit methodischen Kompetenzen legen Wert auf Struktur und Organisation des Alltags. Dazu zählen die Tagesstruktur, die Lernstruktur und das Zeitmanagement – Die Strukturierung des Alltags wird angestrebt, gelingt aber nicht durchgehend, was Flexibilität erfordert – Methodische Kompetenzen zeigen sich durch die Relevanzprüfung, wobei Aufgaben nach Wichtigkeit gefiltert werden und den Praxistransfer – Methodisch kompetente Fernstudierende bitten um Hilfe, bewahren sich Hobbys, nehmen eigene Grenzen wahr
Fachkompetenz	– Die häufigste Fachkompetenz ist die Lehrerfahrung – Ein Drittel der Fernstudierenden verfügt über Fremdsprachenkenntnisse – Die Mehrfachnennung unterschiedlicher Fachkompetenzen lässt nicht automatisch auf eine reichhaltige Berufsbiografie im höheren Alter schließen – Eine bewegte Lebensbiografie bringt differenzierte berufliche Fachkompetenzen mit sich

Reflexionskompetenz	– Mittels Lebensreflexion wird das eigene Leben thematisiert wie gesundheitliche Probleme, eigene Erziehungsstile – Herausforderungen des Lebens werden genutzt, um daraus Kraft zu schöpfen und mit den erlittenen Enttäuschungen fertig zu werden – Zufriedenheit zeigt sich durch Leistungs- und Lernfähigkeit, durch harmonische Partnerschaften – Unzufriedenheit besteht bei der Strukturierung des Lernens, bei der Schreibkompetenz von Fernstudierenden mit Migrationshintergrund
Handlungskompetenz	– Handlungskompetenz entsteht übergreifend aus allen erfassten Kompetenzbereichen – Handlungskompetenz spaltet sich auf in Praxistransfer und Studierfähigkeit

c) Berufswelt

Tabelle 16: Berufswelt der Fernstudierenden

Untfrage: Wie gestaltet sich die Berufswelt der Fernstudierenden?	
Kategorien	Theoreme
Beruflicher Werdegang	– Berufsausbildung und Berufstätigkeit sind hochgradig heterogen – Bei 44 % der Fernstudierenden sind Berufsausbildung und Berufstätigkeit vor und mit dem aufgenommenen Fernstudium kongruent
	Berufstätigkeit – 88 % der Fernstudierenden sind berufstätig – 25 % sind als Alleinstehende Alleinverdiener – Bei 58 % sind Partner*innen die Hauptverdienenden, davon sind zu 86 % die Partner und zu 14 % die Partnerin die Hauptverdienenden – Bei 42 % sind beide Partner*innen Verdienende – Bei 56 % der Fernstudierenden liegt eine Berufstätigkeit im einst abgeschlossenen Beruf vor – 36 % sind in Teilzeit und 57 % in Vollzeit tätig – Die Vereinbarkeit von Beruf und Fernstudium gelingt, wenn mit Studienbeginn die berufliche Vollzeitbeschäftigung in eine Teilzeitbeschäftigung reduzieren wird

Tabelle 17: Berufliche Motivation zum Fernstudieren

Unterfrage: Warum wird das Fernstudium aufgenommen und welches Ziel wird damit verfolgt?	
Kategorien	Theoreme
Gründe für das Fernstudium	<i>Unterkategorie: Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Situation</i> – Fernstudierende sind unzufrieden mit der bisherigen beruflichen Situation aufgrund • mangelnder beruflicher Fortbildungsmaßnahmen • mangelnder beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten • Unterforderung im Beruf
	<i>Unterkategorie: Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt</i> – Ein Fernstudium erhöht die Verwertbarkeitmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt – Mit dem akademischen Abschluss eröffnen sich Fernstudierenden neue berufliche Perspektiven
	<i>Unterkategorie: Akademischer Titel als (berufliches) Erfordernis</i> – Fernstudierende sind beruflich gezwungen, einen akademischen Abschluss nachzuweisen, um • den Beruf und die berufliche Position zu sichern • berufliche Aufgaben auszubauen • theoretische Grundkenntnisse zu erwerben – Gründe, die nichts mit dem bisherigen Beruf zu tun haben, sondern mit dem künftigen Beruf, sind Zugangsvoraussetzungen zur Aufnahme in einen konsekutiven Masterstudiengang zu erwerben

Zielvorstellung nach Studienabschluss	<i>Unterkategorie: Berufliche Orientierung offen halten</i> – Fernstudierende zeigen keine klaren Zielvorstellungen für eine spezifische berufliche Anbindung des Fernstudiums – Der akademische Abschluss erhöht die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt mit einer vielfältigen Bildungslandschaft – Mit dem Studium werden Karrieremöglichkeiten in Gang gesetzt
	<i>Unterkategorie: Klare berufliche Orientierung</i> – Fernstudierende verfolgen mit dem Studium klare berufliche Ziele und Orientierungen – Zielvorstellungen für das Fernstudium sind: • Zugang zum Feld der Erwachsenenbildung • Zugang zur betrieblichen/ unternehmerischen Weiterbildung • Zugang zum Schulsystem
	<i>Unterkategorie: Im Beruf verbleiben</i> – Fernstudierende sind mit ihrem Beruf zufrieden und studieren, weil sie sich im jeweiligen Unternehmen qualifizieren oder neu orientieren möchten – Zielvorstellungen drehen sich um die Konzeption und Durchführung von Aus-, Fortbildungsprogrammen – Finanzielle Sicherheit und Anerkennung sind wichtige Indikatoren

d) Studienwelt

Tabelle 18: Studienwelt der Fernstudierenden

Unterfrage: Wie gestaltet sich die Studienwelt der Fernstudierenden?	
Kategorien	Theoreme
Studierstatus	– 19 % studieren in Vollzeit, 81 % in Teilzeit – 88 % studieren im Erststudium, 12 % studieren im Zweitstudium
Workload	– Der Workload ist mit Zeit, Energie und Organisation verbunden und gestaltet sich sehr individuell – Studiert wird an Tageszeiten, in denen Ruhephasen des Alltags-geschäfts bestehen, um sich gut konzentrieren zu können – Der Workload unterscheidet sich zusätzlich durch Phasen des Studienalltags und Phasen, in denen Prüfungen vorzubereiten sind. Für die Prüfungsvorbereitung wird mehr Zeit investiert – Teilzeitstudierende workloaden wöchentlich durchschnittlich ca. 18 Stunden, Vollzeitstudierenden ca. 28 Stunden

Lerngruppen	– Lerngruppen spielen während des Fernstudiums eine große Rolle, der Austausch ist den Fernstudierenden wichtig – Der Austausch erhöht sich, wenn Prüfungsleistungen anstehen – Es sind nicht alle gleichermaßen in einer Lerngruppe organisiert – Fernstudierende ohne Lerngruppe stellen Isoliertheit fest, beklagen diese aber nicht – Die Mitgliederanzahl schwankt zwischen zwei und acht Personen – Der Austausch erfolgt über virtuelle Tools – Die Kommunikation von Angesicht zu Angesicht wird von Einigen bevorzugt – Ausgetauscht werden fachlicher Studieninhalte, Studienmaterial und Ausarbeitungen, das gegenseitige Motivieren und Beistehen – Gründe für das Auflösen von Lerngruppen sind der unterschiedliche Background der Fernstudierenden und das unterschiedliche Lern- und Arbeitstempo
Noten	– Einstellungen zur Notenvergabe sind unterschiedlich – Das Fernstudium ist viel mehr, als es die Noten widerspiegelt – Alle sind auf gute Noten stolz – Für einige Fernstudierende sind sehr gute Noten essentielle Notwendigkeit und zählen zum Lernerfolg – Anderen Fernstudierende ist das Bestandenhaben ausreichend
Lehrveranstaltungen	Präsenzveranstaltungen/Tutorien sind gern angenommene Lehrverfahren – Positiv wird der persönliche Kontakt empfunden, der zu Lehrenden und Kommiliton*innen hergestellt ist – Inhalte werden, fernab der für ein Fernstudium typischen schriftlichen Form, mündlich referiert Flipped Classrooms, Webinare werden – gut angenommen, weil mit Lehrenden als direkte Ansprechpartner Kontakt aufgenommen werden kann – als effektiv und ergiebig gesehen, weil unmittelbar nachgefragt werden kann

Lernplattform Moodle	Moodle
	– ist die Kommunikationsplattform zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Fernstudierenden untereinander – ist nur effektiv, wenn es intensiv genutzt wird – wird aktiv und passiv genutzt
	Abrufbar sind: Kommentare, Datenmaterialien, Studienbriefe, Podcasts, Videos, Termine, Prüfungsanforderungen, Recherchertools für Online-Bibliotheken
	– Der Einstieg in Moodle ist für einige Fernstudierende schwer – Gründe für das nicht Nutzen sind der Faktor Zeit und Probleme mit der deutschen Schriftsprache – Die gute Betreuung wird an einer zeitnahen Antwort des Lehrenden gemessen

Tabelle 19: Lernerfolg der Fernstudierenden

Unterfrage: Wie definieren Fernstudierende für sich den Lernerfolg?	
Kategorien	Theoreme
Lernerfolg	Lernerfolg ist – individuell, hat mit subjektiven Befindlichkeiten zu tun und hängt mit den jeweiligen Rahmenbedingungen, insbesondere der Privatwelt, zusammen – fachlich mitreden, wissenschaftlich begründen und argumentieren können – nachhaltig und hat mit Verstehen zutun – Motivator – Anerkennung – die Formung von Selbstbildung, Einstellung und Haltung

e) Zusammenfassung der Lebenswelten

Tabelle 20: Lebenswelten

Unterfrage: Wie sind die Lebenswelten der Fernstudierenden miteinander vereinbar?	
Kategorien	Theoreme
Privatwelt	– Die private Lebenswelt steht eindeutig im Fokus und dreht sich um Familie und Kinder – Das glückliche Zusammenleben in erfüllten Partnerschaften und mit Freunden ist wichtig – Private Lebenswelten unterliegen vorstrukturierten, festen Bahnen und sind dennoch dynamisch, offen, facettenreich und veränderbar – Freiräume werden genutzt, um Energie und Kraft zu schöpfen
Berufswelt	– Die Berufswelt ist wichtig, wenn das Fernstudium für das berufliche Fortkommen genutzt wird – Ein zertifizierter Beruf verschafft innere Zufriedenheit, die über die finanzielle Absicherung hinausgeht
Studienwelt	– Die studentische Lebenswelt ist weniger als der Hälfte der Fernstudierenden wirklich wichtig – Je mehr die Inhalte des Fernstudiums mit dem beruflichen Wissen kompatibel sind, umso wichtiger ist das Fernstudium – Die Form des Fernstudierens ist die einzige Studienform, die das Studieren neben Beruf und Familie zulässt – Das Fernstudium trägt dem Erfüllen von Lebenswünschen und Lebensträumen bei
Fernstudieren	– Ein Fernstudium ist eine angenehme Art zu studieren – Fernstudieren heißt Eintauchen in die Welt des Wissens und Abkehr von banalen Problemen und Belastungen des Alltags – Die enormen Anforderungen werden ernst genommen und erfordern Verzicht
	Fernstudierende spüren die eigene Weiterentwicklung durch – Verbesserung von Schriftsprache und Wortschatz – Verbesserung der Steuerung von Interaktionen – Mehr Sicherheit und Wertschätzung im Alltag
	Die Flexibilität des Fernstudiums ermöglicht die weitestgehende Selbstorganisation von Modulen und Zeitrahmen

Vereinbarkeit der drei Lebenswelten	– Berufswelt und Studienwelt ragen in die Privatwelt hinein, was die Trennschärfe der drei Lebenswelten erschwert – Alle Lebenswelten müssen zeitgleich oder wechselnd ineinander bedient werden – Die Vereinbarkeit der Lebenswelten ist in gleichmäßiger Form kaum möglich und gelingt wechselhaft
-------------------------------------	--

Tabelle 21: Einfluss der Lebenswelten

Unterfrage: Welchen Einfluss hat die Lebenswelt auf den Lernerfolg?	
Kategorien	Theoreme
Lebenswelten	Privatwelt – Aufgrund individueller Persönlichkeitsmerkmale wird der Lernerfolg unterschiedlich gewichtet und definiert Berufswelt – Die Berufswelt ist Motivator für das Fernstudium. Lernerfolg ist der gelingende Praxistransfer Studienwelt – Lernerfolg in der Studienwelt dreht sich um das Verstehen der Wissensvermittlung, wobei Nachvollziehbarkeit und Nachhaltigkeit wichtig sind – Optimierung der eigenen Studierweise
Lernerfolg	– Alle drei Lebenswelten tangieren den Lernerfolg und umgekehrt wirkt der Lernerfolg auf alle Lebenswelten ein – Insbesondere aufgrund der Formung von Haltung und Einstellung wirkt der Lernerfolg der Studienwelt in die Privat- und Berufswelt zurück
Unterfrage: Welchen Einfluss hat die Lebenswelt auf die zum Fernstudium mitgebrachten Kompetenzen?	
Privatwelt Berufswelt	– Privatwelt wie Berufswelt haben einen starken Einfluss auf eine Vielzahl an Kompetenzen – Die Gesamtheit des bestehenden Kompetenzprofils lässt sich analytisch nicht der Privatwelt oder Berufswelt zuordnen
Studienwelt	– Für die Sozial-, Selbst-, Methoden-, Fach- und Reflexionskompetenz liegt in unterschiedlichen Anteilen Anschlussfähigkeit an die Studienwelt vor – Studieninhalte, die das Berufsfeld tangieren, werden besonders intensiv und interessiert bearbeitet. Dadurch wird die Rückkopplung der Studienwelt an die Berufswelt sichtbar

4.5.2 Analysierte Kausalmechanismen

Die vorgenommene detaillierte Qualitative Inhaltsanalyse erfordert die Modifikation der eingangs vermuteten sozialen Prozesse und Wechselwirkungen (Kapitel 4.2). Der Analyseprozess (Kapitel 4.5) erweitert die bisherigen Erkenntnisse über Fernstudierende in ihrer Privatheit, in ihren beruflichen Positionen und in ihrer Studiensituation. Darüber hinaus lässt die identifizierte viergeteilte Typologie Aussagen über musterbildende Bedingungen und Mentalitäten Fernstudierender zu.

Das offengelegte methodische Vorgehen präsentiert die Beantwortung der zerlegten Teilfragen der Forschungsfrage und der übergeordneten Forschungsfrage. Die jeweiligen Antworten erfolgen anhand der generierten Theoreme. Diese wiederum orientieren sich an den entwickelten Kategorien, wobei das Abstraktionsniveau für die Theoreme angehoben ist.

Die Theoreme folgen den zentralen Theoriekriterien nach Strauss und Corbin (1996, S. 8). Sie werden der sozialen Realität des untersuchten Gegenstandsbereiches gerecht. Sie sind für Fernlernende, Fernlehrende und Interessierte verständlich formuliert. Neben vielfältigen Details zum Fernstudieren, ermöglicht insbesondere die Typologie von Fernstudierenden, das künftige praktische Handeln im Feld des Fernstudierens zu optimieren.

Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass Forschungen nur in dem Bereich Gültigkeit aufweisen, in dem sie erhoben sind. Die Repräsentativität der Studie erscheint eingeschränkt, da sich verständlicherweise lediglich weitestgehend kommunikative und aufgeschlossene Fernstudierende der Befragung stellten. Die Narrative Interviewform belebte in der Tat subjektive Befindlichkeiten, weshalb Taschentücher unverzichtbar waren.

Über das Sprechen aktivierten sich positive wie negative Erfahrungen. Dennoch bleiben Einstellungen und Überzeugungen jener Fernstudierenden offen, die sich dem Interview nicht stellten.

Anhand des Datenmaterials, das mit den geführten Interviews analysiert ist, präsentiert Abbildung 7 die Modifizierung der zu vermutenden Kausalmechanismen.

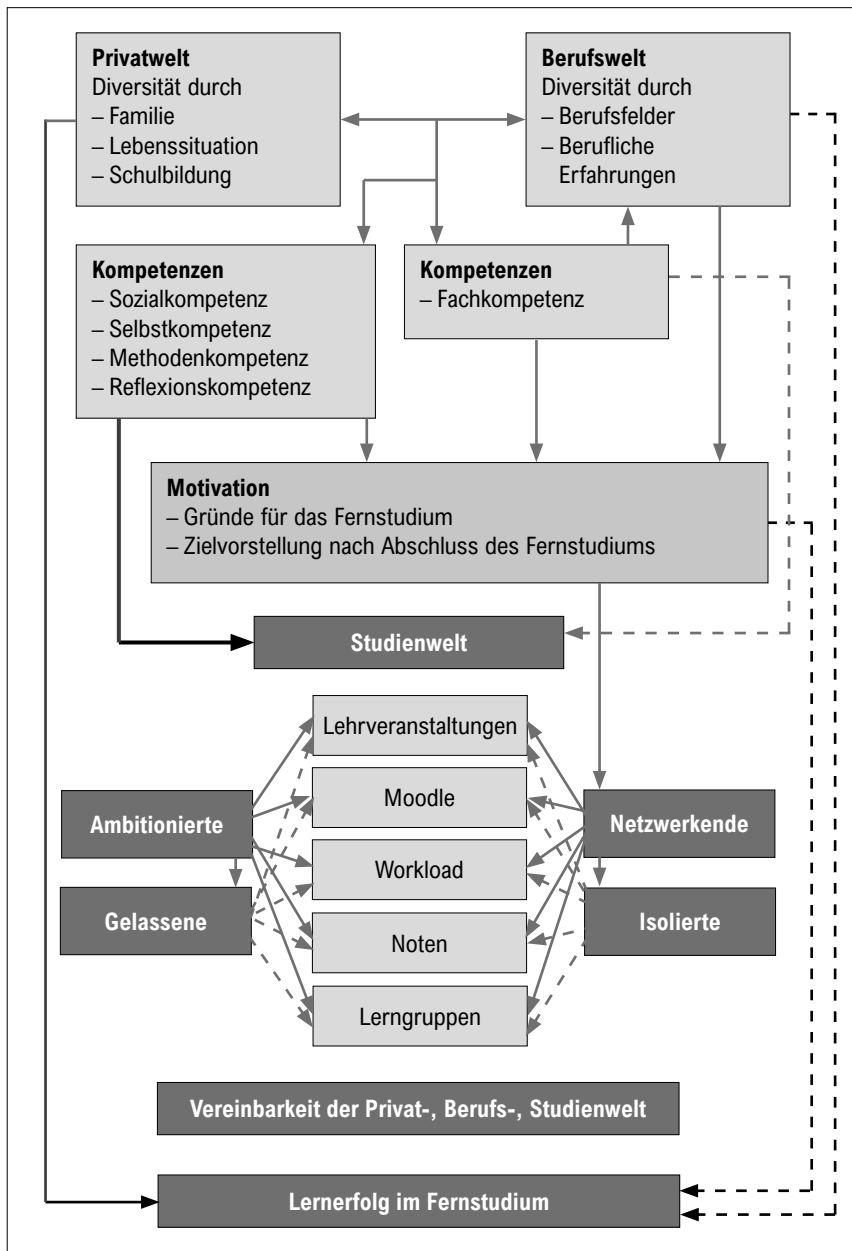


Abbildung 7: Analysiertes Kausalmodell (eigene Darstellung)

Neben der Detaillierung der einzelnen Variablen, muss das Kausalmodell durch drei wesentliche Faktoren modifiziert werden:

Privatwelt und Berufswelt erweisen sich als extrem heterogene Lebenswelten. Die **Privatwelt** ist geprägt durch primäre Sozialisationsprozesse mit spezifischen Wertmustern und Einstellungen zur Welt. Sie ist durch diversifizierte Familienformen und Lebenssituationen gestaltet. Die Schulbildung, als weiteres Element der Privatwelt, kennzeichnet sich zum Teil durch negative Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem. Dennoch haben die meisten Befragten die Zugangsberechtigungen zum Fernstudium über das abgeschlossene Abitur erworben.

Die **Berufswelt** als sekundäres Sozialisationsselement weist ebenso vielfältige Berufswege und berufliche Handlungsfelder auf. Dies wirkt sich auf die Berufserfahrungen aus, die sich durch wenige Jahre bis zu mehreren Jahrzehnten im selben Beruf oder in mehreren Berufsfeldern entwickelt haben. Der Doppelpfeil zwischen Privatwelt und Berufswelt verweist auf die wechselseitige Wirkung, die sich durch die berufliche Habituisierung zwischen Privatperson und Berufsperson ergibt.

Die vorhandenen **Kompetenzen** der Fernstudierenden differenzieren sich in Sozial-, Selbst-, Methoden-, Fach- und Reflexionskompetenzen. Die erste Modifizierung erfährt das Kausalmodell, indem sich die Kompetenzen nicht, wie vorher angenommen, als jeweilige Produkte der Privatwelt oder der Berufswelt entwickelten. Vielmehr entsteht ein je individuelles Gesamtkompetenzprofil, welches das Ergebnis beider Welten ist, worauf die Pfeile am Doppelpfeil oben hinweisen. Die jeweilige Einzelkompetenzform kann analytisch nicht der Privatwelt oder der Berufswelt zugeordnet werden.

Unterschieden werden muss dennoch zwischen der Fachkompetenz und den weiteren Kompetenzformen. Während die Sozial-, Selbst-, Methoden-, und Reflexionskompetenzen Anschlussfähigkeit an die Studienwelt vorweisen (schwarzer Pfeil links), ist das durch die Fachkompetenz nur bedingt erfüllt (durchbrochener schwarzer Pfeil rechts). Hier zeigt sich aber eine wichtige Rückkopplung, denn das in der Studienwelt erworbene Wissen, welche das Berufsfeld tangiert, gelangt über die Fachkompetenz in die Berufswelt zurück (Pfeil rechts), weil das praktische Wissen mit dem theoretischen Wissen verknüpft wird. Hier wird ein Kreislauf sichtbar, der die berufliche Handlungskompetenz der Fernstudierenden optimiert.

Insgesamt haben alle Kompetenzen Einfluss auf die **Motivation** zum Fernstudium. Beispielsweise über die Selbstkompetenz, sich dem Fernstudium gewachsen zu fühlen und es sich zuzutrauen.

Die zweite Modifizierung des Kausalmodells betrifft die Vermutung, dass sich die Motivation zum Fernstudium aus der Privatwelt und der Berufswelt herauskristallisiert. Die Gründe, warum fernstudiert wird und welche Zielvorstellung nach Fernstudienabschluss bestehen, sind jedoch einzig aus der Berufswelt entstanden. Es liegen ausschließlich berufliche Anbindungen in Bezug auf die Motivation für das Fernstudium vor. Es dient in keinem Fall dem Privatvergnügen oder der Freizeitgestaltung.

Die Verbindung der Privatwelt und der Berufswelt zur **Studienwelt** in der detaillierten Einzelfallanalyse lässt das Generieren einer Typologie zu, welche sich in vier Muster aufspaltet. Links sind Ambitionierte und Gelassene und rechts Netzwerker und Isolierte positioniert. Allen gemeinsam ist die hohe Motivation für das erfolgreiche Abschließen des Fernstudiums, weshalb die Pfeile einfließen.

Die Vorstellung der **Fernstudienmaterialien** und -angebote greift mittig Lehrveranstaltungen, die Plattform Moodle, den Workload, Noten und Lerngruppen auf. Die Bedeutung der Studienangebote ist bei den vier Mustern unterschiedlich stark oder schwach angebunden. Die durchbrochenen Pfeile verweisen auf die geringere Bedeutung und die durchgehend linierten Pfeile auf die höhere Bedeutung, die den Studienangeboten entgegen gebracht werden.

Ambitionierten Fernstudierenden nehmen an Lehrveranstaltungen teil und beteiligen sich in Moodle. Sie sieben aber auch aus, was ihnen wenig relevant erscheint. Sie sind sehr fleißig und zielstrebig (Workload), ihnen sind gute Noten sehr wichtig, und sie sind in Lerngruppen integriert. All diese Aspekte sind bei den **Gelassenen** Fernstudierenden, aufgrund zumeist gesundheitlicher Probleme, nur eingeschränkt gegeben. Der **Netzwerker** nutzt alle Angebote intensiv, weil ihm der Austausch mit Kommiliton*innen überaus wichtig ist. Die erzielte Note ist dabei weniger von Bedeutung. **Isolierte** Fernstudierende haben einen hohen Workload und nutzen auch Lehrveranstaltungen. Die geknüpften Kontakte zu Mitstudierenden werden jedoch nicht aufrechterhalten, was ihren isolierten Status beschreibt. Gute Prüfungsergebnisse sind von Bedeutung.

Die **Vereinbarkeit von Privat-, Berufs- und Studienwelt** gelingt allen Fernstudierenden nicht optimal, da alle Welten teilweise ineinander verschachtelt zu bedienen sind. An dieser Stelle zeigt sich die dritte Modifizierung des Kausalmodells. Die Vereinbarkeit der Lebenswelten miteinander ist nicht, wie vor der Analyse vermutet, der ausschlaggebende Indikator für den **Lernerfolg**. Der wichtigste Faktor ist die Bedingung, die in der Privatwelt vorgefunden wird. Die private Lebenswelt ist den Fernstudierenden das Allerwichtigste. Nur wenn im privaten Raum Rahmenbedingungen geschaffen

sind, die den anfallenden Herausforderungen weitestgehend genügen, gelingt das Fernstudieren und Lernerfolg stellt sich ein. Die private Situation ist das ausschlaggebende Element, auch berufliche und studentische Anforderungen zu meistern. Aus diesem Grund spielen die Realitäten der Berufswelt und der Studienwelt mit ein. Sie sind aber nicht der bestimmende Faktor für den Lernerfolg (durchbrochene Pfeile), sondern Nebenbedingungen von sekundärer Bedeutung.

5 Ergebnisinterpretation

Die nachfolgende Gliederung folgt inhaltlich der Kategorienentwicklung. Den Lebenswelten der Fernstudierenden liegt die Dreiteilung in Privatwelt, Berufswelt und Studienwelt zugrunde. Die Sichtung auf die jeweiligen Welten werden im Einzelnen vorgetragen, wobei auch die Vereinbarkeit der Lebenswelten miteinander nicht zu unterschätzen ist und ein wichtiges Kriterium bei der Gestaltung des Alltags der Fernstudierenden darstellt. Die drei Lebenswelten der Fernstudierenden werden im Einzelnen in der Abfolge Privatwelt (Kapitel 5.1), Berufswelt (Kapitel 5.2) und Studienwelt (Kapitel 5.3) referiert. Im Weiteren wird die Typisierung der Fernstudierenden vorgestellt (Kapitel 5.4) und ein zusammenfassender Blick auf die Lebenswelten gerichtet (Kapitel 5.5). Abschließend wird mit den Kompetenzen und dem Lernerfolg der Fernstudierenden (Kapitel 5.6) die leitende Forschungsfrage dieser Studie beantwortet.

Die vorgetragenen Forschungsergebnisse werden exemplarisch durch einzelne prägnante und wörtlich übernommene Interviewzitate belegt.

5.1 Privatwelt der Fernstudierenden

Die folgenden Unterkapitel thematisieren den privaten Lebensbereich der Fernstudierenden mit ihren Be- und Entlastungsfaktoren im Alltag (Kapitel 5.1.1) und läuten den schulischen Werdegang der befragten Personen ein (Kapitel 5.1.2).

5.1.1 Private Lebensbereiche

Die private Lebenswelt der Fernstudierenden ist extrem heterogen. Die persönlichen Daten der Befragten belegt Tabelle 10 (Kapitel 4.3). Das Durchschnittsalter von 44 Jahren weist auf Personen hin, die über vielfältige Erfahrungen verfügen. Die jüngste Befragte ist 28 Jahre alt und die älteste bereits im Rentenalter. Es bestätigt sich die Aussage nach Berg (2015), wonach nicht-traditionell Studierende in der Regel älter sind. Es sind alleinstehende, in Partnerschaft lebende Personen oder auch Elternteile mit Kind oder Kindern. Es handelt sich um gestandene, bodenständige Personen mit einem reichhaltigen und diversen Schatz an Ressourcen und Kompetenzen.

Die Gestaltung des Familienalltags ist zum Teil durch **Belastungen** geprägt, die zusätzlich zum Fernstudium zu bewältigen sind. Da die Familie als Ort der Geborgenheit und Sicherheit eine besondere Rolle einnimmt, wird das Fehlen von Familienmitgliedern besonders belastend empfunden. Ein Beispiel ist der frühzeitige Tod naher Angehöriger. Die Trauer um Familienangehörige hinterlässt zumeist prägende Spuren im Leben der Hinterbliebenen, die sich monatelang hinziehen oder mitunter auch jahrelang anhalten können.

Auch die Pflege von Familienangehörigen, wie sehr betagter Elternteile oder teilbehinderter Kinder kostet Energie, weil deren intensive Zuwendung zeit- und kraftaufwendig ist.

Den Fernstudierenden ist bewusst, dass mit der Aufnahme des Fernstudiums generell die eigenen Kinder, die Familie und die eigene Freizeit zu kurz kommen, wobei sich eine gewisse Unzufriedenheit einstellt. Die Kernfamilie spielt eine wesentliche Rolle in der Lebenswelt der Fernstudierenden. Keiner der Befragten betrachtet die Versorgung von pflegebedürftigen Familienmitgliedern (Erwachsene oder Kinder) als unzumutbare oder vermeidbare Belastung. Kinder werden eher als Energiequelle gesehen, die entlastend wirkt. An dieser Stelle wird nochmal auf die Studie Effective Provision of Preschool Education (EPPE) (Sylva, et al., 2004) verwiesen, wonach sich die Bedingungen innerhalb der Familie und die Familiensituation insgesamt auf die Leistungsfaktoren des Kindes auswirken. Der Leistungsantrieb bzw. die Leistungssteigerung treffen demzufolge nicht nur auf die Kinder zu, sondern kann allen Familienmitgliedern zugerechnet werden.

Des Weiteren wird als belastende Situation empfunden, wenn sich der Anteil der Kontakte zu Freunden im Alltag reduziert. Die zusätzliche Kraft, die in das Fernstudium investiert wird, minimiert zum Teil nach und nach gemeinsame Unternehmungen und Treffen innerhalb bestimmter Peer-Kontakte.

IP13: 85: „weil ich gemerkt habe, dass manche Freundschaften darunter gelitten haben, oder ich oft gemerkt habe, es ist für mich eigentlich zu wenig an Kontakt zu Freunden, die gar nicht mit dem Studium was zu tun haben.“

Das Fernstudium fordert das intensive Auseinandersetzen mit den Studieninhalten und Aufgaben. Das Treffen mit Freunden kostet Zeit und beeinträchtigt vermeintlich die Konzentration und das Lernen. Fernstudierende setzen an dieser Stelle Prioritäten und sehen sich vor der Entscheidung, entweder das Fernstudium oder das Treffen mit Freunden. Entscheiden sich Fernstudierende gegen den Kontakterhalt und für das Fernstudium, wird es letztendlich als belastend empfunden und als Verlust gesehen. Die Balance zwischen beiden Facetten zu finden und das Loslassen vom Studienalltag gelingt einigen Fernstudierenden nicht.

Weitere belastende Faktoren sind Schwierigkeiten mit der eigenen Gesundheit. Es sind teilweise ausschlaggebende Indikatoren, die dazu führen, das Studium als Fernstudium zu absolvieren. Bei chronischen Erkrankungen ist die gesundheitliche Tagesform nicht gleichförmig, sondern von Unterbrechungen gekennzeichnet. Das Fernstudium bietet an dieser Stelle größtmögliche Flexibilität. Zum einen kann die Regelmäßigkeit des Studierens durchbrochen werden und zum anderen wird positiv gesehen, dass mit dem Fernstudieren Ablenkung erreicht wird.

IP6: 22: „und dann nutze ich wirklich das Studium, wenn ich im Bett liege und um mich, ja, wirklich gedanklich von diesen ganzen Schmerzen und Problemen zu lösen.“

Neben chronischen Erkrankungen werden auch Überlastungserscheinungen auf psychischer Ebene sichtbar. Auch wenn Burnout-Erkrankungen in der Vergangenheit liegen und überwunden sind, sind dennoch Spuren der raschen Erschöpfung aktuell sichtbar und die Personen hochsensibilisiert für Feinzeichen der Überforderung und Anstrengung.

Die enorme Bedeutung der Familie eröffnet sich auch bei den **Entlastungsfaktoren**. Entlastend wirken ausgesprochen glückliche Partnerschaften, welche ggf. zusätzlich durch Unternehmungen miteinander gelebt werden. Gemeinsame Hobbys sind zum Beispiel die Gartenarbeit oder die Musik. Fernstudierende gewinnen insbesondere durch die Natur oder die Musik an Kraft, die energetisierend wirkt, um sich den Anforderungen des Alltags erneut stellen zu können.

Fernstudierende erfahren insgesamt durch Familienangehörige vielfältige Unterstützung und sind sehr stolz darauf. Die Hilfen, von denen berichtet wird, beziehen sich auf die Übernahme der Kinderbetreuung, die finanzielle Unterstützung und auch die Begleitung im Lernprozess. Hilfestellung erhalten die Fernstudierenden von Ehepartnern, hier wird parallel der finanzielle Rückhalt betont. Aber auch die eigenen Kinder oder weitere Familienangehörige gehen hilfreich zur Hand und können parallel als Lernpartner gesehen werden.

IP10: 85: „Oftmals betrachte ich die Dinge in falscher Art und Weise oder vielleicht in zu verklemmter Art und Weise. Vielleicht auch nicht wissenschaftlich genug. Und dann gibt er mir immer den Push. Er hat vor vier Jahren seine Diplomarbeit geschrieben und in dem Prozess war ich auch ein wenig involviert bzw. habe ihn motiviert.“

IP16: 904: „Da habe ich mal zwölf Stunden an der Statistik gearbeitet. Mein Mann ist Vermessungsingenieur und der konnte mir das einigermaßen erklären.“

Es werden besonders die mathematischen Kenntnisse hervorgehoben oder die Hilfen im Umgang mit der PC-Technik, die unterstützend sind und dankbar angenommen werden.

Deutlich wird, dass ein gesundes familiäres Gefüge und eine harmonische Familienatmosphäre stärkend auf alle Familienmitglieder wirken. Ob statisch oder starr, ob dynamisch oder wandelbar, die primären Sozialisationsprozesse der Familien tangieren alle Mitglieder der Familie und harmonisieren innere Strukturen und Abläufe. Stärkend wirkt, wenn Lebensentscheidungen und Lebensfacetten gemeinsam getroffen, verantwortet und gelebt werden.

5.1.2 Schulischer Werdegang

Die Zugangsberechtigungen zum Hochschulstudium werden auf unterschiedlichen Wegen erworben. Über die Hälfte der Fernstudierenden (56,3 %) immatrikuliert sich mit dem abgeschlossenen Abitur, wobei 12,5 % das Abitur nicht in Deutschland, sondern im Herkunftsland erwerben. Ebenso 12,5 % der Fernstudierende erlangen mit einer fachgebundenen Fachhochschulreife die Zugangsberechtigung zur Hochschule und ca. ein Drittel (31,2 %) mit dem Regelschulabschluss.

Abbildung 8 legt den höchsten Schulabschluss der befragten Fernstudierenden grafisch offen und zeigt die unterschiedlichen Zugangswege zum Fernstudium auf.

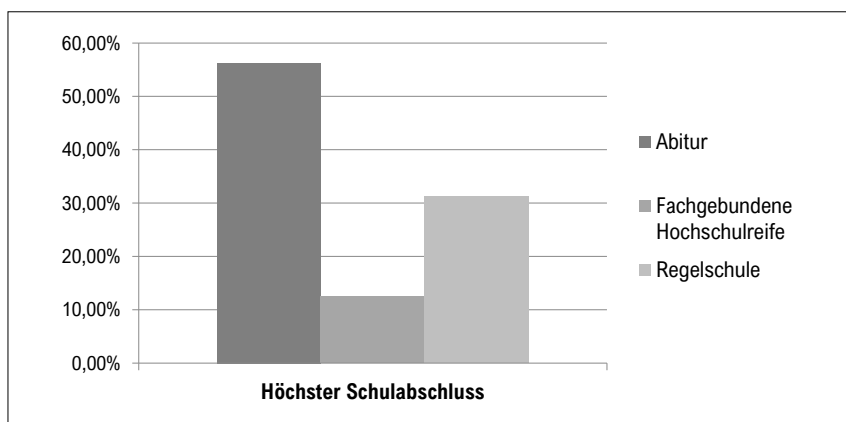


Abbildung 8: Höchster Schulabschluss der Fernstudierenden
(eigene Darstellung)

In dieser Studie kann nicht verifiziert werden, dass die Studienzugangsberechtigungen der Befragten mehrheitlich auf einem alternativen Weg erworben sind (Wolter et al., 2015; Berg, 2015). Mehr als die Hälfte der Fernstudierenden bewerben sich traditionell mit dem Abitur, der mittlere Schulabschluss als Zugang an die Hochschule dominiert nicht.

Während 88 % der Fernstudierenden das Studium als Erststudium absolvieren, sind 12 % mit dem Fernstudium in ein zweites Studium immatrikuliert. Hier liegt ein abgeschlossenes Erststudium vor. Auffällig ist der Tatbestand, dass genau 50 % der Fernstudierenden bereits ein Studium an einer Präsenzhochschule begonnen hatte, und es aus unterschiedlichen Gründen wieder abbrach. Tabelle 22 gibt einen Überblick über den höchsten Schulabschluss der Fernstudierenden und die belegten abgebrochenen Studiengänge.

25 % der Befragten haben einen Migrationshintergrund. Die farblichen Markierungen der Tabelle zeigen diese Personen auf (IP5, IP11, IP12, IP16). Zwei Fernstudierende mit Migrationshintergrund (IP5, IP16) brachen ein in Deutschland gestartetes Präsenzstudium ab. Interviewperson 11 absolvierte das Lehramtsstudium im einstigen Heimatland, beendete es aufgrund der Auswanderung der Familie nach Deutschland jedoch nicht. Bei Interviewperson 12 liegt kein Erststudium bzw. Studienabbruch vor.

Tabelle 22: Studienabbruch

IP	Erststudium	Studienabbruch des Erststudiums
IP1		
IP2	Anglistik und Romanistik	X
IP3	Publizistik und Kommunikationswissenschaft	X
IP4		
IP5	Wirtschaftswissenschaften	X
IP6		
IP7	Wirtschaftsrecht, Jura	X
IP8		
IP9	Mehrere Studiengänge	X
IP10		
IP11	Systemtechnik, Lehramt	X
IP12		
IP13		
IP14		
IP15	Wirtschaftswissenschaften	X
IP16	Musikwissenschaft	X
Σ		8

Somit zeichnet sich insgesamt eine Abbruchquote von 50 % ab. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017) legt Zahlen offen, die insbesondere Studierenden mit Migrationshintergrund eine hohe Abbruchquote bescheinigen, was sich hiermit bestätigt. Es ist jedoch zu konstatieren, dass die Abbruchquote bei den fernstudierenden Personen ohne Migrationshintergrund mit ca. 42 % (41,67 %) nicht wesentlich geringer ist. Gründe hierfür sind hochgradig individuell und divers:

IP2: 155: „Habe sechs Semester Anglistik und Romanistik studiert. Und nach den sechs Semestern wurde mir klar, ich will gar nicht Lehrer werden. Das war das Einzige, was man damals so meinte, damit machen zu können. Und dann habe ich das Studium abgebrochen.“

IP3: 105: „Das hat sich in dem Moment nicht vereinbaren lassen, weil das Studium so aufgebaut war, wie man es sich klassisch vorstellt. Sie können Vorlesung in Semester zwei nur besuchen, wenn Sie in Semester eins diesen und jenen Schein nachweisen können. Das entsprach nicht den Gedanken, den ich dahinter hatte.“

IP7: 39: „Ich habe vor den Kindern Jura studiert. Das dann abgebrochen als mein Sohn geboren wurde. Entweder Juristin oder ich kümmere mich um das Kind. War auch ganz zufrieden damit, es zu verwerfen. Es war nicht mein Lebenstraum.“

Richtet sich der Blick zurück zu den Fernstudierenden mit Migrationshintergrund, dann sind bereits im Schulsystem unterschiedliche Schwierigkeiten sichtbar. Fernstudierende berichten von massiven Problemen in der Schule, die trotz guter Noten den Gymnasialabschluss verhindern.

IP5: 144: „Ich habe im Bildungssystem auf alle möglichen Probleme, bin ich auf alle möglichen Probleme gestoßen, auf die man nur so stoßen kann. Bis zum Abitur. Sogar dass ich mein Abitur abbrechen musste, weil, eben an dem Gymnasium, an dem ich war, der Ausländeranteil extrem niedrig war... weil ich irgendwann am Gymnasium aufgegeben habe. Ich habe mich aufgegeben. Ich habe mich dumm gefühlt. Ich war für mich auch dumm.“

Subjektiv werden diese Schwierigkeiten häufig als individuelles Problem beurteilt. Mehrere Studien (Alba et al., 2017; Tippelt & Schmidt, 2010; PISA, 2000) belegen die hochgradig schichtspezifische Prägung des Bildungssystems und das Fortbestehen der Bildungschancenungleichheiten in Bezug auf die ethnische Herkunft des Lernenden. Es handelt sich hierbei keineswegs um ein individuelles Ergebnis, sondern um ein Muster an Problemlagen von Schülern mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Familien.

5.2 Berufswelt der Fernstudierenden

Zur Präsentation der Berufswelt der Fernstudierenden wird vorerst der berufliche Werdegang (Kapitel 5.2.1) mit seinen Berufsausbildungsgängen und der beruflichen Tätigkeit vorgetragen. Die Motivation zum Fernstudieren ist zweigeteilt. Es liegen zum einen spezifische Gründe für die Motivation zum Fernstudieren, trotz Berufstätigkeit, vor (Kapitel 5.2.2). Neben den Gründen, warum überhaupt fernstudiert wird, verfolgen Fernstudierende eine bestimmte Zielvorstellung (Kapitel 5.2.3), was mit dem abgeschlossenen Fernstudium erreicht werden soll. Im Anschluss werden die Gründe und Zielvorstellungen gegenübergestellt und verglichen (Kapitel 5.2.4).

5.2.1 Beruflicher Werdegang der Fernstudierenden

Die Berufsausbildung der Fernstudierenden ist ebenso individuell wie die befragten Persönlichkeiten selbst. Es zeigt sich eine hochgradig berufliche Heterogenität unter dieser Fernstudiengruppe mit einer breiten Palette an abgeschlossenen Ausbildungs- und Studiengängen¹⁵. 12 % der Befragten weisen einen Studienabschluss vor, wovon das Studium jeweils im Ausland absolviert worden ist.

IP11: 89: „Die Motivation, ich, ja mein Migrationshintergrund natürlich, weil mein erste Diplom wurde schon hier in Deutschland anerkannt, aber ich bin eine Ingenieurin für Systemtechnik.“

Tabelle 23 präsentiert den Berufsausbildungsabschluss der Fernstudierenden in der zweiten Spalte, die ausgeübte Berufstätigkeit, in der Berufserfahrungen vorliegen, in der dritten Spalte und die aktuelle berufliche Tätigkeit in der vierten Spalte.

Es zeigt sich eine recht bewegte Berufsbiografie. Nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten (56 %) sind über einen gewissen Zeitraum in dem Beruf tätig, der einst erlernt und abgeschlossen wurde. Bei einigen Fernstudierenden ändert sich die berufliche Tätigkeit später nochmals, so dass 44 % der Fernstudierenden aktuell in dem Beruf tätig sind, der erlernt, vor dem Fernstudium ausgeübt und mit dem Fernstudienstart beibehalten wird. 69 % der

¹⁵ An dieser Stelle wird nochmal auf Kapitel 5.1.2 verwiesen. Die Ausbildung der Fernstudierenden ist zusätzlich durch eine hohe Abbruchquote an begonnenen und nicht abgeschlossenen Präsenzstudiengängen geprägt.

Fernstudierende gehen, unabhängig vom erlernten Beruf, mit Fernstudienbeginn derselben beruflichen Tätigkeit nach wie vor dem Fernstudium.

Tabelle 23: Berufsausbildung und Berufstätigkeit

IP	Berufsausbildung	Berufserfahrung	Aktuelle Berufstätigkeit
IP1	Technisches Zeichnen	Auftragssachbearbeitung	
IP2	Fachwirtin Marketing	Beraterin in Werbeagentur	Rentnerin
IP3	Verlagskaufmann	Freiberuflicher Regisseur und Konzepter	Freiberuflicher Regisseur und Konzepter
IP4	Kinderkrankenschwester	Dozentin für Pflegeberufe	Dozentin für Pflegeberufe
IP5	Europakommunikationsassistentin, Werbekauffrau	Marketingmanagerin	Studentische Hilfskraft
IP6	Floristik, Rehabilitationsfachkraft	Rehabilitationsfachkraft	Rehabilitationsfachkraft
IP7	Ohne Ausbildung	Hausfrau	Minijob in Grundschule
IP8	Versicherungskauffrau	Versicherungskauffrau	Versicherungskauffrau
IP9	Fotograf, Multimediaprogrammierer	Freischaffender Fotograf	Freischaffender Fotograf
IP10	Flugbegleiterin	Flugbegleiterin	Flugbegleiterin
IP 11	Ingenieurin für Systemtechnik	Minijob als Dolmetscherin Minijob als Dozentin in Volkshochschule	Minijob als Dolmetscherin und als Dozentin in Volkshochschule
IP12	Steuerfachangestellte	Lohn- und Finanzbuchhalterin	Lohn- und Finanzbuchhalterin
IP13	Physiotherapeutin, Osteopathin	Physiotherapeutin, Osteopathin	Physiotherapeutin, Osteopathin
IP14	Erzieherin	Erzieherin	Erzieherin
IP15	Kaufmännische Ausbildung	Weiterbildnerin bei Stiftung in der Organisations- und Personalentwicklung	Freiberufliche Coachin
IP16	Musiklehrerin	Freiberufliche Musiklehrerin	Freiberufliche Musiklehrerin

Die nachfolgende Abbildung 9 stellt die berufliche Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigung der Fernstudierenden zusammen. Lediglich 12,5 % der Fernstudierenden gehen keiner beruflichen Tätigkeit nach. Beispielsweise liegen ausreichende finanzielle Absicherungen durch den Partner oder Verrentungen vor. Parallel zum Fernstudium sind 36 % der Studierenden beruflich in Vollzeit und 64 % in Teilzeit tätig. Alle in Vollzeit berufstätigen Fernstudierende studierenden in Teilzeit. Wobei auch der umgekehrte Fall denkbar ist.

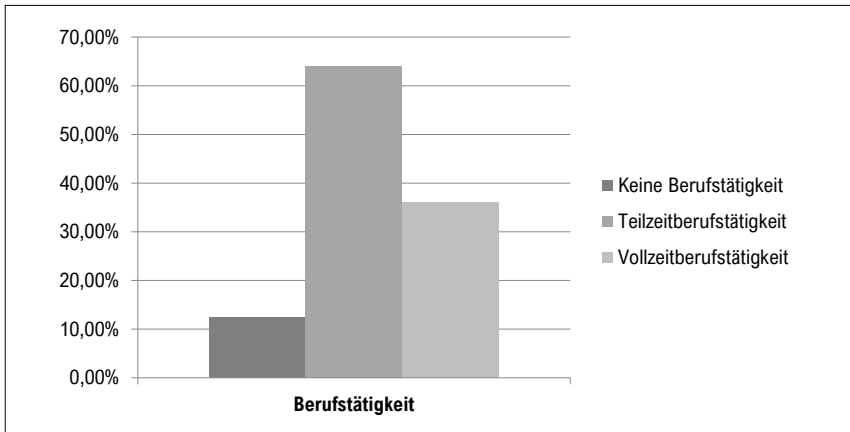


Abbildung 9: Berufliche Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigung
(eigene Darstellung)

25 % der Fernstudierenden absolvieren das Fernstudium in Vollzeit. Alle Vollzeitstudierenden wiederum sind nicht oder in Teilzeit berufstätig.

IP14: 12: „Nach dem ersten Semester habe ich aber gemerkt, dass es sehr an der Kraft zehrt. Und deshalb habe ich meinen Arbeitgeber gebeten, meine Vollzeitstelle in eine 30-Stunden-Stelle zu senken.“

Keiner der Fernstudierenden beklagt die finanzielle Belastung. Es ist davon auszugehen, dass der Immatrikulation in das Fernstudium eine Kosten-Nutzen-Erwägung vorausging und die finanzielle Absicherung ausgeglichen ist.

25 % der Befragten sind alleinstehend und kommen als Alleinverdienende für die Unterhaltungskosten auf. 75 % leben in Partnerschaft, wovon zu 86 % die Partner der Hauptverdiener und zu 14 % die Partnerin die Hauptverdienerin ist. Die Vereinbarkeit der Studienanforderungen mit den beruflichen Anfor-

derungen gelingt den Fernstudierenden besser, wenn mit Studienbeginn die berufliche Vollzeitbeschäftigung in eine Teilzeitbeschäftigung reduziert wird.

Die Motivation, ein Fernstudium zu absolvieren und sich entsprechend zu immatrikulieren, erwächst durch den Beruf. Entweder sind Fernstudierende bereits beruflich organisiert, oder der Beruf soll verändert oder ganz neu gefunden werden.

5.2.2 (Berufliche) Gründe zum Fernstudieren

Traditionell Studierende, die sich in ein Studium nach dem Abitur einschreiben, entscheiden sich in der Regel für Studiengänge, deren Fachrichtungen den Wunschvorstellungen der späteren beruflichen Tätigkeit entsprechen. Bei Fernstudierenden ist das zumeist ein wenig anders, weil bereits berufliche Ausbildungsgänge und Tätigkeiten vorhanden sind.

Es liegen drei unterschiedliche Gründe vor, warum sich Fernstudierende in ein Fernstudium immatrikulieren. Zum Ersten ist Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Situation (a) festzustellen, zum Zweiten wird die höhere Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt (b) angestrebt und zum Dritten wird der Erwerb des akademischen Titels zum (beruflichen) Erfordernis (c).

a) Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Situation

In dieser Gruppe der Fernstudierenden zeigt sich die spezifische Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Position. Die Fernstudierenden sind nicht mehr glücklich mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit. Beispielsweise wurde einst eine Lehrausbildung absolviert, die von Anfang an nicht der eigenen Wunschvorstellung entsprach. Die Leidenschaft für diesen Beruf konnte auch mit der Ausübung des Berufs nicht entwickelt werden.

IP12: 85: „Ja und von daher ist dieses Studium total toll für mich und die Motivation war einfach, ich wollte mehr, ich, ich habe ja keine schlechte Ausbildung gemacht, ich bin jetzt Steuerfachangestellte und aber es hat mich nicht glücklich gemacht, das war der Beruf, den sich meine Eltern ausgesucht haben für mich, und die haben halt gesagt, du machst das jetzt und fertig und ich habe dann gesagt, okay, weil, ich hatte einfach keine andere Chance.“

Ein weiterer Grund sind fehlende interne berufliche Fortbildungsmaßnahmen, die ggf. der beruflichen Qualifikation oder den beruflichen Aufstieg gewährleisten können. Diese Fernstudierenden langweilen sich in ihrem Job, fühlen

sich unterfordert und kognitiv nicht ausreichend gefordert. Dieses Phänomen identifizieren auch Wolter et al. (2015), wonach sich die Motivation für die Aufnahme eines Studiums aus dem Wunsch nach beruflicher Neu- oder Umorientierung entwickelt.

Mit der Aufnahme des Fernstudiums wird versucht, diese Situation zu verändern, bzw. zu verbessern und auch aufzuwerten. Die eigenen Ansprüche an die berufliche Tätigkeit und der Wille, sich beruflichen Anforderungen zu stellen, sind entsprechend hoch. Es wird Kraft und Energie in ein Fernstudium investiert, es wird theoretisches Grundlagenwissen erarbeitet, um herausfordernden Aufgaben innerhalb einer, für sich selbst definierten, sinnvollen Tätigkeit nachzugehen.

IP15: 44: „Der Studiengang Bildungswissenschaft, weil ich so an, sage ich mal, richtige Grundlagenausbildung haben wollte in den Themen Umgang mit Bildung, Berufsentwicklung, Weiterbildung sowieso, um wirklich dann Fundament zu haben, auf dem ich aufbauen kann. Ich habe schon diverse Weiterbildungen gemacht eben, aber sehr bezogen auf dem Menschen direkt eher, nicht mit theoretischen Grundlagen.“

Auf diese Weise kann beispielsweise der bisherige Beruf im Rahmen einer Freiberuflichkeit ausgebaut werden. Fernstudierende haben sich gedanklich lange und ausführlich mit der Entscheidung für ein Studium beschäftigt, ehe sie sich tatsächlich eingeschrieben haben.

IP12: 112: „Habe dann diese Ausbildung absolviert, aber ich wusste, das ist nicht meine Welt und hab eigentlich immer seitdem auf meinen Moment gewartet, dass ich selber nochmal irgendwie was machen kann.“

Es bestätigen sich an dieser Stelle die Ausführungen des Teams um Wolter (2015), welches die Entscheidung zum Studium als wohlreflektierten Prozess identifiziert. Ist der Moment der richtige, dann fällt die Entscheidung, ein Fernstudium in Angriff zu nehmen. Die Motivation der Fernstudierenden ist entsprechend hoch, das Fernstudium zu bewältigen und zu beenden.

b) Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt

Eine weitere Gruppe der Fernstudierenden sieht die Motivation zum Fernstudium in den besseren Verwertbarkeitmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Das ist die häufigste Motivation der Befragten. Die Verwertbarkeit hat auch mit der Vereinbarkeit mit dem Familienleben zu tun, wenn beispielsweise ein Beruf erlernt wurde, der mit der Familienorganisation wenig kompatibel ist. Herrscht in einer bestimmten Branche ein hoher Konkurrenzdruck, um erfolgreich zu

sein, erfordert er uneingeschränkten Einsatz. Hier muss von Arbeitnehmern oder Selbständigen die Entscheidung getroffen werden, sich entweder dem Druck zu stellen oder beruflich umzuschwenken.

IP9: 108: „Also, zum einen ist es einfach so, dass in dem Bereich Fotografie, in dem ich bin, es mittlerweile sehr hart umkämpft ist. Und man, ja, es einfach eine hohe Konkurrenz gibt. Und die (...). Wie soll ich das ausdrücken? Es lässt sich schlecht mit Familienleben vereinbaren. Einfach weil für Fotografen im ganz Besonderen gilt: Hire and Fire! Also entweder, sie sind da und funktionieren und arbeiten oder sie sind nicht da, dann kriegen sie auch keinen Job.“

Die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt erhöht sich, wenn ein entsprechender, vorzugsweise akademischer, Abschluss erworben wird. Das zertifizierte Wissen wird formal attestiert und ist nachweisbar. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung führt dazu aus, dass die Arbeitsmarktlage von hochqualifizierten Personen mit Bachelor- oder Masterabschluss günstiger ausfällt (BMBF, 2018). Von daher empfinden Fernstudierende eine gewisse Unzufriedenheit, keinen Abschluss vorlegen zu können, weil vorhandene Chancen nicht genutzt und ausgelebt werden.

IP2: 210: „So, und da merkte ich langsam, wie alles was ich tüchtig und so toll und so weiter war, das war auf einmal ja nicht formal attestiert. Und bin ich dann auch ein paar Mal auf die Nase gefallen. Und das hat mir ziemlich wehgetan...Und dann habe ich gesagt, ‚es muss doch irgendwie so ein Abendstudium geben, wo man diesen Quatsch hier lernen kann‘.“

Mit dem akademischen Abschluss eröffnen sich für die Fernstudierenden neue berufliche Perspektiven, ggf. sogar den Traumberuf auszuüben. Gleichzeitig öffnen sich Zugangswege zu bestimmten Weiterbildungsangeboten nur bei Vorliegen eines Hochschulabschlusses. Mit dem Fernstudium wird ein Wunschtraum in die Tat umgesetzt, weshalb diese Fernstudierenden ebenso eine hohe Motivation vorweisen, das Fernstudium erfolgreich abzuschließen.

IP2: 55: „Ja, meine Motivation ist, dass ich dann gedacht habe: ‚Ich bin eigentlich ein akademischer Typ.‘ Und ich will einfach einen Abschluss haben. Das finde ich mir angemessen. Und wenn ich das jetzt hier gut durchziehe, dann bin ich zwar schon neunundsechzig, aber ich denke, dass sich bis dahin auch die Berufswelt und die Gesellschaft verändert hat.“

Die hochmotivierten Lernprozesse, die im reifen Alter dieser Interviewperson angesprochen werden, belegen Kullmann und Seidel (2005). Lebenslang eingelagerte Wissensgrundlagen sind dafür verantwortlich, dass sich die Gedächtnisleistung bei gesunden älteren Menschen nicht erheblich verschlechtert. Werden sie immer wieder aktiviert, kann auf die bereits vorhandenen Verknüpfungen im Gehirn zurückgegriffen werden.

c) Akademischer Titel als (berufliches) Erfordernis

Dieser Teil der Fernstudierenden ist zwar mit der beruflichen Situation zufrieden und möchte den Beruf weiterhin ausüben. Aus diesem Grund stellen sie sich den zugrunde liegenden beruflichen (vom Arbeitgeber geforderten) Zwängen, einen akademischen Titel nachzuweisen. Das berufliche Erfordernis ist hier an die persönliche Motivation gekoppelt, dieser (An-)Forderung nachzugehen, weil dadurch der Berufserhalt oder auch der Aufstieg im Beruf wahrscheinlich wird. Beispielsweise ist eine berufliche Stellung unbefristet, aber nachkommende Mitarbeitende verfügen bereits über einen entsprechenden Hochschulabschluss. Es wird eine gewissen Gleichrangigkeit und eine akademisch attestierte Daseinsberechtigung angestrebt. Der Fernstudienabschluss soll dazu genutzt werden, die vorhandene berufliche Stellung zu sichern und auszubauen.

IP4: 185: „...ich wollte eigentlich immer studieren. Ich habe mir nur gesagt, ich wollte das eigentlich im Alter machen und durch nen Leitungswechseln war der Druck sehr, sehr hoch, das heißt also, nach außen hin darzustellen, dass die Dozenten auch nen Hochschulstudium haben, das heißt also für die Qualifizierung der, des Bildungsinstitutes und es wurde zwar nicht verlangt, aber man hat schon gemerkt, dass also sehr viel Wert darauf gelegt wird, dass ein Studium absolviert wird.“

Ein Hochschulabschluss wird auch in dem Moment zum Erfordernis, wenn bestimmte theoretische Grundkenntnisse notwendig werden, um berufliche Projekte im Rahmen einer Selbständigkeit zu beantragen und zu initiieren. Hier erweist es sich als notwendig, die praktischen Erfahrungen, die in das Projekt einfließen, in einen theoretischen Kontext zu integrieren, „ich brauche das Werkzeug sozusagen“ (IP16: 183). Gleichzeitig wird Kontakt zu Lehrenden (Professor*innen, Dozent*innen) hergestellt, welche die Projektbeantragung unterstützen.

IP16: 209: „Und ich habe mit Professor [Name] in [Ort] gesprochen. Auch wegen Unterstützung. Er will für Grundschulpädagogik und für Materialien und die ganze Zeit ein Inklusionsprogramm in [Ort]. Und

er hat mir gesagt, er würde das zwar unterstützen, aber erst musst du eine Schule suchen. Jetzt habe ich alles. Und ich bin sozusagen in den Startlöchern.“

Die Aufnahme eines Fernstudiums und der Erwerb eines akademischen Titels können auch dann zum Erfordernis werden, wenn kein unmittelbarer beruflicher Qualifikationszwang vorliegt, sondern wenn vorausschauend und präventiv die Zugangsvoraussetzung für weiterführende Ziele angestrebt wird.

IP12: 116: „Und ja (...) meine Motivation zum Studium war, dass ich mich informiert habe, was man braucht für einen, ehm, ein Studium, dass ich ursprünglich, ich wollte ganz ursprünglich, das war überhaupt die Idee für dieses Studium, eigentlich wollte ich ein Studium machen der psychologischen Psychotherapie und dafür braucht man ein abgeschlossenes Studium.“

Ein zertifizierter Bachelor-Abschluss ist die Voraussetzung für die Aufnahme eines konsekutiven Master-Studienganges. Er wird lediglich als formale Bedingung gesehen, um dem eigentlichen Studienwunsch nachgehen zu können.

5.2.3 (Berufliche) Zielvorstellung nach Studienabschluss

Die Motivation zum Fernstudieren hat auch etwas mit der Zielvorstellung zu tun, welchen Zweck das abgeschlossene Fernstudium erfüllen oder welche Vorhaben mit dem absolvierten Fernstudium umgesetzt werden sollen. Die Zielvorstellungen der Fernstudierenden spalten sich wiederum in drei Teilbereiche auf: Die erste Gruppe möchte die berufliche Orientierung offen halten (a). Im Gegensatz dazu visiert die zweite Gruppe sehr klare berufliche Orientierungsvorhaben (b) an. Die dritte Gruppe äußert den Wunsch, im ausgeübten Beruf zu verbleiben (c).

a) Berufliche Orientierung offen halten

Diese Gruppe der Fernstudierenden ist sich noch nicht vollends im Klaren, welcher berufliche Weg nach Abschluss des Fernstudiums eingeschlagen wird. Ein akademischer Titel bereichert in jedem Fall das persönliche Portfolio des Bewerbers, da der Hochschulabschluss formell attestiert und damit belegbar ist. Es zeigen sich Tendenzen nach persönlicher Weiterentwicklung und Erweiterung des persönlichen Bildungshorizontes (Jürgens & Zinn, 2015), die Zielvorstellung hat jedoch eindeutig berufliche Anbindungswünsche. Die Fernstudierenden zeigen für bestimmte berufliche Tätigkeiten ein gewisses In-

teresse, beispielsweise an der Referent*innentätigkeit, legen sich aber keine konkreten Zwänge auf und fokussieren keine direkten Wunschziele an.

IP3: 154: „Ich merke, ich habe unheimlich viele Interessen an Referententätigkeiten, welche sich manchmal so ergeben. Und ich finde, dass da eine akademische Auseinandersetzung mit Themen hilfreich ist.“

Klare Zielvorstellungen für eine berufliche Anbindung des Fernstudiums werden noch offen gehalten. Der akademische Abschluss erhöht ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, welcher eine vielfältige Bildungslandschaft bietet und mehrere mögliche Optionen offeriert:

IP12: 126: „Also, ich hab ehm so viele andere Sachen jetzt, wo ich jetzt, wo ich auch die Erwachsenenbildung so was, so interessant finde, wo ich gar nicht weiß, ob ich, ich weiß es ehrlich gesagt nicht. Also, ich mache mir heute keine Gedanken mehr darüber, was ich mal jetzt später nach dem Studium machen werde.“

IP3: 156: „Es gibt aber nicht die Situation, dass ich sage, in bin dann, in so und so vielen Jahren habe ich diesen und jenen Studienabschluss und dann mache ich mich aktiv auf die Suche. Das wären halt so meine Vorstellungen, eine Möglichkeit, dass man irgendwie reinkriechen könnte und ein Zugang zu einer ganz anderen Landschaft, aus der ich beruflich komme.“

Mit dem Fernstudium ist das berufliche Vorankommen vorerst in Gang gesetzt. In welche Richtung es gehen wird, bleibt offen, wobei auch ein ganz neues Berufsfeld in Betracht gezogen wird.

b) Klare berufliche Orientierung

Diese Fernstudierendengruppe verfolgt mit dem Fernstudium eine klare berufliche Zielorientierung. Die meisten präferierten Ziele bewegen sich im Rahmen der Erwachsenenbildung. Die Vorstellungen gehen sowohl in die betriebliche, bzw. unternehmerische als auch in die hochschulisch-universitäre Richtung. Die Palette der Wünsche ist breitgefächert und thematisiert den Einstieg in die Erwachsenenbildung für meist ganz neue Berufsfelder.

IP14: 64: „Und den Job als Erzieherin aufzugeben, das ist ehrlich gesagt, jetzt erst so mit der Zeit gewachsen. Das hat sich entwickelt und das möchte ich jetzt auch, ich möchte meinen Doktor machen und einen anderen Job haben, und weil ich grad beim Angeben bin, möchte ich vorzugsweise einen Job an einer Uni. Da wäre natürlich mein Traum.“

Fernstudierende, welche sich eine betriebliche/ unternehmerische Anbindung wünschen, planen eine Tätigkeit im Konzeptionieren oder in der Bildungsberatung. Im hochschulisch-universitären Kontext liegen die Zielvorhaben in der Tätigkeit als Hilfswissenschaftler*in oder als Dozent*in. Zum Teil sind diese Zielvorhaben mit klaren Qualifikationen verbunden, beispielsweise zu promovieren.

Fernstudierende bevorzugen jedoch auch anderweitig ganz konkrete Vorhaben: „ich will ein Jahr nach Afrika nach dem Studium in die Entwicklungshilfe“ (IP8: 330) einsteigen.

Die klare berufliche Orientierung ist auch mit einem finanziellen Aspekt verbunden. Die Absicherung der privaten Lebenswelt über ein regelmäßiges Einkommen ist ein nicht zu unterschätzender Stabilisierungsfaktor.

c) Im Beruf verbleiben

Die häufigste Zielvorstellung der Fernstudierenden ist es, im absolvierten Beruf zu verbleiben, da sie mit der beruflichen Situation zufrieden sind.

IP11: 144: „Es gibt vielleicht andere Studenten, die studieren und brauchen sehr gute Noten, um ihren Traumjob zu haben. Ich habe diesen aber schon. Ich bin auch jetzt schon in der ganzen Weiterbildungsschiene mit drinnen. Ich bin an einem Projekt beteiligt. Man kann sich intern bewerben und bin nun bei einem Team mit dabei. Der erste Schritt ist getan.“

Das Fernstudium wird absolviert, weil eine Qualifizierung innerhalb des jeweiligen Unternehmens vorgesehen ist. Zielvorstellungen drehen sich zum einen darum, Aus- oder Fortbildungsprogramme zu konzipieren und ggf. durch virtuelle Lehr- und Lernmethoden zu ergänzen. Zum anderen besteht der Wunsch, in die Lehrausbildung einzusteigen, wobei beispielsweise die aktuelle berufliche Tätigkeit mit der Lehrtätigkeit vor Ort kombiniert werden könnte.

IP13: 208: „dann habe ich beschlossen, jetzt mache ich was ganz anderes, etwas wovon ich auch gar keine Ahnung habe. Dadurch bin ich im Endeffekt in der Geisteswissenschaft gelandet und auch bei der Bildungswissenschaft, weil ich dann gedacht habe, vielleicht könnte ich es auch nochmal kombinieren, halbtags immer Praxis arbeiten, weil ich liebe die Arbeit. Aber auch da vielleicht irgendwie noch ne Lehrtätigkeit oder so.“

Einige Fernstudierende sind aktuell bereits in Projekte eingebunden oder planen die Konzeption von Projekten. Für alle klaren Vorhaben ist ein Bachelor-

abschluss notwendig, sei es zur Bewerbung für die Aus- oder Fortbildung oder zum Verfassen der Konzeption des Projektvorhabens.

Der Fernstudienabschluss dient zur Bewerbung im jeweiligen Unternehmen. Hier spielt weniger das Gehalt eine Rolle, sondern mehr das Sicherheitsgefühl mit einer Art Daseinsberechtigung. Liegt ein Arbeitsvertrag vor, erhöht sich die Chance, in der ausgeübten Tätigkeit anerkannter zu sein. Die Kontinuität im Beruf soll auf einem qualitativ höherem Niveau fortgeführt werden (Wolter et al., 2015).

IP11: 130: „Und dann hoffe ich, wenn ich meinen Bachelor habe, dann kann ich auf ganz viel zählen, weil bei der Schule irgendwo mich anmelden, also bewerben und dann ganz offiziell arbeiten. Denn jetzt ist es schon offiziell, aber immer wieder durch irgendwelche Firmen, ja, ist auch schön und macht Spaß, aber Sicherheit möchte man haben und auch in diesem Bereich, wo ich arbeite.“

Die beiden Faktoren der finanziellen Stabilisierung und der Anerkennung durch den Beruf sind wesentliche Kriterien in Bezug auf die Zielvorstellungen für das Fernstudium. Jeder Beruf zeichnet sich als Muster einer spezialisierten Tätigkeit ab, er gewährleistet die Bereitstellung des Arbeitsvermögens (Heidenreich, 1999, S. 36), was mit betrieblicher und überbetriebliche Anerkennung zu tun hat.

5.2.4 Vergleich von Gründen und Zielvorstellungen

Beim Vergleich der drei Gruppen der *Gründe für ein Fernstudium* mit den drei Gruppen der *Zielvorstellung nach Studienabschluss* der vorangegangenen Kapitel kommen interessante Aspekte zum Vorschein:

Fernstudierende, bei denen von beruflicher Seite her der Bachelortitel vorgesehen ist (*Akademischer Titel als berufliches Erfordernis* und *Im Beruf bleiben*) setzen diese Vorhaben in die Tat um und absolvieren das Fernstudium, um mit dem Abschluss im etablierten Beruf zu verbleiben. Diese fernstudierenden Arbeitnehmer sind mehrheitlich über 40 Jahre alt. Es kann von einer mehrjährigen Berufserfahrung und von einem beruflichen Habitus (Windolf, 1981) ausgegangen werden. Die Personen identifizieren sich mit ihrem Beruf, anerkennen berufliche Ziele und übernehmen die entsprechende Berufsrolle, die aus der Berufspraxis gewachsen ist. Die Motivation zum Fernstudium ist entsprechend hoch, um den beruflichen Auflagen bestmöglich nachzukommen und sich im angestammten Team zu profilieren.

Etwa die Hälfte der Fernstudierenden, die sich in den Studiengang eingeschrieben haben, weil sie mit der bisherigen *beruflichen Situation unzufrieden* sind, haben zum Teil *klare berufliche Zielvorstellungen* für die Zeit nach dem Fernstudium. Die weitere Hälfte hält offen, was mit dem abgeschlossenen Fernstudium werden soll, obwohl Wünsche oder Vorstellungen geäußert werden. Bei dieser zweiten Hälfte ließe sich vermuten, dass es vor allem die jüngeren Fernstudierenden sind, die noch abwarten möchten, was sich für Optionen eröffnen, die zeitlich flexibel mit künftigen beruflichen Möglichkeiten verfahren wollen. Das ist jedoch nicht der Fall, vielmehr hält es sich in etwa die Waage von unter und über Vierzigjährigen. Das heißt, auch die älteren, über vierzigjährigen Fernstudierenden vertrauen auf Gelegenheiten, die sich auf dem Arbeitsmarkt etablieren.

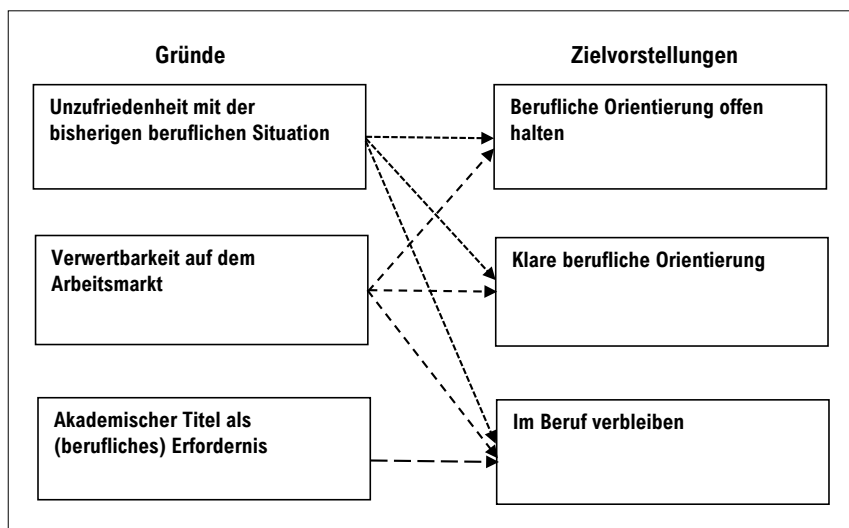


Abbildung 10: Vergleich von Gründen und Zielvorstellungen für das Fernstudium (eigene Darstellung)

Ähnlich verhält es sich bei der Gruppe, die fernstudieren, um ihre *Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt* zu erhöhen. Mehr als die Hälfte verfügen über *klare berufliche Orientierungen* und weniger als die Hälfte halten sich den künftigen beruflichen Werdegang offen.

Der grafisch erstellte Vergleich (Abbildung 10) verdeutlicht folgende Aspekte: Sind Fernstudierende unzufrieden mit ihrer bisherigen beruflichen Position (links oben), dann verteilt sich diese Unzufriedenheit auf alle drei

Zielvorstellungen (rechts). Einige möchten die berufliche Neuorientierung noch offen halten, einige haben klare Vorstellungen, was die berufliche Vorstellung sein wird und andere möchten trotzdem im Beruf verbleiben, weil sie mit der Qualifikation durch das Fernstudium die Aufwertung der bisherigen Position erhoffen oder erwarten. Auch die Fernstudierenden, die ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt erhöhen möchten (links mittig), verteilen die Zielvorstellungen für die Zeit nach dem Fernstudium auf alle drei Zielbereiche. Anders verhält es sich bei der Gruppe der Fernstudierenden, welche den akademischen Bachelortitel als berufliches Erfordernis benötigen (links unten). Diese Fernstudierenden absolvieren das Studium, um im ausgeübten Beruf zu verbleiben.

Insgesamt ist der Beruf die wichtigste Einflussgröße für das Absolvieren des Fernstudiums. Die Motivation zum Fernstudieren erwächst einzig aus beruflichen Gründen.

5.3 Studienwelt der Fernstudierenden

Die Studienwelt der Fernstudierenden ist durch vielfältige Herausforderungen geprägt. Ein explizites Zeitpensum zum Fernstudieren muss neben der Zeit für den Beruf und der Zeit im privaten Bereich organisiert und geplant werden. Die Präsentation der Studienwelt zeigt eingangs, was es bedeutet, ein Fernstudium zu absolvieren (Kapitel 5.3.1) und wie der fernstudentische Alltag gestaltet ist (Kapitel 5.3.2). Des Weiteren werden die analysierten Kompetenzen der Fernstudierenden offengelegt (Kapitel 5.3.3). Das abschließende Kapitel (5.3.4) widmet sich der Nutzung und Bewertung der Lehr- und Lernformate im Fernstudium.

5.3.1 Fernstudieren

Ein Fernstudium wird von den Fernstudierenden als *anders* beschrieben und wahrgenommen. Es ist eine alternative Art, ein Studium zu absolvieren, weil es sich von einem Präsenzstudium vehement unterscheidet. Die andere Art des Studierens wird insbesondere mit der Flexibilität des Studiums begründet.

IP10: 157: „Generell gesehen überhaupt die Flexibilität. Das finde ich einfach super. Auch die Veranstaltungen werden früh rein gestellt. Ich kann damit planen. Ich muss meine Flüge so legen, dass ich an den Tagen frei habe. Und das finde ich einfach super.“

Das Fernstudium verläuft nicht in starren Strukturen. Module können im Rahmen des jeweiligen Semesters weitestgehend selbst organisiert und belegt werden. Die Fernstudierenden erhalten ausreichend Materialien und Informationen, und die Inhalte sind gut aufeinander abgestimmt. Der Studiengang ist durch die Kombination aus unterschiedlichen Lehrformaten und Prüfungsformen lebendig strukturiert.

Fernstudierende entscheiden selbst, welcher Zeitrahmen für die Bewältigung der Studienaufgaben benötigt wird. Auf diese Art bestimmen die zur Verfügung stehende Zeit und die Aufnahmefähigkeit die Bearbeitung der Studieninhalte.

IP3: 317: „ich schaffe mir diesen Inhalt, wenn ich dazu gerade aufnahmefähig bin und nicht, wenn mir jemand sagt, Hörsaal dreiundzwanzig um neun Uhr morgens. Das habe ich vermisst und sehr zu schätzen gelernt.“

Zur Flexibilität zählt auch, dass von Zuhause aus dem Fernstudium nachgegangen werden kann. Fahrzeiten oder auswärtige Unterkünfte entfallen.

Die Betreuung der einzelnen Module wird unterschiedlich bewertet, „mal hervorragend, mal weniger gut“ (IP14: 163). Kritisiert wird beispielsweise, wenn Fernstudierende eine Anfrage eingestellt haben und mitunter recht lange auf eine Antwort des Lehrenden warten müssen. Das durchkreuzt wiederum die individuelle Zeitstruktur, was die Aussagen der Trendstudie nach Sommerfeldt und Höllermann (2016, S. 16) verifizieren.

Im Allgemeinen herrscht Zufriedenheit mit der Wahl, auf diese Art und Weise einen akademischen Abschluss zu erwerben.

IP9: 143: „Und ja, das Angebot, wie die Uni das organisiert und organisiert ist und auch wenn man ein bisschen kommunikativ ist, ist es eigentlich eine ganz angenehme Art zu arbeiten. Für mich zumindest.“

Das Fernstudium wird zum einen als Abtauchen in die Welt des Wissens beschrieben, wodurch sich „ein völlig neues Fenster“ (IP12: 165) in die Welt der Wissenschaft öffnet. Zum anderen wird es als Abkehr von den banalen Problemen und Belastungen des Alltags empfunden. Dem Eintauchen in die Studieninhalte ist ein Ablenkungscharakter inhärent, der private wie berufliche Anforderungen, zumindest für einen gewissen Zeitraum, in den Hintergrund drängt.

IP8: 240: „Und dann will ich aber auch keinen dabei haben, ich merke es auch einfach, dass die Uni für mich so wichtig geworden ist, dass andere Probleme so klein geworden sind.“

Diese als angenehm empfundene Art des Studierens bewirkt etwas mit den Fernstudierenden. Sie spüren ihre eigene Entwicklung und Veränderung. Beispielsweise verbessern sich Wortschatz und Schriftsprache, Interaktionen können besser gesteuert werden. Das aktive Zuhören oder das bewusst gesteuerte Zurücknehmen gelingen besser.

IP6: 328: „Also mir hilft das auch unheimlich, meine Schriftsprache zu verbessern und mein Wortschatz zu verbessern, also das ist für mich auch schon so ne Geschichte, wo ich, sage ja damit ja, beschenke ich mich selber ja, weil es mir einfach Sicherheit im Alltag gibt.“

Während einige Fernstudierende berichten, wie sich im Studienprozess ihre Sozial-, Selbst-, Methoden- und Reflexionskompetenzen trainieren, werden von anderen nicht nur die Kommunikation und Sicherheit im Alltag reflektiert, sondern auch die Steigerung des Selbstwertes wird positiv wahrgenommen (Selbstkompetenz):

IP7: 71: „Also, das Erste was ich gemerkt habe ist, dass ich wieder richtig lerne zu sprechen und zu argumentieren. Ich lerne wieder zu lesen und das Gelesene auch auf die wesentlichen Inhalte zu begrenzen. Ich lerne wieder zu lernen. Das ist auch ganz toll. Das ist auch ein bissl so dieses Gefühl `man tut wieder was für sich`. Man kommt raus aus dem Alltag. Man macht wirklich was für sich. Nicht für die Familie, nicht für einen Freund, sondern wirklich etwas für mich. Das habe ich ganz viele Jahre so einfach nicht mehr gefühlt. Das ist unheimlich positiv.“

Die enormen Anforderungen des Fernstudiums werden sehr ernst genommen. Ein Fernstudium erfordert die Investition von „Viel Arbeit, viel Stress, viel Leid“ (IP8: 231). Auf vieles muss verzichtet werden, um den Anforderungen des fernstudentischen Alltags vollumfänglich gerecht zu werden.

5.3.2 Fernstudentischer Alltag

Die Investition in das Fernstudium (Workload) ist mit Zeit, Energie und Organisation verbunden und gestaltet sich dementsprechend sehr individuell. In dieser Studie können nicht alle Befragten den Workload adäquat einschätzen,

weil sich die Zeit zum Fernstudieren sehr unregelmäßig verteilt und nicht alle aussagekräftige Angaben äußern.

IP8: 104: „Das lässt sich gar nicht pauschalisieren, es ist halt also wirklich ganz verschieden. Gibt mal Wochen, da schaffe ich nichts, weil jeden Tag was anderes ist und dann gibt's manchmal Wochen, wo ich mich dann auch wirklich hinsetze und dann jeden Tag fünf Stunden mache, da nehme ich mir auch frei.“

Die Organisation, zu welcher Zeit des Tages studiert wird, ist ebenso individuell verschieden. Während einige „viel in den Abendstunden lernen“ (IP5: 45), bevorzugen andere die „frühen Stunden des Tages“ (IP6: 213; IP14: 197). Das sind Zeiten, in denen sich Ruhephasen des Alltagsgeschäfts befinden, so dass gut konzentriert gelernt, gelesen, studiert werden kann. Die Wochenenden werden ebenso genutzt, sich dem Fernstudium zu widmen wie die Urlaubszeit, wobei von hoher Zielstrebigkeit und Motivation auszugehen ist.

Der Workload unterscheidet sich zusätzlich durch Phasen des Studienalltags und Phasen, in denen Prüfungen vorzubereiten sind. Insgesamt wird für die Prüfungsvorbereitung mehr Zeit investiert als für die anderen Studienphasen.

Fernstudierende haben die Wahl zwischen einem Vollzeit- und einem Teilzeitstudium. Etwa ein Fünftel der Fernstudierenden (19 %) studieren in Vollzeit und 81 % in Teilzeit. Die Gründe für die mehrheitliche Wahl des Teilzeitstatus sind in der Berufstätigkeit und den familiären Anforderungen und Bedingungen der Fernstudierenden zu sehen. Vollzeitstudierende sind ausnahmslos teilzeitbeschäftigt oder gehen keiner Berufstätigkeit nach. 88 % absolvieren das Fernstudium als Erststudium und 12 % als Zweitstudium.

Zuhause studieren hat auch bedingt etwas mit dem Studierstatus zu tun, ob in Vollzeit oder in Teilzeit fernstudiert wird, er ist jedoch nicht vollends ausschlaggebend für den Workload im Fernstudium. Tabelle 24 belegt überblicksartig die investierten Studierstunden¹⁶.

16 Die Schrägstriche in der vierten Spalte markieren jene Befragten, welche keine Angaben zum Workload äußern.

Tabelle 24: Workload in Stunden

Vollzeitstudium		Teilzeitstudium	
IP	Workload in h	IP	Workload in h
IP1	25	IP2	30
IP5	30	IP3	/
IP14	30	IP4	17,5
		IP6	11
		IP7	15
		IP8	/
		IP9	/
		IP10	7,5
		IP11	6
		IP12	35
		IP13	27,5
		IP15	13,5
		IP16	/
Ø	28,3	Ø	18,1

Während Teilzeitstudierende durchschnittlich ca. 18 Stunden wöchentlich workloaden, erhöht sich die Stundenzahl der Vollzeitstudierenden auf ca. 28 Stunden. Die durchschnittlichen Studierzeiten sind keineswegs repräsentativ, weil zum einen nicht alle Fernstudierende den Workload angeben und weil zum anderen die Angaben der Zeiten individuell sehr stark variieren. Hier spielt die private wie berufliche Heterogenität der Fernstudierenden ein. Es gibt beispielsweise in Teilzeit eingeschriebene Fernstudierende, die zielstrebig im Sinne eines Vollzeitstudiums studieren. 12 % der fernstudierenden Interviewpersonen studieren als Teilzeitstudierende wöchentlich mit 30 und 35 Stunden zeitlich länger als die Gruppe der Vollzeitstudierenden mit durchschnittlich ca. 28 Stunden. An dieser Stelle müssen die Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Diese Fernstudierenden sind Fernstudentinnen entweder ohne Kinder, oder sie üben eine Teilzeitberufstätigkeit mit einem geringfügigen Stundenumfang aus. Dennoch liegen die investierten Zeiten in das Fernstudium an der Höchstgrenze der Vorgaben der Hochschulrektorenkonferenz (2012) und gehen darüber hinaus, da hier für die studentische Arbeitsbelastung durchschnittlich 25-30 Arbeitsstunden vorgesehen ist.

Das analysierte enorme Arbeitspensum für das Fernstudium ist insofern bemerkenswert, weil auch Sommerfeldt und Höllermann (2016, S. 26) fest-

stellen, dass der Anteil der Vollzeitfernstudierenden, die mehr als 20 Stunden in das Studium investieren, mit einem Drittel sehr gering ist.

Als Gründe für dieses Leistungspensum vermuten Behm und Beditsch (2013, S. 25) fachrelevantes Vorwissen bei Fernstudierenden. Das kann nur zum Teil verifiziert werden. Ein weiterer Grund dieser vorliegenden Studie ist die hohe Motivation mit einem Übermaß an Ehrgeiz und Zielstrebigkeit und die Freude am Fernstudium.

Eine direkte Belohnung für die erfolgreich erbrachten Studien- bzw. Prüfungsleistungen geben nur wenige Fernstudierende an. Diese Belohnungen bewegen sich im Gönnen von etwas Luxus oder im Rahmen des Freizeitvergnügens.

IP2: 372: „Ich belohne mich, indem ich jetzt hier in ein anständiges Hotel gehe. So. Oder indem ich mir dann mal die BahnCard erster Klasse gekauft habe.“

Freizeiten genießen nur wenige Fernstudierende bewusst. Die freie Zeit gestaltet sich in Form des gemeinsamen Essens und Trinkens mit dem Partner, der Partnerin oder wird als Einkaufsvergnügen ausgelebt.

Belohnungen sind wichtige Indikatoren, dem Alltag, der bestückt ist mit Fernstudium, Beruf und Privatheit, zu entfliehen. Dass Belohnungen wesentliche Bestandteile des Lebens sein sollten, insbesondere vor dem Hintergrund der Mehrbelastung, ist nur wenigen Fernstudierenden wirklich bewusst und wird sich nur selten zugestanden und selten zelebriert.

5.3.3 Kompetenzen von Fernstudierenden

Diese Studie interessiert sich weniger für das Wissen, das im Fernstudium erworben wird, sondern für das Wissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die bereits zum Fernstudium mitgebracht werden. Mit einem Durchschnittsalter der befragten Fernstudierenden von 44 Jahren wird eine durchaus kompetente Studierendenschaft vorgefunden.

Die meisten Kompetenzmodelle gehen von einer Vierteilung der Kompetenzbereiche aus und nehmen die Einteilung in Sozial-, Selbst-, Methoden- und Fachkompetenzen vor (Erpenbeck & Heyse, 2007; Lehmann & Nieke, 2000). In dieser Arbeit wird außer diesen vier Kompetenzbereichen zusätzlich die Reflexionskompetenz erfasst und vorgestellt. Keller et al. (2004) führen aus, dass im Fernstudium durch die „pluralen Angebotsstrukturen, erwerbsbiografisch notwendigem Lernhandeln und mehr Eigenverantwortung“ (ebd., S. 8) zusätzliche Kompetenzen erforderlich sind, um Lernaktivitäten effektiv

zu steuern. Das erfordert auch die Fähigkeit, das eigene Handeln angemessen zu reflektieren.

Im Anschluss werden die analysierten Kompetenzen im Einzelnen aufgelistet¹⁷.

Sozialkompetenz

Soziale Kompetenzen sind interaktionale Fähigkeiten. Bei 75 % der Befragten werden soziale Kompetenzen analysiert. Im Einzelnen handelt es sich um Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft und Kollegialität. Die Pflege von Angehörigen weist neben sozialen Elementen auf eine hohe Belastung hin, weil es sich um Familienangehörige handelt, die im Leben des Einzelnen integriert sind.

IP2: 73: „...das kommt jetzt erschwerend dazu, in [Ort] einen uralten Vater sitzen. Der ist achtundneunzig Jahre alt. Und wird jetzt krank. Der hält sich aber auch wacker. Wohnt da alleine in der Wohnung. Und macht das da. Aber die Sorge ist natürlich groß. Und wenn er dann plötzlich mittendrin nicht kann, muss ich organisieren, und ich fahre doch jetzt auch heute dann nach [Ort].“

IP7: 34: „...dass ich dachte, bei ADS kann man was machen. Ich habe das immer gedacht. Habe gedacht, es wird besser. Nein, es wird nicht besser. Wir lernen nur, wo die Probleme liegen. Darum bin ich aber auch sehr dankbar. Wir würden sonst immer noch nicht verstehen, wieso dieses Kind nicht rechnen kann. Aber er ist jetzt in der elften Klasse und ein ganz tolles Kind. Ich möchte die Erfahrung nicht missen. Aber es ist eine Herausforderung. Und es sind noch zwei weitere Kinder da.“

Das Ausüben eines *Ehrenamtes* lässt auf hohe soziale Kompetenzen schließen. Hier geht es vor allem um die Beratung, Begleitung und Förderung junger Menschen, besonders junger Frauen.

IP15: 273: „Und darüber hinaus gucke ich gerade auch in unserem Gemeinderahmen, auch dass ich eigentlich immer irgendwie in Kontakt zu jüngeren Leuten bin und im Gespräch bin, und ich hab 's dann eben dort auch, dass junge, besonders junge Frauen zu mir kommen und oft mit mir sprechen wollen, wenn sie was klären wollen für sich.“

Sozial kompetent sind zusätzlich jene Personen, die Interesse an anderen Menschen zeigen, ihnen aktiv zuhören, ihnen ihre Aufmerksamkeit schenken und

17 Selbstverständlich liegen auch hier Überschneidungen vor, da bestimmte Fähigkeiten nicht eindeutig einer bestimmten Kompetenzform zugeordnet werden konnten.

sich ihren Problemen widmen. Angesprochen sind hier ebenso die musikalische Bildung von Kindern und die Erfahrungen im Umgang mit Kindern insgesamt.

Selbstkompetenz

Von allen analysierten Kompetenzbereichen nimmt die Selbstkompetenz den größten Umfang ein, sie können bei allen Befragten identifiziert werden. Selbstkompetenzen sind Eigenschaften wie Ehrgeiz („ich bin mit mir noch nicht zufrieden“, IP11: 213), Disziplin („sich an die selbst auferlegten Regeln zu halten“, IP10: 204), Fleiß („ich habe das große Glück, dass ich einfach schrecklich fleißig bin“, IP2: 222), Geduld („abwarten können“, IP4: 251), Wissbegier („ich möchte gerne wissen. Ich möchte gerne verstehen“, IP5: 186) und Zielstrebigkeit („wenn man merkt, dass man morgens nicht weitergekommen ist, muss man sich halt abends nochmal dransetzen“, IP12: 43).

Prädestiniert für die Selbstkompetenz sind Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein. Es wird Eigeninitiative ebenso entwickelt wie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Fernstudierende sind der Überzeugung, das Fernstudium schaffen zu können.

IP14: 275: „Wenn ich etwas mache, dann möchte ich es auch gut machen. Und etwas gut machen, ist natürlich ein wahnsinniger Motivator. Nur das, was man gut macht, macht auch Spaß, das macht man auch gern und dann ist man bereit, das auch weiter zu machen.“

An dieser Stelle spielt auch ein gewisser Perfektionismus eine Rolle, der sich bei einem Drittel der Befragten zeigt. Diesen Fernstudierenden sind gute Noten wichtig. Hier kann die Parallele zu kognitiven Leistungen gezogen werden, da vermutlich die guten Gedächtnisleistungen, eine gute Konzentrationsfähigkeit und die hohe Lesefähigkeit leistungssteigernd wirken.

Methodenkompetenz

Methodische Kompetenzen sind sehr wichtige Handwerkszeuge für das Absolvieren eines Studiums. Insbesondere bei einem Fernstudium, wenn berufsbegleitend studiert und die private Lebenswelt vereinbart werden muss. Bei allen Befragten sind methodische Kompetenzen vorhanden. Fernstudierenden gelingt es methodisch gut, ihr Wissen zu transferieren. Damit ist die Fähigkeit gemeint, übergreifend, interdisziplinär zu denken und Theorien auf Praxisbereiche zu übertragen, wodurch wiederum Zusammenhänge erfasst und hergestellt werden.

Fernstudierende mit methodischen Kompetenzen sehen das Strukturieren und Organisieren von Aufgaben und Anforderungen als wichtige Indikatoren bei der Vereinbarkeit des privaten Alltags mit den beruflichen und studentischen Herausforderungen. Ihnen ist bewusst, dass eine gewisse Tages- und Lernstruktur erfolversprechend sind. Beispielsweise „ganz früh morgens“ (IP4: 11) lernen, wenn eine gute Konzentration vorliegt und das Lernen leichter fällt. Ebenso wichtig ist das Zeitmanagement, das heißt, Zeitpunkte und Zeitdauer von Aufgaben mit der Familie abzusprechen und zu organisieren. Das funktioniert gut, wenn man in der Familie ein „bisschen einen Plan macht und das abarbeitet“ (IP9: 16) und wenn anfallende Aufgaben an entsprechende Familienmitglieder delegiert werden. „Wenn der Kopf voll ist, muss der Partner Aufgaben übernehmen“ (IP3: 42).

Eine besondere Form des Zeitmanagements ist die Relevanzprüfung, welche bei einigen Fernstudierenden auffällig ist. Die Relevanzprüfung tangiert alle drei Lebenswelten und wird auf der privaten, der beruflichen und der studentischen Ebene angewandt. Das bedeutet, es wird geprüft, was subjektiv von Bedeutung ist und diese Elemente erhalten Priorität.

Im Privatleben entwickelt sich daraus nicht nur eine gewissen Reihenfolge der Erledigung, sondern auch eine Art Aussortieren von bestimmten Anforderungen, die vollständig gestrichen werden.

In Bezug auf die Berufswelt werden Studieninhalte interessengebunden gefiltert. Das was für die eigene berufliche Praxis relevant ist, wird intensiver bearbeitet als weitere inhaltliche Aspekte.

IP15: 57: „was ist relevant für die Praxis, wo kann ich, sag ich mal, Abstrichen machen in der, auch im Aufwand, also das ist mir bisher recht gut gelungen.“

Im studentischen Bereich wird genau abgewägt, was von den Studieninhalten prüfungsrelevant ist und nur diese werden bearbeitet.

IP14: 131: „Das will ich schaffen und ziehe mir eben nur das raus, was sozusagen thematisch wichtig ist.“

Relevanzprüfung heißt demzufolge nicht nur, dass das studiert wird, was wichtig ist und bedeutsam erscheint, sondern auch, verzichten zu müssen und Abstriche zuzulassen.

Nicht alle Fernstudierenden sind mit ihrer Zeiteinteilung zufrieden. Bei aller Struktur, Planung und Organisation sind sie jedoch stets bemüht, flexibel zu bleiben und die selbst gesetzten strukturellen Vorgaben nicht zu starr zu se-

hen. Flexibilität wird so übersetzt, auch den Mut zu haben, den Plan wieder verwerfen zu können.

IP5: 20: „Also wenn man immer nach Plan, nach Plan, jeden Tag, jeden Tag, jeden Tag. Und gar nicht mehr mal ein bisschen Raum lässt zu sagen, jetzt einfach ein bisschen Luft, indem ich einfach mal das Leben genieße. Dann ähh, (...) ja, glaube ich, gibt man auch schneller auf.“

Ebenfalls der Methodenkompetenz wird die Fähigkeit zugesprochen, um Hilfe bitten zu können. Einfach einmal nachfragen, wenn Probleme mit den Studieninhalten auftreten, ist zielführender als das Problem im Alleingang zu bearbeiten. Hier kommt auch die Vernetzung der Fernstudierenden untereinander ins Blickfeld. Wer nachfragt, tritt in Kontakt zu anderen.

Methodisch kompetent sind des Weiteren die Fernstudierenden, die sich trotz hoher Anforderungen bei der Vereinbarkeit von Privat-, Berufs- und studentischem Leben, die Fähigkeit bewahren, sich ihren Hobbys zu widmen. Das gelingt einem Viertel der Befragten gut.

IP1: 179: „Also, ich nenne es so Urlaub von der Realität, um das mal so zu sagen. Ich finde, das macht den Kopf frei und dann habe ich oft wieder mehr Spaß da dran, mich an die Literatur, an Forschungsliteratur zu setzen, wo man zugeben muss, dass sie auch manchmal etwas trocken ist.“

Das individuelle Hobby trägt dazu bei, den Kopf frei zu bekommen, einen Ausgleich zum Alltag zu bewirken und damit das Hobby als Kraftquelle zu nutzen.

Über die Fähigkeit, die eigenen Grenzen wahrzunehmen und Frühwarnzeichen für Überforderungen aufzuspüren, verfügen knapp die Hälfte der Befragten. Hier ist ihnen wichtig, Pausen einzuhalten, um neue Kräfte sammeln zu können.

IP4: 21: „Oder einfach auch nur mal ausspannen, auf der Couch liegen, fern sehen, das halt dann auch.“

Die Schwierigkeiten mit den methodischen Kompetenzen von beruflich Qualifizierten, die aus der Studie nach Berg (2015) hervorgehen, können in dieser Studie für Fernstudierende nur eingeschränkt bestätigt werden, worauf in den Reflexionskompetenzen nochmals eingegangen wird.

Fachkompetenz

Die Heterogenität der individuellen Lebenslagen der Fernstudierenden spiegelt sich auch in ihren Fachkompetenzen wieder. Bei 75 % der Befragten werden Fachkompetenzen in 12 verschiedenen beruflichen Bereichen analysiert. Die Berufserfahrungen, welche in diesen diversifizierten Fachgebieten erworben sind, umschreiben spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Beschäftigten mit seinem breitgefächerten Wissen. Krüger und Lersch (1993, S. 145) thematisieren den reflexiven Aspekt beim Erfahrungserwerb. Erfahrungen aus Arbeitshandlungen werden nur dann gewonnen, wenn sich Veränderungen ergeben, die individuell von Interesse sind oder aus denen sich Herausforderungen ergeben.

IP10: 42: „Ich würde wahnsinnig gerne das innerhalb der [Airline] nutzen. Und zwar haben wir eigene Ausbildungs- und Fortbildungsprogramme und da will ich mich gerne einbringen. Sprich: Irgendwas wie neue Flugbegleiter ausbilden. Bei uns, [Airline] wird wahnsinnig darauf konzentriert, immer neue Lernmethoden zu entwickeln. Alles Virtuelle mit einzubringen oder einfach herum zu probieren. Das würde ich gerne machen.“

Diese Herausforderungen kristallisieren sich aus dem reflexiven Charakter beruflicher Tätigkeiten heraus. Karboul und Hummer (2005, S. 233) folgend, leistet die Förderung von Innovationen einen wesentlichen Beitrag zur Wertschöpfung eines Unternehmens.

Tabelle 25: Kompetenzprofile der Fernstudierenden

Kompetenzen	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	IP6	IP7	IP8	IP9	IP10	IP11	IP12	IP13	IP14	IP15	IP16
Fachkompetenz																
Lehrfähigkeit				■	■	■					■			■		■
Fremdsprachen		■			■					■	■					■
Konzeptionieren		■			■				■							
Werbung		■	■		■											
Dokumentation	■	■														
IT-Bereich	■		■													
Statistik		■									■					
Ethik				■												
Veranstaltungsorganisation					■											
Fotografie									■							
Textrecherche											■					
Coaching															■	

Aufgrund dieses facettenreichen Feldes der Fachkompetenz werden die unterschiedlichen Bereiche tabellarisch aufgelistet (Tabelle 25). 25 % der Fernstudierenden geben keine Fachkompetenzen an, welche in der Tabelle farblich markiert sind. Am Häufigsten ist die Lehrerfahrung (37,5 %) zu finden.

IP11: 33: „ich unterrichte auch Sprachen an der Volkshochschule abends.“

IP16: 8: „ich bin Musiklehrerin und unterrichte hauptsächlich am Nachmittag.“

Ein Drittel der befragten Personen verfügt über Sprachkenntnisse in den Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch, Griechisch, Russisch und Türkisch.

IP5: 266: „ich bin bilingual aufgewachsen, zum Beispiel. Ich spreche fünf Sprachen insgesamt.“

Während einige Sprachen wie Englisch oder Griechisch als Zweitsprache erworben sind, handelt es sich bei den anderen Sprachen um die eigentliche Muttersprache der Fernstudierenden.

Weitere fachkompetente Erfahrungen bewegen sich im Bereich des Konzeptionierens, der Werbebranche, im IT-Bereich, in der Statistik und in fünf weiteren beruflichen Fachbereichen.

Interessant ist, dass eine Mehrfachnennung unterschiedlicher Fachkompetenzen nicht automatisch auf eine reichhaltige Berufsbiografie im höheren Alter schließen lässt. Auch eine bewegte Lebensbiografie bringt differenzierte Fachkompetenzen mit sich. Fachliche Kompetenzen werden ebenso über berufsexterne Weiterbildungen, über Hobbys, Ortswechsel des privaten Wohnraums oder subjektive Interessengebiete erworben.

Reflexionskompetenz

75 % der Fernstudierenden verfügen über Reflexionskompetenzen. Sie zeigen sich durch Bewertungen, Einordnungen und Reflektieren des eigenen Handelns und sind als Kategorien in Form von Lebensreflexionen, Zufriedenheit und Unzufriedenheit erfasst.

Mit der Lebensreflexion wird das eigene Leben reflektiert. Beispielsweise tauchen Erinnerungen an längst geschiedene Ehepartner auf.

IP8: 293: „Und dann bin ich auch irgendwo so abgerutscht, falsche Freunde, falsches Umfeld, meinen Exmann, den hätte ich niemals heiraten dürfen. Also, es war die dümme Entscheidung meines Lebens.“

Auch gesundheitliche Beeinträchtigungen oder bewegte Lebensgeschichten werden reflektiert. Vergangene Schwierigkeiten oder erlittene Enttäuschungen gilt es anzunehmen, mit ihnen muss umgegangen werden, um sich damit arrangieren zu können. Insbesondere diese problembehafteten Herausforderungen sind es, aus denen Kraft geschöpft und der Mut entwickelt wird, mit Vergangenheiten und Erinnerungen zu leben und die Gegenwart selbstbestimmt zu gestalten.

IP5: 190: „Aber ich glaube, mein Wissen vielleicht über das Leben ist anders, weil ich halt, ja, wie man so schön sagt: ‚Ich habe sooo viel durchgemacht‘, dass ich das Leben auf eine ganz andere Art auch kennengelernt habe. Also, von ziemlich weit oben bis ziemlich weit unten und wieder hoch und runter.“

Es werden auch eigene Erziehungsstile als Alleinerziehende reflektiert, mit der Erkenntnis, das Loslassen erwachsener Kinder lernen zu müssen. Das eigene Leben muss sinnerfüllt und wertvoll gestaltet werden, um weitere Anforderungen des Alltags und des Lebens insgesamt zu meistern.

Die Zufriedenheit der Fernstudierenden thematisiert recht unterschiedliche Aspekte. Es werden die eigene Leistungsfähigkeit und Vitalität angesprochen, die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter oder glückliche Partnerschaften, aus denen Kraft gezogen wird. Zufriedenheit zeigt sich mit der Erziehung der Kinder. Fernstudierende sehen sich als Vorbilder für die eigenen Kinder, weil gemeinsam gelernt oder Prüfungen vorbereitet werden.

IP11: 152: „Und meine große Tochter zum Beispiel, sie hat, auch sie hat auch diese Prüfungsangst, jetzt schon in Gymnasium und als ich noch nicht studiert habe, dann habe ich ihr immer gesagt: „Ah schau mal, das ist doch nicht so schlimm, das ist nur die Noten“. Ja, und jetzt sieht sie mich an und sagt Mama, du bist genauso wie ich und wir können miteinander sprechen und irgendwelche Konzepte, Strategien für uns finden, die uns helfen.“

Weitere Zufriedenheitsaspekt betreffen das Fernstudium insgesamt, „es klappt wirklich gut“ (IP14: 25) und die inzwischen vorgenommene und entwickelte Strukturierung des Alltags in Bezug auf die Übersichtlichkeit der anfallenden Aufgaben oder das Zeitmanagement gelingen.

Es ist allerdings nur ein Drittel der Befragten mit der Strukturierung des Alltags wirklich zufrieden. Denn eben diesen Punkt sprechen andere Befragte als Unzufriedenheitsaspekt an. Bei Weitem noch nicht alle Fernstudierende finden eine kontinuierliche Struktur des Lernens. Die permanenten Ablenkungen, die bestehen, wenn zuhause studiert wird, können nicht vollständig ausgeblendet werden und erschweren das Dranbleiben und die Konzentration.

Unzufriedenheit besteht zum Teil mit der Schreibkompetenz, was auf Fernstudierende mit Migrationshintergrund zutrifft. Obwohl alle Fernstudierende über Methodenkompetenzen verfügen, zeigen sich Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben, was Fernstudierende mit Migrationshintergrund subjektiv als nicht zufriedenstellend einstufen.

Reflektiert werden auch eigene Unzulänglichkeiten, was noch gelernt werden muss, wo noch an sich gearbeitet werden muss. Diese Erkenntnis löst zum Teil Unzufriedenheit aus. „Ich habe noch keine richtige Disziplin“ (IP11: 21), was als nicht ehrgeizig genug übersetzt werden könnte. Ebenso wird die eigene Lernzeit als „sehr langsam“ (IP12:362) reflektiert. Auch hier ist der Ehrgeiz recht hoch, schneller im Fernstudium voranzukommen, was mitunter aufgrund der privaten Situation mit Kindern kaum realisierbar erscheint.

5.3.4 Nutzung und Bewertung von Lehr- und Lernformaten

Lehr- und Lernformate im Präsenzstudium und im Fernstudium sind mitunter ähnlich, unterscheiden sich aber auch stark. Beispielsweise sind die Selbstlernbereiche im Fernstudium wesentlich umfangreicher als im Präsenzstudium. Der Kontakt der Studierenden untereinander ist im Präsenzstudium ein selbstverständlicher Teil des Studiums, weil Kurse, Vorlesungen und Module gemeinsam belegt und besucht werden. Das ist im Fernstudium kaum gegeben. Insbesondere Studierende, die mit der Struktur eines Fernstudiums noch unerfahren sind, legen viel Wert auf die Zusammenarbeit mit Kommiliton*innen, da in der Erfahrung Lernen eher als gruppenbezogener Prozess verwurzelt ist (Keller et al., 2004).

Lerngruppen

Aus diesem Grund etablieren sich Lerngruppen. Fernstudierende untereinander formieren sich auf freiwilliger Basis zu Gruppen, die miteinander in Kontakt treten und Studieninhalte gemeinsam bearbeiten. Es entsteht eine extrem „bunte und interessante“ (IP9: 187) Heterogenität der fernstudierenden Mitglieder. Das Aufeinandertreffen mit anderen Fernstudierenden wird generell positiv bewertet. Ähnliche oder vollständig andere Lebensgeschichten und Lebenseinstellungen begegnen einander. Auf Grund des unterschiedlichen Backgrounds des Einzelnen kann auf die vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen der Fernstudierenden zurückgegriffen werden, was die Lerngruppen als Team formiert und stärkt. Trotz der Vielfalt unter den Lernenden wird deutlich, dass das singuläre Erfahrungswissen keineswegs mit Konkurrenzmechanismen untereinander einhergeht, wie Ortmann (1977) konstatiert, sondern vielmehr schafft es solidarisches Lernen in unterschiedlichen Lernsettings.

Die vorgenommene Analyse belegt, welche große Rolle Lerngruppen für die Fernstudierenden spielen. Der Austausch untereinander ist vielen überaus wichtig. Die Studie von Pientka et al. (2016, S. 47) belegt, dass gemeinsames Lernen bei Fernstudierenden zu besseren Noten führt.

Die Anzahl der Kommiliton*innen innerhalb der Lerngruppen schwankt zwischen zwei und acht Personen. Von Zuhause aus erfolgt der Austausch meist virtuell über Skype-Konferenzen oder Facebook-Gruppen. Die direkte Kommunikation, sozusagen von Angesicht zu Angesicht, wird von einigen Fernstudierenden bevorzugt. Kirkup und Prümmer (1990) identifizieren dies als typisch weibliches Verhalten. Diese Studie stellt in diesem Hinblick keine Unterschiede zwischen Fernstudentinnen und Fernstudenten fest.

IP1: 212: „Also, ich sitze doch lieber mit den Leuten da an einem Tisch, so dass wir uns direkt in die Augen schauen können, uns dann so besser austauschen können.“

Zum einen erfolgt während des Austausches das gemeinsame Besprechen fachlicher Inhalte des Fernstudiums. Es wird ausgetauscht, ob und wie spezifische Themen verstanden werden oder wie Fragen beantwortet werden können. Es wird ein bestimmter Studieninhalt ausgewählt, welcher gemeinsam durchgesprochen wird. Dieses Thema hat jeder bereits für sich selbst durchgearbeitet, erst danach erfolgt der Austausch miteinander. Die gemeinsame Auseinandersetzung ist fruchtbringend für alle Beteiligten. Die Kooperation untereinander steigert den Selbstwert, weil ein eigener positiver Beitrag geleistet wird und für alle nützlich ist. Das Lernen des Einzelnen innerhalb der Gruppen gelingt dadurch besser und ist ertragreicher.

Zum anderen werden recherchierte Materialien, Mitschriften oder eigene Ausarbeitungen weitergegeben und untereinander weitergeleitet. Besonders intensiv (häufiger und zeitlich länger) gestaltet sich der Austausch, wenn Prüfungsleistungen vorbereitet werden. Während dieser Phasen des Fernstudiums sind die Motivation und die Intensität entsprechend höher, weil ein guter Abschluss erreicht werden soll.

Die Kraft der Lerngruppen liegt auch außerhalb der eigentlichen Studieninhalte im gegenseitigen Motivieren und gut Zuspochen zum Dranbleiben und Durchhalten. Das stärkt die Lerngruppe, wenn das Team dazu beiträgt, den Einzelnen mitzuziehen und aufzubauen. Bei Fernstudierenden entwickelt sich Stolz, wenn anderen geholfen werden kann. Daher dienen Lerngruppen ebenso der eigenen Zufriedenheit und Anerkennung. Hieraus lässt sich schließen, dass nicht nur Interesse am intensiven Austausch zu Studieninhalten besteht, sondern auch Biografien und Bewältigungsstrategien geteilt werden. Das bringt die Lerngruppenmitglieder einander sozial näher, was sich wiederum steigernd auf die individuelle Motivation und die Bereitschaft zum Weitermachen und Durchhalten auswirkt.

Mitunter führt jedoch die facettenreiche Vielfalt unter den Personen zur Auflösung von vorher gut existierenden Lerngruppen. Besonders das unterschiedliche Arbeits- und Lerntempo ist hier ursächlich zu sehen.

IP5: 408: „Aber aus meiner Erfahrung ist es auch so, dass sich viele Lerngruppen auch zerschlagen. Weil, die eine bleibt hinten hängen, die andere studiert schon weiter, der andere ist ich-weiß-nicht-was.“

Selbstverständlich sind nicht alle gleichermaßen in einer Lerngruppe organisiert. Hier spielen individuell, zeitlich, familiär und beruflich verschiedene

Befindlichkeiten ein, welche studentische Interaktionen erschweren oder blockieren.

IP16: 807: „Ich glaube, ich bin keine Gruppen..., also ich glaube, ich werde nicht so gut passen. Weil, manchmal mache ich sehr viel, eine ganze Woche und eine Woche komme ich zu gar nichts mehr. Je nachdem. Zum Beispiel dieses Jahr wird etwas ruhiger, weil ich diese ganzen Arbeitsblätter für die Schüler nicht mehr machen muss, sondern nur noch unterrichten. Aber es war bis jetzt immer so, dass ich sehr viel machen konnte, auf einmal oder in den Ferien. Und dann in manchen Wochen konnte ich nur meinen Unterricht vorbereiten. Und deswegen glaube ich, ich werde doch nicht ganz so gut in eine Gruppe passen.“

Es wird besonders der Faktor Zeit angesprochen. Es fehlt die Zeit, die in die Vernetzung und den Austausch mit Lerngruppen investiert werden muss. Aus der individuellen Vielfalt lebensweltlicher Kontexte ergeben sich für den Einzelnen autonome Handlungsstrategien bei der individuellen Aneignung des Wissens, was die lebensweltliche Überformung nach Kade und Seitter (1999) bestätigt. Daraus ergeben sich individuelle Lerngeschwindigkeiten. Möglicherweise ist es eben diese unterschiedliche Bearbeitungsdauer, die dem gemeinsamen Lernen entgegensteht.

Fernstudierende, denen es nicht möglich ist, Kontakt zu Gleichgesinnten herzustellen, beklagen die Isoliertheit im Fernstudium jedoch nicht sonderlich. Ihnen ist jedoch bewusst, dass eine Vernetzung zielführender wäre.

Lerngruppen sind statische wie dynamische Einheiten. Während einige Mitglieder der Lerngruppe bis zum Ende des Fernstudiums miteinander lernen, wechseln andere oder klinken sich vollständig aus. Die Gründe liegen an spezifischen Lerntypen von Fernstudierenden mit eigenem Lern- und Bearbeitungstempo, aber auch an unterschiedlichen familiären oder beruflichen Kontexten.

Präsenzveranstaltungen

Präsenzveranstaltungen und Tutorien sind im Fernstudium ein gern angenommenes Lehrverfahren. Präsenzveranstaltungen sind teils freiwillig und teils verpflichtend zu besuchen, sie sind zum größten Teil an den Wochenenden terminiert. Teilnehmende heben besonders den persönlichen Bezug hervor, der während dieser Veranstaltungen zu Dozierenden und zu Kommiliton*innen hergestellt ist. Studieninhalte oder Prüfungsvorbereitungen werden, fernab der für ein Fernstudium typischen schriftlichen Kommunikation, mündlich referiert.

IP7: 278: „was ich bisher nicht verstanden haben, kann man auch hier noch einmal klären. Ich bin ein Mensch, glaube ich, der braucht den persönlichen Kontakt mal. Die Möglichkeit, die Hand zu heben und nachzufragen.“

Seeber et al. stellen einen interessanten Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit den Lehrenden und dem Lernerfolg her. Offenbar ist die wahrgenommene Qualität der Lehrenden von grundlegender Bedeutung für den Lernerfolg berufsbegleitend Studierender (2006, S. 19).

Ertragreich empfinden Fernstudierende, Lehrende als persönliche Ansprechpartner direkt vor sich zu haben. Fragen oder Unklarheiten können gestellt und ad hoc beantwortet werden. Die Bedeutung der Face-to-Face-Kommunikation zwischen Fernstudierenden und Lehrenden ist deshalb hoch, weil sie selten ist. Dadurch gewinnt sie einen exklusiven Charakter, der gern und von den Fernstudierenden als wertvoll wahrgenommen wird. Das liegt daran, „dass ich hier wirklich Studentin bin“ (IP7: 270), die mit anderen gemeinsam lernt, studiert und interagiert.

Virtuelle Veranstaltungen

Virtuelle Lehrangebote sind zum Beispiel Webinare oder Flipped Classrooms. Lehrende leiten die Lehrveranstaltungen, wobei der Kontakt über virtuelle Plattformen hergestellt ist. Ebenso wie die Präsenzveranstaltung wird diese Lehrform gern angenommen und als effektiv und ergiebig eingeschätzt, da auch hier die Möglichkeit besteht, unmittelbar nachzufragen, um Unklarheiten sofort im virtuellen Raum zu beseitigen und zu klären.

Die Lernplattform Moodle spielt während eines Fernstudiums eine besonders große Rolle. Sie ist die Kommunikationsplattform zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Fernstudierenden untereinander und ist der „Dreh- und Angelpunkt für Informationen“ (IP15: 167). Nicht umsonst konstatiert Vogt (2012) „The lifeblood is the learning management system (lms) Moodle“ (S. 27). Moodle ist „is based on an open source code“ (ebd.). Hier werden alle verfügbaren Nachrichten, Kommentare und Datenmaterialien bereitgestellt, wie schriftliche Lernmaterialien in Form von Studienbriefen, Podcasts, Videos, aber auch Informationen und Termine für Veranstaltungen aller Art (Webinare, Flipped Classrooms, Präsenzveranstaltungen, Prüfungen und Prüfungsanforderungen und vieles mehr).

In Moodle sind auch Verweise zu Recherchertools wie Online-Bibliotheken und Datenbanken eingepflegt. Moodle ist ein „mächtiges Instrument“ (IP9: 278) für den Wissenserwerb und die Kommunikation, wenn es effektiv genutzt

wird. In Moodle werden auch die Räume zur Verfügung gestellt, welche den Austausch der Fernstudierenden untereinander initiieren.

Für einige Fernstudierende ist der Einstieg in diese Online-Plattform nicht leicht, nicht nur aufgrund der Informationsfülle und Datenflut, sondern auch aufgrund der anderen Art, der schriftlichen Kommunikation miteinander. Einige nutzen die Möglichkeiten des Chattens untereinander gar nicht oder weniger.

IP4: 128: „wobei ich mit Moodle nicht so viel arbeite. Ich habe das nicht so mit dem chatten und so weiter. Also, das ist so was, was nicht, so was nicht so meins ist.“

Knapp 70 % (68,7 %) der Fernstudierenden nutzen die Plattform Moodle, wenn auch unterschiedlich intensiv. Es sind 82 % unter ihnen, welche sich weder regelmäßig noch aktiv beteiligen. Mitunter erfolgt das Chatten auch nur passiv, indem mitgelesen wird, ohne direkt selbst zu kommunizieren. Hier werden dann die informativen und relevanten Inhalte oder Zusammenfassungen herausgefiltert und die Argumentationsstränge zu spezifischen Fragestellungen mitgelesen.

IP10: 161: „In den Foren, bin ich eher passiv. Ich lese viel in den Foren, aber ich beteilige mich nicht.“

Fernstudierende, die sich kaum in Moodle einbringen, geben zum Beispiel Schwierigkeiten mit der deutschen Schriftsprache an. Das ist ein bekanntes Studienproblem bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Obwohl keinerlei sprachliche Probleme im Alltag erkennbar sind, sind sie im wissenschaftlichen Schreiben und in Fachdiskussionen sichtbar (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017, S. 25). Positiv zu konstatieren ist, dass sich mit der Zeit und durch die Übung die Angst verliert, „Falsches zu schreiben“ (IP12: 260) oder etwas nicht richtig zu verstehen.

Ein weiterer Grund für die ablehnende Haltung Moodle gegenüber ist der Faktor Zeit. Fernstudierende fühlen sich durch das rasche Vorankommen von Kommiliton*innen gehetzt, wodurch sie zunehmend das Gefühl bekommen, „nicht schnell genug zu sein“ (IP8: 173). Das unterschiedliche Lerntempo, welches sich für einige Fernstudierende als zu schnell erweist, kann jedoch für andere Fernstudierende das Gegenteil bedeuten, nämlich ausgebremst zu werden. Die differierenden Lerntempi schrecken die Fernstudierenden ab und minimieren die Beteiligung am Austausch über Moodle.

IP5: 426: „Wenn man nicht mithalten kann, zieht man sich zurück, man isoliert.“

Fernstudierende kritisieren teilweise die Betreuung der Chats durch die Lehrenden. Interessant ist auch hier wieder der Faktor Zeit. Eine gute Betreuung wird einzig an der zeitnahen Antwort des Lehrenden bemessen. Auch die Trendstudie zum Fernstudieren belegt, dass über die Hälfte der Befragungsteilnehmer eine Antwort auf ihre Frage innerhalb von 24 Stunden erwartet. Demzufolge legen Fernstudierende „einen sehr hohen Wert auf schnelle Betreuung“ (Sommerfeldt & Höllermann, 2016, S. 16).

Insgesamt sind die Fernstudierenden jedoch sehr zufrieden mit der Betreuung und der Bereitstellung von Studienmaterialien im Fernstudium. Wünsche für die Optimierung der Lehre sehen die Fernstudierenden in der Erhöhung der Anzahl von Face-to-Face-Veranstaltungen. Viele Studierende sind generell am intensiveren Austausch interessiert, was beispielsweise durch eine flächendeckende und quantitative Erhöhung der Anzahl an Lehrenden zu erreichen wäre. Hier wird deutlich, welche Effektivität und Energie Fernstudierende aus gemeinsamen Veranstaltungen ziehen. Aus diesem Grund sind Fernstudierende an Studierendentickets interessiert, um kostenfrei oder zumindest kostenreduziert Veranstaltungen besuchen zu können.

Die Qualität der Lehre ließe sich des Weiteren durch Lern-Apps für das Smartphone erhöhen. Auch sollten alle Vorlesungen zu flexiblen Zeiten rund um die Uhr abrufbar sein. Gewünscht werden außerdem themenunspezifische Webinare. Während dieser Online-Veranstaltungen sollten die Teilnehmenden querbeet Fragen stellen dürfen. Dieser Wunsch resultiert aufgrund der unterschiedlichen Lerntempi der Lernenden, weil sich nicht alle zeitlich auf dem gleichen Stand befinden. Bei Veranstaltungen ohne spezifische Themenvorgabe könnte diesem Fakt besser Rechnung getragen werden.

5.4 Typisierung von Fernstudierenden

Die Generierung der Typologie für Fernstudierende ist das Ergebnis der intensiven Einzelfallanalyse, die mit jedem Befragten erfolgt ist. Es lassen sich vier unterschiedliche Muster identifizieren. Eingangs wird eine zusammenfassende Übersicht der einzelnen Muster vorgestellt (Kapitel 5.4.1), und im Anschluss wird die analysierte Typisierung nacheinander präsentiert. Im Einzelnen handelt es sich um Ambitionierte (Kapitel 5.4.2), Gelassene (Kapitel 5.4.3), Netzwerker (Kapitel 5.4.4) und Isolierte (Kapitel 5.4.5). Alle vier Modelltypen sind empirisch durch prägnante Textpassagen der Interviewteilnehmer untermauert.

5.4.1 Typisierungsvergleich

Trotz der enormen Heterogenität unter den einzelnen Befragten gleichen sich bestimmte Merkmale, oder bestimmte Ausprägungen ähneln sich. Das betrifft Einzelheiten der Biografie der Personen ebenso wie Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Wert- und Handlungsmuster. Aus diesen Gemeinsamkeiten und deutlichen Unterschieden sind Modellfälle konstruiert. Die vier analysierten Mustertypen grenzen sich voneinander ab, obwohl teilweise auch Überschneidungen zu erkennen sind.

Abbildung 11 präsentiert die Muster des Ambitionierten, Isolierten, Gelassenen und Netzwerkenden Fernstudierenden. Die Doppelpfeile verweisen darauf, dass trotz der Unterscheidung in vier Muster auch Gemeinsamkeiten vorliegen. Ein Beispiel dafür ist, dass es den Gelassenen ebenso wie den Isolierten Fernstudierenden schwer fällt, Kontakte zu halten.

Allen gemeinsam ist die hohe Motivation, die dem Fernstudium zugrunde liegt, weshalb die Motivation zentriert platziert ist. Die Verbindungslinien von der Motivation zu allen vier Mustern und wieder zurück weisen darauf hin. Die Motivation ist jedoch durch unterschiedliche Ausprägungen unter den vier Mustern gekennzeichnet. Während die Ambitionierten enorm motiviert und ehrgeizig sind, zeigt sich bei den Gelassenen und Netzwerkenden Fernstudierenden zwar auch eine hohe Motivation für das Fernstudium, sie leben diese jedoch aus, ohne auf entsprechenden Ausgleich zu verzichten. Die hohe Motivation, die den Isolierten Fernstudierenden zugrunde liegt, zeichnet sich wiederum durch viel Fleiß und einen hohen Workload aus, ist aber wegen mehr oder weniger unkoordinierten Handlungsweisen ineffektiv.

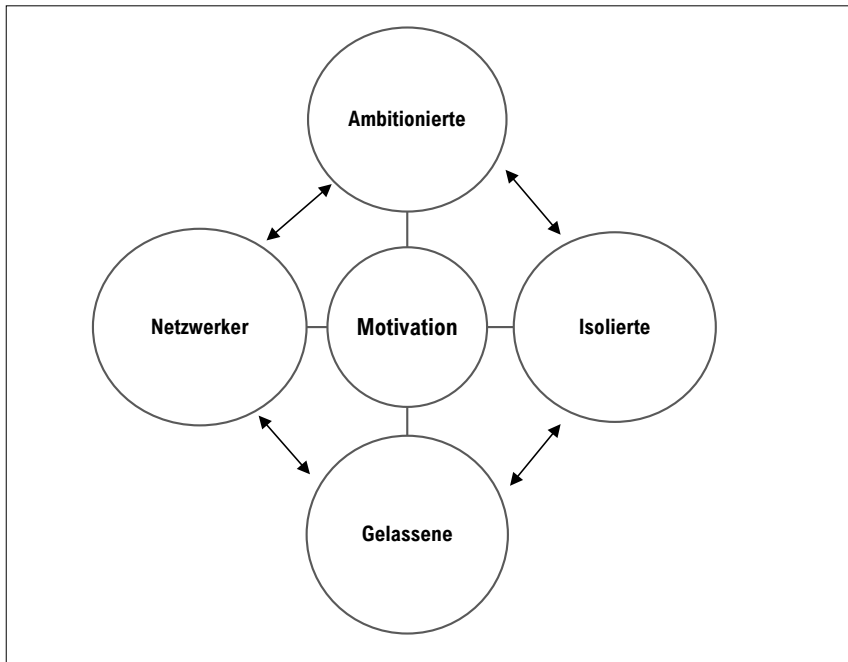


Abbildung 11: Grafische Typendarstellung (eigene Darstellung)

Ambitionierte Fernstudierende (oben) sind besonders ehrgeizige und zielstrebige Personen. Diese Gruppe ist die motivierteste Gruppe im Fernstudium. Sie studieren mit einem enormen Einsatz an Fleiß, Disziplin und Tatendrang, gepaart mit einem hohen Leistungsanspruch an sich selbst. Nach Hoidn (2011) kann von einer besonders lernförderlichen Haltung gesprochen werden, weil mit viel Interesse, überfachlichen Kompetenzen und mit Neugier neues Wissen erworben wird.

Als Gegensatz zu den Ambitionierten stehen die **Gelassenen** Fernstudierenden (unten). Die Gelassenheit, mit der diese Gruppe fernstudiert, verkörpert nicht Gleichgültigkeit oder Ignoranz dem Fernstudium gegenüber. Vielmehr zeigen auch diese Fernstudierende Ehrgeiz und Disziplin beim Lernen und Arbeiten. Sie sind aber durch gesundheitliche oder berufliche Faktoren gezwungen, gemächlicher vorzugehen und bewusst Pausen einzulegen. Gelassenen Fernstudierenden kann eine hohe Selbstkompetenz (Berg, 2015; Lehmann & Nieke, 2000) zugesprochen werden, weil es ihnen gelingt, mit ihren Schwächen ebenso adäquat umzugehen wie mit ihren Stärken.

Die Netzwerkenden (links) und die Isolierten (rechts) Fernstudierenden sind als weiteres Gegensatzpaar zu betrachten. Die **Netzwerker** zeichnen sich

durch ihren starken Wunsch nach Kooperation aus. Gemeinsames Lernen in Lerngruppen ist ihnen besonders wichtig. Alle Netzwerker stehen im live-Kontakt und im virtuellen Kontakt zu Kommiliton*innen und pflegen intensiv den Wissensaustausch und die Kommunikation untereinander. Netzwerkende Fernstudierende ähneln dem Divergierer, der Wert auf Interaktionen legt, zwischenmenschliche Kontakte pflegt und gern im Team arbeitet (Kolp, 2015).

Isolierte Fernstudierende sind fleißige Personen mit einem hohen Arbeitspensum. Sie zeigen ein eher wenig strukturiertes und zielführendes Vorgehen, weshalb ihre Arbeitsweise wenig ertragreich erscheint. Sie treten kaum in Kontakt zu Kommiliton*innen und sind im wahrsten Sinne des Wortes isolierte Fernstudierende. Der nicht vorhandene Kontakt wird jedoch kaum als negativ empfunden. Prümmer vermutet als Grund für die als unproblematisch empfundene Isolation, „dass die Studierenden Kontakte und Kooperationsmöglichkeiten selbst organisieren“ (Prümmer, 2012, S. 32), dass es demzufolge ihre eigene Entscheidung ist, so und nicht anders fernstudieren zu wollen.

5.4.2 Ambitionierte Fernstudierende

Ambitionierte sind weibliche Fernstudierende, welche mit besonderem Eifer und mit einer enormen Portion an Ehrgeiz und Disziplin das Fernstudium durchlaufen. Das Fernstudium nimmt einen hohen Stellenwert ein, weshalb eine extrem hohe Motivation zum Fernstudieren vorliegt. Die intrinsische Motivation der Ambitionierten präsentiert sich beispielhaft durch folgende Aussagen:

IP14: 61: „Es gibt an sich zwei wesentliche Gründe, warum ich jetzt studiere. Der erste Grund ist, ich möchte meinen Doktor machen...und einen anderen Job haben...vorzugsweise einen Job an einer Uni.“

IP15: 119: „Also eigentlich möchte ich diesen, diesen Bereich stärker ausbauen im Coaching und schauen, ob es irgendwo im Rahmen eines Unternehmens so ne Möglichkeit gibt oder ob ich ne Freiberuflichkeit draus mache.“

Mit dem Fernstudium wird das Fundament für den Wunschtraum nach dem Traumberuf oder für den Traum nach einer neuen beruflichen Herausforderung gelegt und realisiert. Dafür werden auch finanzielle Einbußen in Kauf genommen. Wenn beispielsweise vor der Immatrikulation eine Vollzeitberufstätigkeit vorlag, wird diese auf Teilzeit reduziert, um mit vollem Einsatz und mit sehr viel Ehrgeiz das Fernstudium bestmöglich zu absolvieren und abzuschließen.

Alle Ambitionierten arbeiten nicht in Vollzeit, sondern sind in Teilzeit beschäftigt, um sich intensiv und mit aller Kraft dem Fernstudium zu widmen.

Ambitionierte Fernstudierende sind alleinstehende oder verheiratete Personen mit keinem oder mehreren Kindern. Es sind ältere Fernstudierende mit einem Durchschnittsalter von 47 Jahren. Aus diesem Grund liegt der Sozialkompetenz eine hohe Lebenserfahrung zugrunde. Sie sind hilfsbereit, pünktlich und zuverlässig. Die Selbstkompetenzen zeigen Fleiß und Tatendrang, bestückt mit einem hohen Ehrgeiz, die gesteckte Zielsetzung zu erreichen. Den Ambitionierten ist in besonderem Maße bewusst, warum sie fernstudieren. Entweder soll ein formeller Abschluss erworben werden, um die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt zu steigern oder die bereits vorhandene Berufspraxis soll ausgebaut und theoretisch untermauert werden. In beiden Fällen liegen lang gehegte berufliche Wunschträume zugrunde, die mit Konsequenz und Eifer zu realisieren versucht werden.

IP11: 108: „Das ist mein Platz, das ist mein Beruf.“

Die Ambitionierten Fernstudierenden verfügen über einen hohen Wissensdurst, wobei Aufgaben diszipliniert und mit einem hohen Leistungsanspruch an sich selbst ausgeführt werden. Bezeichnend für diese Gruppe sind das Vertrauen in sich selbst und die Gewissheit, das Fernstudium möglichst sehr gut abzuschließen.

IP2: 56: „Das finde ich mir angemessen.“

IP11: 296: „Es ist eher für mich und für diese Zufriedenheit und dass man weiß, ich kann, das ich kann, ich konnte einfach nicht zu Hause bleiben, weil ich, ich weiß, ich kann was.“

Die Fachkompetenzen der Ambitionierten Fernstudierenden weisen unterschiedliche und individuelle Fachgebiete und Wissensinhalte auf. Methodisch wird das Wissen als Handwerkszeug zur Zielerreichung genutzt. Das strukturierte und gut durchdachte Zeitmanagement filtert und prüft konsequent Studieninhalte auf ihre Relevanz. Was als nicht relevant eingeschätzt wird, beispielsweise Unwesentliches für die eigene Praxis oder nicht prüfungsrelevante Aufgaben, werden nicht bearbeitet und beiseite geschoben.

Der Workload bewegt sich bis zu dreißig Stunden in der Woche. Unterschiede im Workload zeigen sich im privaten Bereich und sind abhängig von der Anzahl und dem Alter der zu betreuenden Kinder. Zum Lernen werden die Morgen- und Abendstunden und auch die Urlaubszeit genutzt. Vor Prüfungen erhöht sich die Intensität des Lernens nochmals, um bestmögliche Prüfungsergebnisse zu erzielen.

Den Ambitionierten Fernstudierenden sind gute Noten wichtig. Gute Prüfungsleistungen erfüllen die Personen mit Stolz. Der Begriff *Lernerfolg* wird mit dem Erreichen guter Noten assoziiert.

IP14: 278: „Lernerfolg ist für mich natürlich auch, wie es eben auch das Wort schon sagt, erfolgreich zu sein, also, wie soll ich sagen, eben auch gut zu sein, gute Noten zu haben.“

Gute Noten stützen die Ambitionierten in ihrer Anerkennung durch Andere, wobei sie auch selbst gute Noten von sich erwarten. Sie dienen der Bestätigung der erbrachten zeitlichen Investition ins Fernstudium und sind Motivationsanreize zum Weitermachen. Teilweise gehen Ambitionierte Fernstudierende im Studium regelrecht auf, weil sie Gehör und Anerkennung finden und dabei über sich selbst hinauswachsen.

Durch die ambitionierte Einstellung wird die Vereinbarkeit zwischen allen Anforderungen der jeweiligen Lebenswelten zum Balanceakt. Wenn auch der Umfang der privaten mit der beruflichen Lebenswelt stundenmäßig am umfangreichsten ausfällt, wird sie doch immer poröser, weil das Fernstudium bei jeder Beschäftigung im Kopf spukt. Die Vereinbarkeit des Fernstudiums mit dem Beruf und der Familie fällt dieser Fernstudierendengruppe nicht immer leicht. Der enorme Ehrgeiz und die Fähigkeit zum Organisieren, gepaart mit der hohen Disziplin beim Fernstudieren, sind erfolversprechende Motivatoren.

Die Ambitionierten profitieren von einer ungeheuren Vitalität, die sich durch Selbstdisziplin und Leistungsanspruch an sich selbst kennzeichnet. Der enorme Ehrgeiz befähigt sie, Unterstützung durch andere anzunehmen.

5.4.3 Gelassene Fernstudierende

Gelassene Fernstudierende leben mit oder ohne Partner*in, haben bis zu zwei Kinder und sind teilweise alleinerziehend. Es sind weibliche und männliche Fernstudierende im Alter von unter vierzig Jahren, die auf breit gefächerte fachliche Kompetenzen und Wissensgebiete zurückgreifen können.

Die Gelassenheit, mit der diese Gruppe fernstudiert, unterliegt einem Entschleunigungsprozess, welcher sie in ihrem Handeln und Tun ausbremst. Kennzeichnend dafür sind zwei wesentliche Faktoren. Die Entschleunigung ist zum einen gespeist durch die hohe berufliche Auslastung im Rahmen der Vollzeitbeschäftigung.

IP3: 19: „Es gibt einfach zwei große Projekte, welche ich seit Jahren betreue und welche beide in den großen Prüfungsblöcken liegen. Ich handle zum Beispiel immer noch mit Prüfung von [xy] durch die Gegend, weil ich einfach bis jetzt noch kein Prüfungstermin gefunden habe. Das ist immer schwer. Abwägung, Job sausen lassen oder Prüfung liegen lassen, oder nicht.“

Zum anderen liegen gesundheitliche Probleme vor, die ein gelassenes, verlangsamtes Herangehen fordern. Hier zeigen sich unterschiedliche Krankheitsbilder, welche das gesamte Leben der Fernstudierenden tangieren und zum Teil tiefe Einschnitte im Seelenleben der Betroffenen hinterlassen. Die Beschwerden bestimmten zum Teil Zeiten und Intensität des Lernens und auch die Gestaltung des privaten wie beruflichen Alltags.

IP6: 450: „Die Fokus oder das Stück Lebenswelt des Sports, der fehlt mir. Das ist natürlich ganz entscheidend, das ist natürlich ein Moment, Entschuldigung, was für mich ja ganz, ganz langjähriger Prozess war, zu akzeptieren, dass ich im Grunde mein ganz aktives Leben, was, was dementsprechend sehr physisch betont war, komplett ändern musste. Das war ein ganz langer Prozess und dieses Stück Lebenswelt, wo ich wirklich dementsprechend gute körperliche Konstitution brauchte, die fehlt mir komplett und dafür glaube ich, finde ich keinen Ausgleich. Da muss, da muss ich ne Form vom Umgang oder da habe ich ne Form vom Umgang aufgebaut oder Kompensation vielleicht ja, aber das Stück Lebenswelt ist nicht mehr ersetzbar und das ist sehr schlecht integrierbar, aber da muss man, wie gesagt, da kann ich mal besser mit umgehen und mal schlechter, weil eigentlich kann ich mir nichts ohne das andere vorstellen.“

Die Mehrbelastung durch das Fernstudium wird unterschiedlich auszugleichen versucht. Dieser Gruppe gelingt es gut, bewusst Pausen im Fernstudium zu suchen und zu finden. Erholungsphasen werden zelebriert beispielsweise durch Gartenarbeit. Die Schönheit der Natur wird insgesamt als Kraftquelle und Energiespender empfunden. Gelassene verfügen gleichzeitig über die Fähigkeit, Aufgaben zu delegieren und Unterstützung durch Familienangehörige anzunehmen.

IP10: 81: „Der Partner „liest sich immer meine Studienbriefe durch und setzt sich mit mir zusammen hin. Manchmal sage ich so: ‚Ich stehe da auf dem Schlauch‘ (...). Und er so ‚Ne, komm. Wir schaffen das zusammen‘. Er findet es auch mal spannend, den Soziologen heraushängen zu lassen. Und so seinen Senf dazu zugeben. Das hilft mir ungemein.“

Stets sind gelassen Fernstudierende bemüht, strukturiert vorzugehen, was nicht immer gelingt.

Während der Selbstwert der Gelassenen gut ausgeprägt ist, werden Schwächen bei der Konzentrationsfähigkeit deutlich, weil sie durch Krankheitsbeschwerden bedingt sind. Dennoch übernimmt das Fernstudium eine Art Ablenkungsfunktion. Das Recherchieren, Lesen und Schreiben, insgesamt das Eintauchen in Studieninhalte und Studienthemen kommt einem Abtauchen aus den Problemen des Alltags gleich.

IP6: 14: „Das passiert wirklich, hätte ich früher auch nicht gedacht, aber ich bin dann im Stoff oder stecke wirklich so fest in Gedanken, dass ich zwar bejahende Gestiken zeige, aber im Grunde, ich für mich im Kopf nichts abgespeichert habe, und vielfach ist das Studium für mich ein Abtauchen aus Alltagsproblemen.“

Das Fernstudium dient zum einen dazu, neue berufliche Perspektive zu finden und berufliche Chancen zu erweitern und zum anderen die bereits vorhandene berufliche Stellung zu sichern. Beim Fernstudieren zeigen sich, trotz aller Schwierigkeiten, auch die Freude am Lernen und der Wunsch nach Bildung. Der Lernerfolg dieser Gruppe definiert sich über den Erwerb von nachhaltigem und fundiertem Wissen und der Fähigkeit, mittels Fachsprache fachlich korrekt mitreden zu können.

Der Workload ist den Umständen geschuldet und fällt im Vergleich zu anderen Fernstudierenden mit etwa zehn Stunden wöchentlich gering aus. Obwohl auch hier Wochenenden und Urlaubszeiten in das Fernstudieren investieren werden. Ein Anspruch an gute Noten besteht im Allgemeinen nicht.

Der Wunsch nach Kontakt zu Kommiliton*innen und Lehrenden ist zwar vorhanden, ist jedoch auch hier eingeschränkt. Die Integration in Lerngruppen erweist sich aufgrund der geringen Abkömmlichkeit und teilweise aufgrund der beruflich oder gesundheitlich bedingten Unzuverlässigkeit als schwierig, so dass Kontakte kaum auf Dauer halten. Bei der schriftlichen Kommunikation in Moodle fühlen sich die Gelassenen oftmals gehetzt und nicht schnell genug, so dass auch hier die Beteiligung kaum gegeben ist.

IP8: 171: „Also bei Moodle fühle ich mich einfach wirklich oft gehetzt und manche schreiben einfach so wissenschaftlich und so toll, wo ich meine, o Gott, das würde ich gar nicht hinkriegen. Also das, ich bin manchmal auch einfach nicht schnell genug, also gerade so die Lesekurse in den vergangenen Semestern, das lief alles so wahnsinnig schnell und so weit war ich oft noch gar nicht so.“

Die private Lebenswelt, so dynamisch und facettenreich sie auch sein mag, ist für die Gelassenen das Allerwichtigste. Aufgrund der bestehenden Belastungen, ob durch die berufliche Überbeanspruchung oder die gesundheitlichen Probleme erweist sich die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Fernstudium im Allgemeinen als schwierig. Es muss ein gewisser Pragmatismus an den Tag gelegt werden, der Flexibilität und Spontaneität erfordert und dennoch zusätzlichen Stress kaum vermeiden lässt. An dieser Stelle kommt dem Fernstudium ein besonders hoher Stellenwert zu, da ein Studium unter den beschriebenen Umständen einzig nur über die Form des Fernstudierens realisierbar ist.

5.4.4 Netzwerkende Fernstudierende

Netzwerker sind in Partnerschaft lebende Fernstudierende mit bis zu drei Kindern. Der Zusammenhalt und der Austausch mit der Familie, mit Freunden und anderen Personen sind ihnen überaus wichtig. Bereits hier zeichnen sich kommunikative und interagierende Elemente ab. Netzwerker sind keine Einzelkämpfer, sondern Gruppenwesen, die sich in der Gemeinschaft mit anderen verbunden- und wohlfühlen.

IP1: 275: „dass wir Familie haben, mit den wir uns gut verstehen, dass wir auch Freunde haben, mit den wir uns mal immer wieder treffen. Ja und also, im Großen und Ganzen sind wir schon glücklich miteinander.“

Auch diese Fernstudierendengruppe verfügt über diversifizierte Berufszweige mit vielfältigen fachlichen Kompetenzen. Netzwerker sind hoch motivierte Fernstudierende mit einem enormen Maß an Fleiß und zudem gekennzeichnet durch den Drang, Aufgaben oder aktuelle Herausforderungen perfekt und besser als andere zu meistern. Die erzielten Noten werden wenig bedeutend eingestuft. Netzwerker sind sehr hilfsbereit und zeigen ein starkes Interesse an anderen Menschen.

IP9: 165: „Ja, ich glaube, das was man von vornherein für das Studium mitbringen muss, ist erstmal prinzipiell ein Interesse an Menschen oder daran wie Menschen sind. Oder dass Menschen alle unterschiedlich irgendwo ticken.“

Netzwerkende Fernstudierende verfügen zwar über ein hohes Selbstvertrauen, dennoch ist ihnen auch der Zuspruch durch andere Personen wichtig. Das ist möglicherweise einer der Gründe, warum der Kontakt zu anderen intensiv gesucht und hergestellt wird. In der Kommunikation ist der Netzwerker durch-

aus gut in der Lage, mit anderen Personen gelingend und erfolgreich zu interagieren. Die Ursache für die Absicht, andere keineswegs überzeugen zu wollen und das Gegenüber anzunehmen, wie es ist, liegt vermutlich an einer gewissen Tendenz, sich letztendlich doch nicht durchsetzen zu können. Soziale und unterordnende Faktoren sind dem Netzwerker inhärent.

IP12: 107: „Und ich habe dann die Ausbildung gemacht, weil, das was ich machen wollte, ich wollte eigentlich in pädagogischen Bereich gehen. Das durfte ich nicht, weil, das war alles nicht so angesehen und dann hat man mir diese Ausbildung zugesprochen, ich sollte das machen, ich habe mich dann auch da beworben, ich bin auch genommen worden, weil ich eigentlich gute Zeugnisse hatte immer. Habe dann diese Ausbildung absolviert, aber ich wusste, das ist nicht meine Welt und hab eigentlich immer seitdem auf meinen Moment gewartet, dass ich selber nochmal irgendwie was machen kann.“

Im Zuge des lebenslangen Lernens an Erfahrungen und an Wissen gelingt es dem Netzwerker, sich im Verlauf des Lebens weiterzuentwickeln, sich zu entfalten und neue Kompetenzen zu erwerben, die den Mut zeigen, eigene Bedürfnisse anzugehen und kommunikativ durchzusetzen. Mitunter bedarf es einer gehörigen Portion an Geduld, das gesteckte Ziel, ein Studium zu absolvieren, zu verwirklichen. Es wird die Rolle der Ehefrau und Mutter gelebt, die den eigenen Studienwunsch zugunsten des Ehemannes zurückstellt, um sich der Familienorganisation und Kindererziehung zu widmen. Erst das Älterwerden der Kinder verringert das Pflichtgefühl der Verantwortungsübernahme der Familie gegenüber und lässt den lang gehegten Wunsch nach Qualifikation und beruflicher Veränderung in die Tat umsetzen.

Eigenverantwortlich nehmen Netzwerkende Fernstudierende eigene Grenzen wahr und schaffen Ausgleich, um zu starke Überforderungen zu minimieren. Ehrgeizig und geduldig erarbeiten sie mit einem überlegten und gut organisierten Zeitmanagement eine gewisse Struktur. Dabei wird nicht vergessen, der Struktur parallel Flexibilität zu verleihen und einzuplanen.

P12: 36: „Es ist ja nicht jeder Tag gleich, also nur weil die Kinder jetzt in den Kindergarten gehen oder zur Schule gehen, heißt es ja nicht, dass sie wirklich auch immer gehen, oft sind sie dann schon mal krank oder so und dann muss man also, man muss schon da sehr flexibel sein, das geht halt nicht alles. Es gibt keine starren Zeiten, ne? Man versucht zwar immer irgendwie alles so strukturiert. Man braucht das auch, also man braucht schon ganz klare Struktur, weil sonst funktioniert das nicht. Aber es, es ist, sie sind nicht starr oder die Struktur ist nicht starr, ne? Also man muss schon flexibel sein.“

Netzwerker beschreiben den Austausch in Lerngruppen als besonders angenehm und fruchtbringend. Das Miteinander beim Lernen ist ihnen wichtig, weil es ertragreich ist. Bevorzugt werden persönliche Gespräche im live-Kontakt. Aus diesem Grund werden Präsenzveranstaltungen regelmäßig besucht, um im Gespräch mit unterschiedlichsten Kommiliton*innen zusammenzutreffen. Dafür werden auch lange Fahrzeiten in Kauf genommen. Zusätzlich stellen Netzwerkende Fernstudierende virtuell den Kontakt über Facebook-Gruppen, über Skype-Konferenzen oder die Plattform Moodle her. Moodle wird als wichtiges Instrument zum Wissensaustausch und zur Kommunikation untereinander gesehen und aktiv und intensiv genutzt.

IP9: 278: „Aber auch, wenn ich häufig drüber schimpfe, über die Moodleplattform. So ist die Moodleplattform halt eben schon ein sehr, finde ich, ein sehr mächtiges Instrument: Sich Wissen anzueignen oder auch mit anderen Leuten in Kommunikation zu treten.“

Netzwerkende Fernstudierende tauschen sich während der Treffen über inhaltliche Studienthemen aus. Es bereitet ihnen Freude, gemeinsam Texte zu erarbeiten und zu bearbeiten, Prüfungsleistungen miteinander vorzubereiten und sich gegenseitig zu beraten. Die Zusammenarbeit in Lerngruppen verschafft den Netzwerkern Zufriedenheit und ein Stückweit Anerkennung oder Zuspruch, weil das gegenseitige Unterstützen positiv empfunden wird. Auch wenn mitunter, aufgrund der unterschiedlichen Lerntempi, bestimmte fachliche Themen im Alleingang bearbeitet werden müssen, ist der Kontakt zu Mitstudierenden unverzichtbar und wird immer wieder aufs Neue gesucht und hergestellt.

Netzwerker sind nicht in der Lage, ihren Workload anzugeben. Die hohe Bedeutung des Austauschs untereinander, lässt jedoch einen recht hohen Workload erwarten. Netzwerker haben Spaß am gemeinsamen Lernen und daran, mit den unterschiedlichsten Charakteren der Menschen umzugehen und zu interagieren. Für Netzwerker hat Bildung etwas mit Haltung und Einstellung zu tun, die sich nur kommunikativ und interaktional entwickeln.

Da ihnen die bestehenden Möglichkeiten der live-Kontakte nicht ausreichen, besteht einerseits der Wunsch nach einem Studierendenticket, um die Kommunikation zu anderen ausbauen und finanzieren zu können. Zum anderen wünschen sich die Netzwerker eine höhere Anzahl an Lehrenden, um den Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden zu forcieren.

Auch wenn sich für die Netzwerker die Lebenswelt eindeutig um die Familie dreht, sie im Zentrum steht und grundsätzlich Vorrang hat, gehen Netzwerker konsequent ihren eigenen Weg.

IP12: 168: „Es ist wie ein Kreislauf, der sich immer wieder produziert, es produziert sich immer wieder, das habe ich halt jetzt hier einfach erkannt und da kann man einfach keinem einen Vorwurf machen, da muss man einfach selber, selber das Zepter in die Hand nehmen und sagen, ich gehe jetzt meinen Weg und den gehe ich jetzt konsequent, da brauch man nicht zurück gucken und immer sagen, wegen dir, wegen dir ist Quatsch, ne? Ist so, ja.“

Teilweise ist der Mut, diesen eigenen Weg zu gehen, erst mit den Jahren gereift und gewachsen. Mit einem Durchschnittsalter von 44 Jahren zeichnen sich Netzwerkende Fernstudierende durch hohe Eigeninitiative, Kontaktfreude und kommunikative Fähigkeiten aus. Mit dem Fernstudium eröffnet sich ihnen eine völlig neue Welt, die mutig angenommen und durchforstet wird.

5.4.5 Isolierte Fernstudierende

Isolierte Fernstudierende sind alleinerziehende oder in Partnerschaft lebende weibliche Studierende mit maximal einem Kind. Mehrheitlich liegt ein Migrationshintergrund vor. Das Alter reicht von 30 bis 55 Jahren und weist mit 25 Jahren Differenz auf eine sehr weite Streuung hin. Alle verfügen über eine differierende Palette an fachlichen und beruflichen Kompetenzen. Der formale Studienabschluss wird genutzt, um die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt ebenso zu verbessern wie die Realisierung von Projektvorhaben im Rahmen der Selbstständigkeit, welche der theoretischen Untermauerung bedürfen.

Auch die Isolierte Fernstudierendengruppe zeichnet sich durch eine hohe Motivation aus, das Fernstudium zu absolvieren.

IP5: 173: „Mein Herz hat gesagt: ‚Ich möchte das‘.“

IP13: 204: „War das Gefühl, mein Leben bezieht sich nur noch auf (...) Krankheiten und Therapie, und es war mir zu viel und da habe ich noch Vollzeit gearbeitet und habe gedacht, wenn ich das jetzt noch dreißig Jahre durchhalte, das schaff ich nicht, weil ich, ehmm, es nicht glaube, ich geschafft hab, mich professionell abzugrenzen und noch viel mitgenommen habe. Und viel zu viel gearbeitet hab, dann habe ich beschlossen, jetzt mache ich was ganz anderes, etwas wovon ich auch gar keine Ahnung habe. Dadurch bin ich im Endeffekt in der Geisteswissenschaft gelandet und auch bei der Bildungswissenschaft, weil ich dann gedacht habe, vielleicht könnte ich es auch nochmal kombinieren, halbtags immer Praxis arbeiten, weil ich liebe die Arbeit.“

Bezeichnend für die Isolierten ist das nicht Eingebundensein in Lerngruppen, sie fernstudieren weitestgehend ohne Austausch mit Kommiliton*innen. Präsenzveranstaltungen werden besucht, wenn sie wohnortnah stattfinden. Soziale Kompetenzen tragen zur recht raschen Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden bei. Sie werden jedoch nach Beendigung der Veranstaltungen nicht aufrechterhalten, so dass sich Verknüpfungen wieder verlieren. Die Wohnorte der Kommiliton*innen befinden sich weit entfernt, was möglicherweise an den verinselten Wohnorten der Isolierten liegen könnte.

Von daher gelingt es den Isolierten nicht, Kontakte zu Kommiliton*innen zu halten und sich dauerhaft zu vernetzen. Ursächlich wird das Zeitproblem angegeben. Die Fernstudierenden sind beruflich, beispielsweise durch die Vollzeitbeschäftigung oder privat, zum Beispiel durch den Alleinerziehendenstatus, stark ausgelastet.

IP5: 177: „Meine Zeit lässt es leider nicht mal so zu, mich zu vernetzen, wie es auch sein sollte.“

Sie sind auf Unterstützung aus dem Familien- und Freundeskreis angewiesen und äußerst dankbar dafür.

Neben dem Zeitproblem können jedoch noch weitere Gründe identifiziert werden. Isolierte Fernstudierende geben zwar Organisationsfähigkeiten, Disziplin und Zeitmanagement an Kompetenzen an, es fällt ihnen aber besonders schwer, die vorüberlegte Struktur einzuhalten. Der Wunsch nach Kontinuität des Alltags ist für sie mit einem Fernstudium nicht realisierbar.

Der Lernerfolg wird mit guten Prüfungsnoten definiert. Der gute Gesamtabschluss ist ihnen wichtiger als Einzelnoten. Eine Eins wird nicht angestrebt, vielmehr ist das Meistern kleiner Zwischentappen wichtig, um das Gefühl zu haben, überhaupt voranzukommen. Der Workload ist recht hoch und bewegt sich bei 25–30 Stunden wöchentlich. Das lässt vermuten, dass nicht ausreichend effizient vorgegangen wird, obwohl auch Aufgaben gefiltert und verworfen werden.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist das unterschiedliche Arbeitstempo der Fernstudierenden. Langsameres oder schnelleres Bearbeiten der Themen und Absolvieren von Prüfungen untergraben das Gemeinschaftsgefühl und tragen zum Auflösen bestehender Lerngruppen bei.

Es wird allerdings auch virtuelles Kontaktieren nicht gelebt, was über Moodle oder andere Kommunikationsplattformen, unabhängig vom Wohnort, möglich wäre.

IP5: 175: „Ich hatte Schwierigkeiten, ins Studium einzusteigen. Ich hatte Probleme mit Moodle. Ich habe manchmal noch Probleme mit Moodle, mich einzufinden innerhalb der Kommunikation. Dieses Isolierte manchmal.“

Diese Art der Kommunikation wird als schwierig empfunden und ist für die Isolierten zeitlich nicht zu schaffen. Auch hier schreckt das unterschiedliche Lerntempo ab, was zum Zurückziehen und Isolieren dieser Fernstudiengruppe beiträgt. Ursächlich für das Nichtbeteiligen könnten auch Schwierigkeiten mit der schriftlichen Kommunikation sein, die sich häufig bei Studierenden mit Migrationshintergrund zeigen.

Festzustellen ist des Weiteren, dass Isolierte einen *sanften Druck* benötigen und annehmen. Präsenzveranstaltungen und Webinare werden von Lehrenden betreut. Und hier wird eher versucht mitzuziehen, „weil, da hat man dann den Druck“ (IP16: 833).

Die selbst geschaffene Isolation im Fernstudium wird wahrgenommen, aber kaum beklagt. Es wird als bestehendes Faktum angenommen und nicht negativ bewertet, so dass die Isolierten durchaus als *Einzelkämpfer* betrachtet werden können.

IP13: 309: „Ja, weil ich auch gemerkt habe, ich habe fast das Gefühl, dass ich jetzt anfangen, erst zu studieren so richtig. Ich weiß aber nicht, woran das liegt. Ob es daran liegt, dass ich jetzt plötzlich ganz ohne Lerngruppe dastehe oder ob es an der Art des Lernens liegt, dass ich bald das Gefühl habe, jetzt wird es ein Studium.“

Trotz der Schwierigkeiten beurteilen die Isolierten, neben der Familie, auch das Fernstudium als Lebensmittelpunkt, weil die berufliche Zukunft dort verortet ist. Die Vereinbarkeit von Fernstudium, Beruf und Familie ist trotzdem schwierig. Es muss geplant, organisiert und koordiniert werden. Die zeitliche Flexibilität, die das Fernstudium zulässt, kommt den Isolierten sehr entgegen. Dennoch ist es für sie praktisch schwer umsetzbar, einen gewissen Mittelweg zwischen Struktur und Flexibilität zu finden. Vielmehr ist es „die verzweifelte Suche nach dem Gleichgewicht“ (IP13: 48). Das Abwägen, was im Hier und Jetzt die Priorität einnimmt, ist für die Isolierten ein bis dahin ungelöstes Phänomen.

5.5 Zusammenfassender Blick auf die Lebenswelten

Im Folgenden werden vorerst die drei Lebenswelten der Fernstudierenden im Einzelnen nochmals zusammenfassend vorgestellt (Kapitel 5.5.1), um anschließend die Herausforderungen bei der Vereinbarkeit der Lebenswelten zu referieren (Kapitel 5.5.2).

5.5.1 Privatwelt, Berufswelt, Studienwelt

Die **Privatwelt** steht eindeutig im Fokus des Lebens. Der Lebensmittelpunkt dreht sich um die eigene Familie, um die eigenen Kinder und weitere Familienmitglieder.

IP12: 411: „Meine Kinder sind ja super wichtig klar, wenn meine Familie, wenn da was nicht stimmt, dann müsste ich auch das Studium beenden und ich müsste mich daran, damit arrangieren, das wäre jetzt auch nicht das Problem, das könnte ich, aber es würde schon einen eigentlich sehr traurig stimmen.“

In diesem Zusammenhang muss die Familie als (relativ) auf Dauer gestellte Lebensgemeinschaft gesehen werden, die durch mehrere Generationen geprägt ist. Mittelpunkt ist die wechselseitige Sorge um das körperliche, emotionale und geistige Wohlbefinden der Familienmitglieder (Uhlendorff, 2013, S. 24ff). Das bedeutet, dass die Familie das Fernstudieren eines Elternteils mitträgt. Studieren von Zuhause aus tangiert unweigerlich alle Familienmitglieder. Treten hier Schwierigkeiten auf, werden Lebensentscheidungen gemeinsam überdacht und ggf. relativiert.

Fernstudierende betonen die wesentliche Bedeutung des glücklichen Zusammenlebens in erfüllten Partnerschaften. Hierzu zählen gemeinsame Unternehmungen oder Hobbys, die mit dem Partner gepflegt werden oder das Nutzen von Freiräumen, die mit der gesamten Familie oder individuell für sich selbst geschaffen und gestaltet werden. Beispiele sind Hobbys wie das Tanzen oder die Gartenarbeit. Es entstehen spezielle Freiräume, denen mit Herzblut nachgegangen und aus denen neue Energie und Kraft geschöpft wird.

IP8: 161: „[Kommilitonin] ist eine meiner besten Freundinnen mittlerweile und das ist schön. Ja, das war so bisschen Schicksal, glaube ich.“

Auf der einen Seite unterliegt die Lebenswelt in der Familie vorstrukturierten, festen Bahnen. Das liegt beispielsweise an der Schulpflicht der Kinder, welche die Organisation von Freizeiten oder von anfallenden Arbeitsaufgaben er-

fordern. Das liegt auch am Einkommen der Eltern, bzw. an der finanziellen Absicherung, welches ein festgelegtes Finanzbudget vorgibt. Auf der anderen Seite wird betont, dass die private Lebenswelt auch als dynamisch, offen und facettenreich anerkannt werden muss. Der Alltag der Familien ist beständig in Bewegung, erscheint variabel veränderbar und steht beständig vor neuen und überraschenden Herausforderungen.

Neben den Partnerschaften und den Kindern spielen auch Freunde eine wichtige Rolle.

IP5: 412: „...meine Lebenswelt zu Hause ist eigentlich, meine Kinder und meine Mutter natürlich selbstverständlich. Meine Lebenswelt sind paar gute Freunde privat.“

Hier wird ein moderner Familienbegriff sichtbar, der neben der unmittelbaren Kernfamilie (der biologischen Familie) auch Peer-Kontakte einbezieht. Die biologische Familie geht auch soziale Bindungen zu Personen ein, die nicht zum Verwandtschaftskreis zählen, weshalb von sozialer Familie gesprochen werden kann. Die soziale Familie integriert Personen, die sich im sozialen Umfeld befinden und sich mit dem Familienkreis innig verbunden fühlt, sei es in der Nachbarschaft oder unter Studierenden. Bindend und gemeinschaftsstiftend ist eine gemeinsame Basis an Werten, Einstellungen oder Sinngebungen.

Primäre Sozialisationsprozesse der biologischen und sozialen Familien sind prägende und verbindende Konstanten der Lebensführung. Die Familie generiert zu einem starken Geflecht, wenn Entscheidungen, zum Beispiel für ein Fernstudium, gemeinsam getroffen und verantwortet werden. Unter dieser Voraussetzung befähigt und beflügelt die Familie den Einzelnen zu bestimmten Präferenzen und erhöht damit die Motivation, das Fernstudium zum Abschluss zu bringen. Die hohe Motivation, die bei Fernstudierenden im Allgemeinen sichtbar wird, ist daher auch der Verantwortung der Familie gegenüber geschuldet.

Die **Berufswelt** ist den Fernstudierenden wichtig, denn die berufliche Situation ist der eigentliche Auslöser für die Motivation fernzustudieren. Trotzdem ist die Berufswelt im Gegensatz zur Privatwelt eher untergeordnet einzustufen, der Privatwelt kommt die eindeutig höhere Priorität zu.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Fernstudierende in der derzeitigen Situation in einem Destandardisierungsprozess befinden, in dem die einst getroffene Berufsentscheidung überdacht und korrigiert wird. An diesen Wendepunkten (Kohli, 1975) angelangt, wird der vorher gewählte Beruf ent-

weder höherzustufen und auszubauen oder komplett in einem neuen Berufszweig zu aktualisieren versucht.

IP14: 37: „Ja, wenn ich ehrlich bin, ich möchte gern meinen Arbeitsplatz verlassen. Ich möchte keine Erzieherin mehr sein. Ich bin so viele Jahre in diesem Beruf. Habe mit zwanzig angefangen und an sich sollte man sich ja schon nach zehn Jahren, also soll man nach zehn Jahren was anderes machen und ich bin über zwanzig Jahre dabei. Und ich hab das wirklich immer gerne gemacht. Aber inzwischen nicht mehr, also ich mache es immer noch gern, aber ich merke einfach, es wird Zeit für etwas anderes.“

Es ist das Fernstudium, das dem beruflichen Fortkommen bzw. der beruflichen Zukunft dienlich sein soll. Hier honorieren die Fernstudierenden, wenn die inhaltlich-thematische Anbindung des Fernstudiums an die berufliche Praxis gegeben ist. Fernstudierenden ist bewusst, dass das Abschlusszertifikat in Form des Bachelortitels für die berufliche Veränderung nötig ist. Zertifizierte Qualifikationen sind Voraussetzungen für berufliche Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten, was auch Keller et al. (2004) als Motivationen zum Studieren identifizieren. Ebenso kann Lempert (1998) zugestimmt werden, wonach Berufsverlaufsphasen von Fall zu Fall individuell verschieden verteilt sind.

Insgesamt wird festgestellt, dass der Wunsch- oder Traumberuf eine derart innere Zufriedenheit verschafft, die über die finanzielle Absicherung hinausgeht.

IP11: 279: „Arbeit doch arbeite, weil Studium ist ja als Ergänzung jetzt, ist als Ergänzung für meine Arbeit und eigentlich hoffe ich jetzt, habe ich das für mich gleich doch diese Gedanken, dass ich hoffe, wenn ich das alles, also wenn ich mein Studium komplett habe, dann habe ich ja alle Kenntnisse, die ich brauche, naja alle nicht, aber ganz viel, dann habe ich einen guten Fundament, um weiterzuarbeiten. Aber eigentlich bin ich ja mehr in der Arbeit dabei, das ist auch sehr emotionenreich und da siehst du auch, die Menschen, den man hilft und dass es wirklich was wirkt und das bring ja diese Zufriedenheit, innere Zufriedenheit und deswegen ist jetzt Studium für mich als eher als Ergänzung für die Arbeit.“

Die Fernstudierenden sind mit der aktuellen beruflichen Situation nicht vollständig zufrieden. Die relative Unzufriedenheit mit dem Beruf mündet letztendlich in den Wunsch zum Fernstudium. Hier wird deutlich, dass sich Fernstudierende mit ihrem abgeschlossenen Beruf identifizieren. Während

einige Fernstudierende im Beruf verbleiben möchten, um sich dort zu etablieren, präferieren andere neue Berufsfelder.

Im Allgemeinen ist die **Studienwelt** den Fernstudierenden zwar wichtig, sie wird doch von der Privatwelt ebenso überlagert wie von der Berufswelt.

IP12: 407: „Ja, also der Fokus in meiner Lebenswelt liegt wirklich bei meinen Kindern, ganz klar bei meiner Familie, die ist also ganz wichtig und dann kommt aber schon direkt das Studium, das muss ich ganz klar sagen. Also das ist für mich auch ein Lebenselixier, ein bisschen, das muss ich einfach ganz klar sagen, das ist für mich ganz, ganz wichtig.“

Die Entscheidung zum Fernstudieren ist keine ad hoc Entscheidung, sondern vielmehr wohlüberlegt. Bei allen Befragten liegt eine hohe Motivation vor, das Fernstudium zum Abschluss zu bringen. Die Motivation kann als die Bereitschaft bezeichnet werden, in einer konkreten Situation eine bestimmte Handlung mit Intensität und Dauerhaftigkeit auszuführen. Die Motivation das Fernstudium ist die „konkrete Triebkraft“ der Tätigkeit (Lompscher, 2004, S. 176). Der Erwachsene bezieht seine Motivation für das Lernen aus der Tätigkeit selbst. In diesem Zusammenhang verweist der Autor auf die kognitive Motivation. Diese lässt sich nicht auf das Interesse an Fakten und Erscheinungen reduzieren, sondern fordert ein weites Eindringen in den jeweiligen Gegenstand, so dass sich erst in diesem Kontext die Bedeutung gewinnen lässt. Eine wichtige motivationale lernerseitige Voraussetzung für das Lernen ist die intrinsische Motivation. Es wird aus Neugier und Interesse an der Sache und um der Herausforderung Willen studiert. Der eigene Wunsch und der Wille zum Lernen setzen einen Mechanismus in Gang, der auf Selbstveränderung orientiert ist und so Initiative, Kreativität und Selbständigkeit voraussetzt.

Auch Strzelewicz konstatiert, dass „Lernen und Lernenwollen sehr häufig mit der Stärkung des individuellen Selbstbewusstseins in Verbindung“ (1978, S. 260) gebracht wird. Sie beflügelt die Motivation, die Intensität und Qualität der Tätigkeit. Handlungen werden zielgerichtet ausgeführt und zum Ende gebracht.

Alle Fernstudierende haben demzufolge berufliche Gründe und Zielvorstellungen für das Fernstudium, das inzwischen auf den Weg gebracht ist und hochmotiviert zur Zielerreichung umgesetzt wird. Der Wunsch, den eigenen Bildungshorizont zu erweitern (Keller et al., 2004) wird allerdings durch die beruflichen Aufstiegschancen überdeckt. Windolf (1981) folgend, verliert in der beruflichen Sozialisation die Familie ihren prägenden Einfluss, weil Lernprozesse und Kompetenzen in der beruflichen Tätigkeit zunehmend an Bedeutung gewinnen. Für die befragten Fernstudierenden ist der Beruf treibende

Kraft, die Veränderung anzugehen. Die Familie spielt hier eine wesentliche Rolle. Ihr Einfluss auf die angestrebte Qualifikation ist essentiell von Bedeutung. Das Wissen der Familien um das Fernstudieren eines Familienmitgliedes wird gemeinsam getragen und ist bestückt mit Rücksichtnahmen, Unterstützung, Zuspruch und Verständnis.

Positiv hervorgehoben wird die Form des Fernstudierens, weil es sich durch wenige Präsenzphasen auszeichnet und dadurch das Studieren überhaupt absolviert werden kann. Im Studienverlauf resümieren die Fernstudierenden, dass sich insbesondere ein Fernstudium als optimale Lösung zum Studieren erweist. Privatwelt, Berufswelt und die Qualifikation in Form des Fernstudiums erscheinen als machbare, wenn auch herausfordernde, Kombination. Nur mit dieser Struktur ist es den Fernstudierenden möglich, ein Studium neben der Berufstätigkeit und dem Privatleben zu bewältigen.

IP3: 280: „Ich bin sehr zufrieden, das gefunden zu haben. Oder andersrum, manchmal denke ich mir schon fast, wenn ich jetzt meiner Tochter ein Studium empfehlen müsste, könnte ich mir fast vorstellen, dass man ein Fernstudium ihr empfiehlt. Ich finde das schon zu schätzen, dass das in meiner Welt gerade so reinpasst. Es wird nicht die Welt. Das Studium ist nicht die Welt, in der ich unterwegs bin. Ich kann mich da herein mogneln und herein integrieren. Das hätte ich so nicht erwartet. Auch habe ich nicht erwartet, dass ich das so lange so konsequent ohne größere Unterbrechungen weitermache.“

Auch bei Fragen zur studentischen Lebenswelt wird der Zukunftsgedanke geäußert. Wie bereits oben angesprochen, wird das Fernstudium für die berufliche Neuorientierung genutzt. Es trägt aber auch dem Erfüllen von Lebenswünschen und Lebensträumen bei.

IP5: 478: „...das Studium ist mein Lebensmittelpunkt. Weil, es ist einfach, es ist sehr wichtig für mich. Für mich, für mein Fortkommen, für mein berufliches Fortkommen. Ich sehe meine Zukunft da in diesem Bereich. In welcher Form genau, kann ich noch gar nicht genau sagen.“

Das Fernstudium gilt als Lebenselixier, das den Fernstudierenden ein stückweit Glücklichesin verschafft. Der Traum nach einem neuen Beruf oder der Wunsch nach Veränderung im bestehenden Beruf ist mit dem Fernstudium auf den Weg gebracht und scheint verwirklichtbar.

5.5.2 Vereinbarkeit der Lebenswelten

Das Gelingen der Vereinbarkeit aller Lebenswelten miteinander ist ebenso heterogen wie die Fernstudierenden selbst. Alle Befragten thematisieren Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit, wenn auch in unterschiedlicher Form. Das Zusammenspiel von Privatwelt, Berufswelt und Fernstudienwelt stellt Herausforderungen dar. Fernstudierende haben das Gefühl, keiner der drei Lebenswelten wirklich gerecht zu werden. Die jeweilige Tagesverfassung und der Fokus auf die aktuell zu bewältigenden Lebens- oder Studienaspekte verändern und variieren die Perspektive einmal auf jene Lebenswelt und ein anderes Mal auf diese Lebenswelt. Aus diesem Grund gelingen die Vereinbarkeiten der Lebenswelten miteinander manches Mal gut und ein anderes Mal überhaupt nicht.

IP3: 270: „Es gibt nicht diese perfekte Welt, in der man erreicht hat, wo man hinwollte, sondern es ist irgendwie sehr facettenreich und wie gesagt, je nach Tagesverfassung und Blickwinkel ist es eigentlich ideal. Wenn man den Blickwinkel ändert wird es wieder schwierig.“

Die Mehrzahl der Befragten ist weiblich. Der hohe Anteil von einst begonnenen und abgebrochenen Studiengängen wird mit der Kinderbetreuung oder der Karriere des Ehemannes begründet.

IP7: 9: „Mein Mann hat fertig studiert und ist, seit dem er das Studium beendet hat, auch berufstätig. Ich habe mein Studium abgebrochen und habe drei Kinder bekommen und betreue diese hauptsächlich bis vor zweieinhalb Jahren. Bis ich mit dem Fernstudium begonnen habe.“

IP12: 61: „Die Motivation für das Studium war, ich wollte es eigentlich vor zehn Jahren schon machen, habe dann aber meinen Mann den Vorpass gelassen für das zweite Studium und habe mich dann sehr zurückgenommen in der Karriere, damit mein Mann sich da verwirklichen kann, sage ich jetzt mal so.“

Aus diesem Grund sind es besonders die Frauen, die ein Fernstudium als solches und als Erststudium absolvieren. Das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2016) belegt, dass die Entscheidung für die Familiengründung oftmals mit dem Verzicht der eigenen Karriere einhergeht. Die Befragung der Fernstudierenden weist jedoch an dieser Stelle nach, dass es sich nur um einen Verzicht auf Zeit handelt, weil aktuell dem Studienwunsch nachgegangen wird. Wobei ein Präsenzstudium nach abgeschlossener Schulbildung als junger Mensch nicht vergleichbar ist mit einem (berufsbegleitenden) Fernstudi-

um mit Familie. Die Vereinbarkeit des Fernstudiums mit der Kinderbetreuung und der Haushaltsführung (die im Allgemeinen den Müttern zugeschrieben wird) wird nicht explizit beklagt. Vielmehr sind die Fernstudentinnen dankbar für jegliche Unterstützung, die ihnen im sozialen Umfeld zuteilwird.

Die Generalisierung der Zuschreibung des mütterlichen Anteils an der Erziehung der Kinder und der Haushaltsführung (Becker-Schmidt, 2003) kann die Studie zusätzlich relativieren. Unter den Befragten gibt es auch männliche Teilnehmer, die als *Hausmann* tätig sind und bei denen die Ehefrau die Hauptverdienerin des Haushaltseinkommens ist.¹⁸

IP9: 9: „...nicht mehr arbeite, sondern mir zu Hause die Abteilung Aufzucht und Pflege, ja, mich um die Kinder kümmere. Das übernommen habe und im Rahmen dessen klappt das eigentlich ganz gut, weil alle drei Kinder auf die versammelten Erziehungsanstalten verteilt sind. So dass ich vormittags hier gucken kann, dass ich sehe, was ich für die Familie organisatorisch regeln muss. Und dann darüber hinaus noch das Studium machen kann. Das klappt im Großen und Ganzen eigentlich ganz gut. Also, wenn man sich wirklich zusammenreißt und dann wenn die Blagen aus dem Haus sind hinsetzt und sich ein bisschen einen Plan macht und das abarbeitet, funktioniert das eigentlich ganz gut.“

Alle Lebenswelten sind keineswegs fertig vordefiniert, sondern müssen vielmehr zeitgleich oder wechselnd ineinander verschachtelt oder nacheinander bedient werden. Fernstudierende müssen nicht nur jeden Tag, sondern mehrfach täglich in verschiedene Rollen einsteigen.

IP7: 314: „Ich merke, dass das Private ein bissl poröser wird. Und das andere Dinge, berufliche Welt, ein bissl rein leuchtet. Ich schaffe es morgens, Studentin zu sein. Und ich schaffe es nachmittags, Mutter zu sein.“

Während Tillmann (2006) von der Abfolge der Rollen im Lebenslauf spricht, ist hier von einer nahezu gleichzeitig verlaufenden Rollendifferenzierung die Rede. Nicht einmal die Dreiteilung der Rollen in Privatperson, Berufstätige oder Fernstudierende ist ausreichend differenziert, da auch die jeweilige Rolle innerhalb der drei Lebenswelten diversifiziert ist. Die Privatperson beispielsweise kann die Rolle als Elternteil, Lebenspartner*in, Liebespartner*in, Tochter/Sohn, Haushaltshelfende, Elternvertreter*in, Hobbygärtner*in, Nachbar*in, usw. einnehmen.

¹⁸ Obwohl erwähnt werden muss, dass es sich um einen Einzelfall handelt.

Da die Rollen des Berufs und des Fernstudierens in die private Lebenswelt hineinragen, weil von Zuhause aus studiert wird, ist teilweise die Trennschärfe der drei Lebenswelten nicht möglich.

Insgesamt ist den Fernstudierenden das sinnerfüllte Leben wichtig.

IP15: 296: „wenn ich auch da, wo ich arbeite, da wo ich lebe, auch meine Werte verwirklichen kann.“

Um mit Muckel und Grubitzsch zu sprechen, sind Lebenswelten die subjektiven Sinnzuschreibungen für die objektiven Dinge des Lebens (1993). Das Weltbild jedes Einzelnen formt sich individuell je nach entsprechenden Befindlichkeiten, nach Wertvorstellungen und Einstellungen ebenso wie aus subjektiv vorhandenen Rahmenbedingungen. Hier haben der Familienstatus, die Anzahl der zu betreuenden Kinder, das Einkommen oder die Unterstützung aus dem sozialen Umfeld eine wesentliche Bedeutung. An dieser Stelle kann auf Schütz und Luckmann (1975) verwiesen werden. Die Wirklichkeitsbereiche der Lebenswelten richten den Blick auf das subjektiv Erlebte oder Gegebene. Die Sinnwelten dagegen nehmen die Sinndeutung aus historischen und kulturellen Traditionen und Überzeugungen auf.

Das Individuum übernimmt mit seiner Lebenswelt eine bestimmte Perspektive auf die Welt, in der es lebt. Es schreibt seinem Leben einen Sinn zu, welcher seiner einzigartigen Persönlichkeit entspricht. Die individuellen Lebenswelten des Einzelnen verleihen den Gegebenheiten des Lebens einen Sinn, woraus sich wiederum eine entsprechende Haltung zur Welt herauskristallisiert. Die objektiven Gegebenheiten spiegeln tradierte kulturelle Muster mit Werten und Einstellungen wieder und die subjektiven die individuelle Persönlichkeit als unverwechselbare Person.

5.6 Kompetenzen und Lernerfolg im Fernstudium

Dieses Kapitel widmet sich der Beantwortung der übergreifenden Forschungsfrage der Studie. Es bearbeitet den Einfluss der Lebenswelten auf die bereits zum Fernstudium mitgebrachten Kompetenzen (Kapitel 5.6.1) und beantwortet die Frage nach dem Einfluss der Lebenswelten auf den Lernerfolg im Fernstudium (Kapitel 5.6.2).

5.6.1 Einfluss der Lebenswelten auf die vorhandenen Kompetenzen

Fernstudierende verfügen über eine Vielzahl an Kompetenzen, die sich in allen drei Lebenswelten entwickelt haben (Kapitel 5.3.3). Die meisten Fernstudierenden können auf positive Werte und Grundlagen der Privatwelt zurückgreifen, so dass es ihnen gut gelingt, das Fernstudium zu bewältigen, auch wenn hier und da Schwierigkeiten auftauchen und Hürden zu überwinden sind. Das bereits zum Fernstudium vorhandene Wissen ist nicht einzig die erworbene Lebenserfahrung aus dem Privatleben. Wissen, Können und Kompetenzen sind auch reichhaltige und diversifizierte Produkte der Berufstätigkeit.

Privatwelt wie Berufswelt haben einen starken Einfluss auf die zum Fernstudium mitgebrachten Kompetenzen. Die Zerlegung der Kompetenzen auf die private und berufliche Lebenswelt ist nicht möglich. Es könnte zum Beispiel davon ausgegangen werden, dass die Sozialkompetenz und Selbstkompetenz eher in der primären Sozialisation (Privatwelt) und die Methodenkompetenz und Fachkompetenz eher in der sekundären Sozialisation (Berufswelt) gewachsen sind. Dies wäre jedoch zu einfach gedacht. Vielmehr fließen alle Kompetenzarten, wenn auch in unterschiedlichen Anteilen, in die Entwicklung des jeweiligen Kompetenzprofils ein. Sozial- und Selbstkompetenzen können sich in der beruflichen Interaktion ebenso herausbilden wie Methoden- und Fachkompetenzen im privaten Bereich. Kompetenzen sollten daher immer in ihrer Gesamtheit gesehen werden, weil sich die Stärken des Einzelnen aus der Kombination mehrerer Fertigkeiten und Fähigkeiten ergeben. Und eben dazu zählen auch die vorhandenen Schwächen. Erst das Wissen um vorhandene Ressourcen und um bestehende Defizite, lassen den Einzelnen mit einer entsprechenden Reflexion handlungs- und studierfähig sein.

Eine der Vorannahmen dieser Studie ging von einer hohen Fachkompetenz unter den Fernstudierenden aus, die sich in der sekundären Sozialisation (Berufswelt) entwickelt haben. Trotz der hohen Diversität der individuellen Kompetenzen bestätigt sich das nur zum Teil, weil lediglich bei 75 % der Teilnehmenden fachliche Kompetenzen analysiert werden.

In Bezug auf die Anschlussfähigkeit der vor dem Studium vorhandenen Kompetenzen an die studentischen Erfordernisse konstatiert Berg (2015), dass sich beruflich Qualifizierte besonders mit der Methodenkompetenz nicht angemessen ausgerüstet fühlen. Das bestätigt sich lediglich in Bezug auf die Schreibkompetenz der Fernstudierenden mit Migrationshintergrund.

Insgesamt sind die vorhandenen Kompetenzen dennoch wichtige Instrumente zur Bewältigung des Fernstudiums. Lediglich die Fachkompetenzen der Fernstudierenden sind für das Studium kaum relevant. Anschlussfähigkeit fin-

det sich lediglich bei einzelnen Komponenten wie Fremdsprachen (Englisch als Wissenschaftssprache), Statistik oder Recherchefähigkeiten.

Es bildet sich jedoch eine interessante Rückkopplung ab. Während die vorhandenen fachlichen Kompetenzen für das Fernstudium kaum relevant sind, spielen sie in Bezug auf die zu bearbeitende Thematik der Studieninhalte eine große Rolle. Die Anforderungen nämlich an die Transferfähigkeit von theoretischen Aussagen in das Praxisfeld bereiten den Fernstudierenden keinerlei Probleme. Studententexte, die das Praxisfeld tangieren, werden als besonders spannendes Feld intensiver bearbeitet als andere Studienthemen. Der Lernerfolg findet sich an dieser Stelle im Teilgebiet des Anwendungsfeldes (Boerner et al., 2005; Keller et al., 2004). An dieser Stelle kann Ortmann (1977) zugestimmt werden, welche die Theorie nicht als Warenlager für später auftretende Bedarfsfälle sieht, sondern „die in der Lage ist, das Wesen praktischer Probleme durchschaubar zu machen und einen übergreifenden Zusammenhang sichtbar werden zu lassen“ (ebd., S. 90).

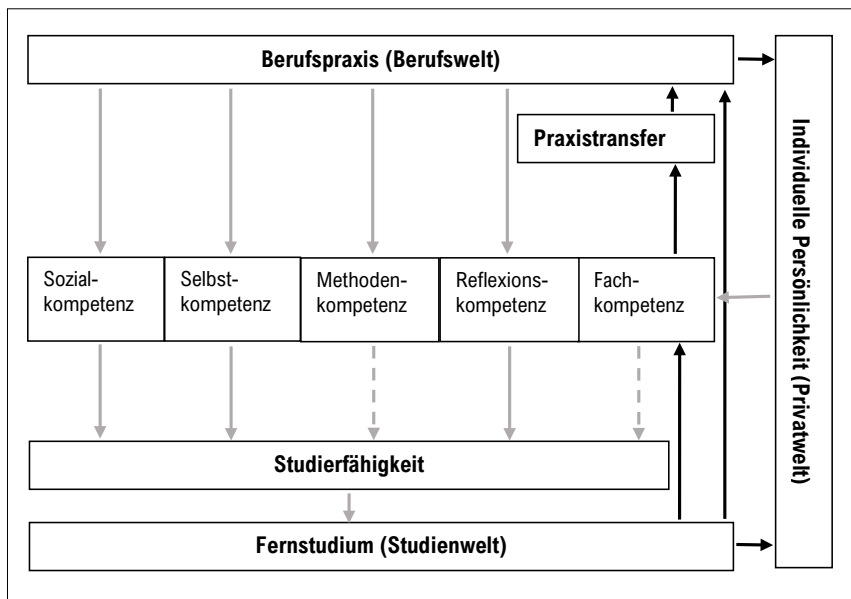


Abbildung 12: Zusammenhang von Kompetenzen und Lebenswelten
(eigene Darstellung)

Der Praxistransfer wird aus diesem Grund als Vorstufe der Handlungskompetenz betrachtet, weil die Anbindung des theoretischen Kontextes an die Praxis das praktische Handeln positiv beeinflusst. Die theoretische Verortung unterstützt das Evaluieren und Reflektieren des praktischen Handelns und das Argumentieren im Praxisfeld. Die Handlungskompetenz greift alle Kompetenzarten (Sozial-, Selbst-, Methoden-, Fach-, Reflexionskompetenz) auf. Handlungskompetenz heißt, in bestimmten Situationen handlungsfähig zu sein. Abbildung 12 verdeutlicht den Zusammenhang von Kompetenzen und Lebenswelten.

Erpenbeck und Heyse (2007) und Lehmann und Nieke (2000) führen aus, dass die Handlungskompetenz über die Lernkompetenz hinaus auch das Handeln in Lernsituationen einschließt. Das wird im Folgenden als Studierfähigkeit bezeichnet. Handlungskompetenz kann daher zweifach aufgespalten werden. Die Handlungskompetenz in Form von Praxistransfer wird der Berufswelt zugeordnet (oben) und die Handlungskompetenz in Form von Studierfähigkeit zählt zur Studienwelt (unten). Die grauen Pfeile zeigen die zum Fernstudium mitgebrachten Kompetenzen aus der Berufswelt und der Privatwelt, welche als Studierfähigkeiten in das Fernstudium einfließen:

- **Sozialkompetenz:** Vernetzung der Fernstudierenden untereinander, Austausch von Ausarbeitungen und Informationen
- **Selbstkompetenz:** Zielstrebigkeit, Ehrgeiz, Motivation
- **Methodenkompetenz:** Planen, Strukturieren, Organisieren von Aufgaben und Zeitrahmen. Die durchbrochene Markierung des Pfeils weist auf die Einschränkung der Schreibkompetenz bei Fernstudierenden mit Migrationshintergrund hin
- **Reflexionskompetenz:** Bewerten, Reflektieren, Evaluieren
- **Fachkompetenz:** Auch bei der Fachkompetenz zeigen sich Einschränkungen, weil nur wenige Elemente in das Fernstudium einfließen (beispielsweise Fremdsprachen).

Der Rückwirkung der Kompetenzen, welche Auswirkungen die im Fernstudium erworbenen Kompetenzen wiederum auf die Privat- und Berufswelt haben, ist im Interview nicht thematisiert. Dennoch zeigt sich die oben angesprochene Rückkopplung. Die schwarzen Pfeile markieren den identifizierten Rückweg der Kompetenzen von der Studienwelt zurück in die Berufs- und Privatwelt. Das betrifft die Studieninhalte, welche die Anbindung an die Praxis herstellen. Fachkompetentes Praxiswissen wird theoretisch untermauert und fließt über den Praxistransfer zurück zur Berufswelt.

Berufliches wie studentisches Wissen prägen die individuelle Privatperson (Privatwelt) mit ihrem Anteil an Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit (Hurrelmann, 2002; Tillmann, 2000). Die Prägung der sekundären, beruflichen Sozialisation überlagert nach Windolf (1981) im Verlauf der Berufsjahre die primäre Sozialisation der Privatwelt. Diese Studie geht davon aus, dass auch die Studienwelt die Persönlichkeit mit ihren Einstellungen, Wertmustern und Kompetenzen formt. Aus diesem Grund ist das Kompetenzprofil jedes Einzelnen als Kreislauf zu verstehen, weil sich der Kompetenzerwerb als fortlaufender Prozess lebenslang gestaltet, weiterentwickelt und alle Lebensbereiche des Individuums berührt.

Festzustellen ist des Weiteren, dass etwa ein Fünftel (18,7 %) der Befragten nicht in der Lage ist, eigene Kompetenzen zu benennen. Diese Fernstudierenden meinen, über wenige oder keine Kompetenzen zu verfügen und werten sich damit selbst ab. Sie zeigen Schwierigkeiten beim Herausstellen, welche ihre Fähigkeiten und Stärken sind und was ihnen gut gelingt.

IP5: 276: „Probleme, über eigene Kompetenzen zu reden, weil ich mich nicht selbst loben will.“

IP12: 178: „Kompetenzen, ich weiß nicht, ...keine Ahnung.“

IP13: 183: „Da habe ich das Gefühl eigentlich wenig.“

Dennoch werden von diesen Fernstudierenden während der Analyse Kompetenzen identifiziert. Eine übersichtliche Zusammenstellung aller besetzten und nicht besetzten Kompetenzbereiche nimmt Tabelle 26 vor.

Die farbig markierten Kästchen innerhalb der Tabelle zeigen die Fernstudierenden auf, bei denen innerhalb der Sozial-, Selbst-, Methoden-, Fach- und Reflexionskompetenz keine Kompetenzen analysiert werden. Die Befragten IP5, IP12 und IP13 geben an, über kaum Kompetenzen zu verfügen, worauf die schwarzen Quadrate der untersten Zeile hinweisen. Deutlich wird, dass IP5 dennoch alle Kompetenzbereiche befüllt. Bei IP12 und IP13 liegen jeweils keine Fachkompetenzen vor, aber in allen weiteren Kompetenzbereichen sind Wissen und Fähigkeiten analysiert. Es kann bei allen drei Fernstudierenden von einer geringen Selbstsicherheit und von wenig Selbstwert ausgegangen werden. Schmitt und Evertz (2016) kommen zu ähnlichen Ergebnissen und sprechen von einer defizitären Selbstbeschreibung bei weniger privilegierten Studierenden.

Tabelle 26: Zusammenfassung aller Kompetenzbereiche

Kompetenzen	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	IP6	IP7	IP8	IP9	IP10	IP11	IP12	IP13	IP14	IP15	IP16
Sozialkompetenz																
Selbstkompetenz																
Methodenkompetenz																
Fachkompetenz																
Reflexionskompetenz																
Keine Kompetenzen																

Die Personen (IP5, IP12) haben einen Migrationshintergrund und das Schulsystem in Deutschland durchlaufen. Die weiteren Befragten mit Migrationshintergrund (IP11, IP16) absolvierten die Schule in ihrem Heimatland und sind erst als Erwachsene nach Deutschland eingewandert. Auffällig ist, dass es den Fernstudierenden, die das Schulsystem in ihrem Heimatland absolvierten, hervorragend gelingt, eigenes Wissen, erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten selbstsicher vorzutragen.

IP11: 296: „Es ist eher für mich und für diese Zufriedenheit und dass man weiß, ich kann, das ich kann, ich konnte einfach nicht zu Hause bleiben, weil ich, ich weiß, ich kann was“.

IP16: 695: „Irgendwie, ich denke, ich kann sehr viel speichern und danach das miteinander verbinden, warum“.

Fernstudierenden mit Migrationshintergrund dagegen, die das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, gelingt es nicht, Selbstsicherheit über das Vortragen der eigener Stärken auszustrahlen.

Es spiegelt sich die ethnische Benachteiligung im deutschen Bildungssystem durch Ungleichheiten in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft wieder (Alba et al., 2017; PISA, 2000).

IP12: 154: „Leider habe ich ein hohen Leistungsanspruch, Leistungsdruck den ich mir selber stelle, der wenn ich einfach darüber nachdenke auch damit zusammenhängt, dass man, egal was man gemacht hat, es nie gereicht hat und nie gut genug war und darauf ist dann auch einfach dieser Wunsch gewachsen, immer besser zu sein als die anderen.“

Bei Gleichbehandlung von deutschen und Schülern mit Migrationshintergrund könnten beide gleichermaßen Stärken und Kompetenzen benennen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Deutlich wird Folgendes: Die primäre Sozialisation (Privatwelt) hinterlässt prägenden Spuren. Die Entwicklungsmöglichkeiten und die Entfaltung der genetischen Anlage hängen von sozialen und physikalischen Umweltbedingungen ab (Hurrelmann, 2006). Kinder aus sozial schwachen Familien und aus einem niedrig gebildeten Elternhaus, wozu auch Familien mit Migrationshintergrund zählen, wachsen unter belastenden Lebensumständen auf. Ihr Leben zeichnet sich durch ein hohes Armutsrisiko aus. Diese Bedingungen fließen in die sekundäre Sozialisation (Schul- und Berufswelt) ein und setzen sich bis in die tertiäre Sozialisation (Studienwelt) fort. Studierende können weder intellektuelle noch finanzielle Unterstützung vom Elternhaus erwarten (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017). Es bestätigen sich die Studienergebnisse nach Ebert und Heublein (2014), die ausführen, dass Studierende mit Migrationshintergrund das aufgenommene Studium mit einer schlechteren Ausgangslage als deutschstämmige Studierende absolvieren.

Chancenungleichheiten im Bildungssystem bleiben bestehen (Alba et al., 2017). Diese Aspekte der Lebenswelten können Störungen der Identitätsentwicklung erklären. Ein unreflektiertes Selbstbild untergräbt Kompetenzen und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen, stört Selbstvertrauen und Selbstsicherheit (Hurrelmann, 2006) und mündet letztendlich in ein Mängelbild von sich selbst und in eine defizitäre Selbstbeschreibung (Schmitt & Evertz, 2016).

An dieser Stelle schließt sich der Kreis: Die in der primären und sekundären Sozialisation erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten fließen in das Fernstudium (tertiäre Sozialisation) ein. Das theoretisch erworbene Wissen im Fernstudium wiederum fließt in die Berufspraxis zurück. Dabei mündet automatisch auch ein Teil in den privaten Bereich, weil der berufliche Habitus die Persönlichkeit als Ganzes umgreift.

5.6.2 Einfluss der Lebenswelten auf den Lernerfolg

Alle drei Lebenswelten der Fernstudierenden tangieren den Lernerfolg und umgekehrt wirkt der Lernerfolg auf alle Lebenswelten ein.

Bezogen auf die **Privatwelt** werden individuelle Persönlichkeitsmerkmale deutlich, die zu bestimmten Einstellungen und Definitionen, den Lernerfolg betreffend, führen. Bewertungen und Ergebnisse von Prüfungsleistungen werden individuell verschieden betrachtet. Die formelle Bewertung der Studienergebnisse erfolgt in Form von Noten und Scheinen. Fernstudierende ordnen

die Wertigkeit der Notenvergabe im Fernstudium recht unterschiedlich ein. Die alle übergreifende Gemeinsamkeit ist, dass selbstverständlich alle auf gute Noten stolz sind und sich daran erfreuen. Für einige Fernstudierende, besonders für die Ambitionierten Fernstudierenden, sind sehr gute Noten essentielle Notwendigkeit und zählen regelrecht zum Lernerfolg.

IP13: 241: „Also dieses ja, das Ergebnis ist für mich der Lernerfolg.“

Ein Grund für diese hohe Gewichtung entwickelt sich zum Ersten aus der Persönlichkeit des Fernstudierenden. Es ist ein Hang zum Perfektionismus feststellbar, bei dem der Lernende sich selbst einen hohen Leistungsanspruch auferlegt. Dieser Anspruch entspringt der selbstkompetenten Identität des Einzelnen und zeigt sich besonders beim Fernstudientyp des Ambitionierten.

IP11: 174: „Ich brauche ganz dringend irgendwo ne eins, weil ich denke, ja ich habe schon einmal studiert, und ich arbeite in diesem Beruf, da muss ich eine eins haben oder zwei.“

Ein weiterer Grund ist zum Zweiten, Anerkennung und Bestätigung für erbrachte Leistungen von außen zu erhalten.

IP2: 128: „Ja, du hast ja bei [Name] eine Zwei bekommen, bei der [Position]!“ Und so.. Das stützt mich natürlich auch meinem Umfeld gegenüber. Weil, die denken natürlich alle, ich bin verrückt. Aber so.(.). Und dann: „Ich habe eine zwei geschrieben.“

Es stellt sich Zufriedenheit ein, wenn das erreichte Ergebnis von anderen anerkannt wird. Der Zuspruch durch andere erhöht die Motivation, weiterzumachen, bzw. durchzuhalten. Die hohe Bedeutung guter Noten liegt darin, einen guten Studienabschluss insgesamt zu erreichen, weil beispielsweise ein Masterstudium angeschlossen oder weil das Berufsziel erreicht werden soll. Es gibt jedoch auch Fernstudierende, die sich in dieser Hinsicht keinem Druck aussetzen, was besonders auf die Gelassenen Fernstudierenden zutrifft.

IP1: 157: „Nö, lasse ich mich jetzt nicht, nö, also da setze ich mich nicht unter Druck. Ich habe mich schon an anderen Stellen oft genug unter Druck setzen lassen, habe Dinge getan, die ich nicht machen wollte oder so was. Und ich ziehe da jetzt mein Ding durch, ich lerne die Sachen, ich schreib die Klausuren, ich schreib die Hausarbeiten, und vor allem freue ich mich dann, wenn ich da auch nachhaltig was von habe.“

Für diese Fernstudierenden wird das Bestandenhaben, egal mit welcher Note, als Lernerfolg eingestuft. Die Aussagen, dass der Lernerfolg im Studium einzig über die Note keine ausreichende Aussagekraft besitzt (Boerner et al., 2005; Keller et al., 2004) bestätigt sich demzufolge nur zum Teil.

Einen Zusammenhang zur **Berufswelt** kann über die Motivation fernzustudieren hergestellt werden. Es wird beispielsweise deutlich, dass diejenigen Fernstudierenden, denen die Noten sehr wichtig sind, damit gleichzeitig ihre *Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt* erhöhen möchten. Während die knappe Hälfte dieser Gruppe als Motivation genau diesen Grund der guten Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt angibt, studiert die andere Hälfte, weil sie mit ihrer *beruflichen Situation nicht zufrieden* sind. Die Berufsfindung für einen neuen Beruf ist demzufolge auch hier gegeben. Deutlich wird, dass sechzig Prozent der Fernstudierenden, die *klare berufliche Vorstellungen* für die Zeit nach dem Fernstudium haben, Noten für wichtig halten. Hier schwingt hohe Motivation, Ehrgeiz und Zielstrebigkeit mit, diese berufliche Zielvorstellung mit einer guten Abschlussnote zu ermöglichen.

IP6: 246: „Und von daher war für mich ganz wichtig, wenn ich in einem beruflichen Umfeld arbeite und mitreden möchte, dann brauche ich bestimmtes fundiertes Wissen und ich brauche die Fachsprache und ich glaube, das ist für mich schon ne Art der Belohnung, dass ich jetzt mittlerweile in den Teamsitzungen sitzen bzw. von sehr, sehr vielen Kollegen halt dann einfach jetzt die Rückmeldung kriege.“

An dieser Stelle spielen die fachkompetenten Interessen der Berufswelt ein. Tangiert der zu verstehende Text die individuellen Präferenzen, zum Beispiel das eigene berufliche Praxisfeld, werden Anknüpfungspunkte zwischen Studienwelt und Berufswelt gefunden. Die Kognition verbindet sich mit der Motivation und Volition entsprechend des Modells nach Hasselhorn und Gold (2006) für erfolgreiches Lernen. Das Vorwissen richtet die selektive Aufmerksamkeit (Kognition) auf bestimmte Bearbeitungsthemen, was wiederum die Motivation und Volition durch ausgelöste lernbegleitende Emotionen steuert.

Die Anbindung an die Berufspraxis weckt höchstes Interesse, weshalb die freiwillige Auseinandersetzung mit der Thematik über die Anzahl oder die Vorgabe bestimmter Studientexte hinausgehen.

IP3: 81: „Wenn ich merke, ein Thema interessiert mich, dann möchte ich dann es auch irgendwie verstehen und merke unbewusst selber, dass ich mich nicht an den Studienbriefen heranangel, sondern viele externe Literatur lese zu dem Thema, welche ich selber suche. Wenn ich dann

das Gefühl habe, dass ich verstehe, was die Autoren schreiben, das ist für mich ein bisschen der Lernerfolg.“

Dann wird Lernerfolg mit Spaß und Freude assoziiert. Durch das Eintauchen in die „Materie“ (IP3: 76) und das Verstehen entwickelt sich nach und nach ein roter Faden, ein Grundgerüst, an dem das theoretische Wissen praktisch verortet wird. Die Hirnforschung hat in den letzten Jahren reichhaltige Erkenntnisse gewonnen, wie Lernen funktioniert. Neues Wissen erwirbt ein Mensch nur dann, wenn es ihn emotional berührt, wenn die emotionalen Zentren im Gehirn aktiviert werden. „Nur dann werden an den Enden der weitverzweigten Fortsätze der im Mittelhirn in den emotionalen Zentren lokalisierten Nervenzellen sog. neuroplastische Botenstoffe ausgeschüttet“ (Hüther, 2016).

Die Verbindung des Lernerfolgs mit der **Studienwelt** lässt einen engen Zusammenhang mit der Privatwelt erkennen. Der Begriff des Lernerfolgs im Fernstudium wird durch die Fernstudierenden unterschiedlich definiert und ist recht individuell, da er mit subjektiven Befindlichkeiten und den jeweiligen privaten Rahmenbedingungen rund um das Fernstudium zu tun hat.

IP14: 283: „Lernerfolg ist also was ganz eigenes, etwas rein subjektives, das hat bei mir jetzt nichts Soziales inne. Das hat nur mit mir zu tun.“

Lernerfolg wird bei Nachhaltigkeit des Wissenserwerbs erfolgreich eingestuft, wenn etwas „wirklich hängen geblieben ist“ (IP1: 134) oder verstanden wird. Beim Verstehen von Sachverhalten werden Artelt (1999) folgend, Tiefenstrategien genutzt. Dabei konzentriert sich der Lernende auf die wesentlichen Inhalte des Stoffes und verknüpft mittels kognitiver Elaborationsstrategien bestehendes Wissen mit dem neu zu lernenden Thema. Das Verstehen von Studieninhalten wiederum impliziert die Nachvollziehbarkeit von fundierten, theoretischen Inhalten und die Fähigkeit, theoretische Aussagen, Zusammenhänge und Daten mündlich oder schriftlich wiedergeben zu können. Verstehen ist demzufolge nicht einzig das Verstandenhaben der Studieninhalte, sondern auch das Verstandene in Worte zu fassen und anderen erklären zu können. Es spielen demzufolge soziale Kompetenzen mit ein. Lernerfolg zeigt sich also durch fachliches Mitreden und die wissenschaftlich begründete Argumentation, unter Anwendung der entsprechenden Fachsprache.

Lernerfolg definiert sich zudem über die Optimierung der eigenen Studierweise. Beispielsweise muss über die Methodenkompetenz erst geübt und gelernt werden, kleinschrittig, bzw. kleinteilig vorzugehen, um die Art und Weise des Wissenserwerbs zu optimieren.

IP13: 252: „Also Schritt für Schritt, wenn ich mir das Ende überleg, denke ich mir, ne ich weiß von so vielen Bereichen viel zu wenig. Das kann ich gar nicht je schaffen, auch nicht in einem Semester, und jetzt konzentriere ich mich immer auf ein Kapitel, pue a pue und arbeite da sozusagen das Wissen überhaupt erstmal auf. Und dann schreibe ichs, und das merke ich, das sind für mich kleine Lernerfolge, wo ich denke, boahh das habe ich noch nicht gewusst, aber das kommt erst jetzt.“

Lernerfolg hat aber nicht nur mit Wissenserwerb oder Studierfähigkeit zu tun. Lernerfolg ist adäquat den Noten eng an Anerkennung geknüpft. Der erfolgreiche Erwerb eines zertifizierten Dokumentes oder die positive Rückmeldungen anderer beflügelt die Fernstudierenden. Lernerfolg geht demzufolge über den Erwerb von Inhalten und Informationen der Studientexte hinaus. Es wird beispielsweise das eigene Bewusstsein angesprochen oder die Formung von Selbstbildung, Einstellung und Haltung.

IP12: 211: „Aber das sind immer genau die Momente, wo ich immer merke, nicht jeder Mensch hat die gleiche Auffassung von Bildung, auch das haben wir im Studium gelernt, Bildung hat ja nicht unbedingt was mit Ausbildung zu tun, sondern auch mit Selbstbildung und mit Haltung und Einstellung.“

Besonders Fernstudierende mit Migrationshintergrund wachsen durch ein gestärktes Selbstbild teilweise über sich selbst hinaus, weil sie sich gehört und anerkannt fühlen und mit ihrem Wissen bestärkt werden.

Insgesamt ist das Studium für die Fernstudierenden viel mehr, als es die kleinen Erfolge widerspiegeln könnten. Mit dem Fernstudium ist der Bildungsprozess in Gang gesetzt, den formal zertifizierten Bachelortitel zu erwerben. Resümierend kann Lernerfolg fallübergreifend folgendermaßen definiert werden:

Lernerfolg ist ein hochgradig individuelles und ergebnisorientiertes Ziel, das erreicht ist. Lernerfolg hat nicht zwingend etwas mit Prüfungsergebnissen zu tun, sondern beflügelt die Motivation. Lernerfolg ist der gelingende Praxistransfer. Er optimiert die eigene Studierweise, den nachhaltigen Wissenserwerb und den Kompetenzgewinn. Dem Lernerfolg gebührt Anerkennung. Er trägt der Formung von Selbstbildung und Haltung bei.

Um den Lernerfolg adäquat einschätzen zu können, so heterogen wie er ist, bedarf es dennoch der beständigen Evaluation der erreichten Ziele. Nach Alonso et al. (2017) entwickelt jede individuelle Persönlichkeitsstruktur subjektive

Lernstrategien für konkrete Lernsituationen. Die Reflexionsfähigkeit ist daher von hoher Bedeutung für die Lernerfolgskontrolle (Hoidn, 2011) und die Lernzielüberprüfung (Strattmann et al., 2009). Reflexion gelingt den Fernstudierenden, in dem die innere Realität mit der äußeren Realität in Bezug gesetzt wird. Hurrelmann (2006) konzipiert in der zweiten These seines Modells des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts das Verhältnis von innerer und äußerer Realität. Daraus lässt sich ableiten, aus welchen heterogenen Gründen der Lernerfolg durch die Befragten so verschieden definiert wird.

Tabelle 27 präsentiert die innere Realität (links) durch die genetische Veranlagung, sowie die physischen und psychischen Aspekte der Persönlichkeit.

Tabelle 27: Verhältnis von innerer und äußerer Realität

Persönlichkeit	
Innere Realität – Genetische Veranlagung (Kognition) – Physis (Gesundheit, Krankheit) – Psyche (Grundstimmung, Belastbarkeit, Motivation)	Äußere Realität – Soziale Bindungen (Familie, Freunde, Lernmöglichkeiten) – Materielle Bedingungen (Finanzen, Wohnen, Lernmaterialien, Kinderbetreuungsmöglichkeiten) – Beruf
Persönlichkeit (Lernerfolg)	

Es ist von enormer Bedeutung, wie leicht oder wie schwer das Aufnehmen und Speichern neuer Wissensinhalte fällt, welche körperlichen oder psychischen Befindlichkeiten vorliegen. Belastungen durch die eingeschränkte Gesundheit oder seelische Tiefs nehmen Einfluss auf Erfolg im Lernen. Ebenso verhält es sich mit der äußeren Realität (rechts). Die sozialen Bedingungen des primären Sozialisationsumfeldes, finanzielle und materielle Elemente, die Möglichkeiten der Kinderbetreuung und nicht zu vergessen der Beruf tangieren Lernmöglichkeiten und erforderliche Rahmenbedingungen zum Fernstudieren.

Beide Realitäten wirken als wechselseitiges Verhältnis auf die Entwicklung der Persönlichkeit und den Lernerfolg ein. Weder die genetischen Anlagen noch die physikalischen Umweltbedingungen der inneren Realität sind änderbar. Die Rahmenbedingungen der äußeren Realität sind eher als dynamisches Faktum zu betrachten. Beispielsweise sind jüngere Kinder mit der Zeit weniger betreuungsbedürftig und ein Fernstudium kann aufgenommen werden. Oder das berufliche Arbeitszeitpensum wird reduziert, um sich intensiver dem Fernstudium widmen zu können. Die Auseinandersetzung mit den bestehenden Realitäten gestaltet sich so individuell und einmalig, weil jede Person andere

Bedingungen vorfindet. Aus diesen unterschiedlichsten Bedingungen heraus, wird der Lernerfolg für sich selbst anders definiert. Das Justieren des Gleichgewichts zwischen den Realitäten erfordert es, auszuloten, was realistisch realisierbar ist und welche Schwerpunkte und Prioritäten zu setzen sind, um den individuellen Bedingungen gerecht zu werden. Das gelingt jedoch nicht durchweg, besonders die Isolierten Fernstudierenden weisen hier Schwierigkeiten vor.

Stellt sich für den Einzelnen der selbst definierte Lernerfolg ein, ist das ein enormer Motivator zum Weitermachen. Ist ein Zielvorhaben, sei es eine gute Note, ein kleiner Teilschritt oder die Formung der Haltung, erfolgreich umgesetzt, heißt das parallel, etwas abgeschlossen, wirksam und erfolgreich bewältigt zu haben. Hierbei stellt sich bei den Fernstudierenden Befriedigung und Genugtuung ein. In Verbindung mit dem Lernerfolg wird auch von Souveränität gesprochen. Mit dem Verlauf der einzelnen Semester ist ein dynamischer Lernprozess in Gang gesetzt worden, der sich souverän gestaltet und motiviert durchlaufen wird.

Insgesamt wird festgehalten, dass alle drei Lebenswelten den Lernerfolg tangieren und umgekehrt wirkt der Lernerfolg auf alle Lebenswelten ein. Insbesondere aufgrund der Formung von Haltung und Einstellung wirkt der Lernerfolg der Studienwelt in die Privat- und Berufswelt zurück.

6 Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen sind aus den Ergebnissen der empirischen Analysen dieser Studie abgeleitet. Sie sind nicht nochmals empirisch oder theoretisch unterlegt, sondern sind als praktikable Handreichungen formuliert, die Hinweise und mögliche Optionen aufzeigen. Aus diesem Grund entfernen sich die Empfehlungen sprachlich vom wissenschaftlichen Duktus. Das neu gewählte Format gewährleistet die höhere Ansprechbarkeit an die jeweilige Zielgruppe. Die Empfehlungen richten sich an Fernstudierende (Kapitel 6.1) und Fernlehrende (Kapitel 6.2).

Inwiefern die Empfehlungen im Fernstudium zu realisieren sind, hängt wiederum von vielfältigen individuellen wie institutionellen Rahmenbedingungen ab. Die Praxistauglichkeit muss daher erst geprüft werden, um Modifizierungen vornehmen zu können.

6.1 Empfehlungen für Fernstudierende

Besprechen Sie sich mit Ihrer Familie!

- Ein Fernstudium zu absolvieren, heißt, von zuhause aus studieren. Dieser Aspekt tangiert die gesamte Familie, weshalb bereits vor der Immatrikulation das Vorhaben und die Möglichkeiten des Umsetzens besprochen werden müssen. Kommunizieren Sie miteinander und handeln Sie gemeinsam Möglichkeiten und Optionen aus. Dazu zählen auch das Umorganisieren von Zuständigkeiten für bestimmte Aufgabenbereiche (Einkaufen, diverse Haushaltsaufgaben, Abholen der Kinder aus Bildungseinrichtungen, usw.). Es ist generell hilfreich, Aushandlungsaspekte zu verschriftlichen. Das kann beispielsweise mittels Pinnwand erfolgen, welche untergliedert in Wochentage, Uhrzeiten und Namen der Familienmitglieder, die bearbeiteten Themen mit der Aufgabenverteilung festhält.
- Informieren Sie auch Personen des weiteren Familien- und Freundeskreises über das Fernstudium und haben Sie den Mut, um Unterstützung zu bitten. Dieser Aspekt richtet sich besonders an die Gelassene und Isolierte Fernstudierendengruppe.

Planen Sie Freiräume für sich und die Familie ein!

- Vergessen Sie bei aller Motivation und Disziplin für das Fernstudium nicht, explizite Zeiten für Freiräume anzulegen. Denken Sie an Freizeiten, die Sie für sich selbst benötigen, um zu studieren, aber auch an Zeiten, um sich zu entspannen oder einem Hobby nachzugehen, um sich aus dem Studienprozess bewusst herauszunehmen. Insbesondere die Ambitionierten neigen dazu, sich eher zu überfordern, als sich Auszeiten zuzugestehen.
- Gleichzeitig sind gemeinsame Aktionen mit der gesamten Familie nicht zu vernachlässigen. Gemeinsame Familienzeiten sind in der Regel keine Kräftezehrer, sondern eher Kraftquellen. Sie beflügeln die Harmonie im Familiengefüge und sind unverzichtbar für ein glückliches Miteinander. Das ist insofern wichtig, da sich der Fernstudienprozess über mehrere Jahre erstrecken wird. Das Familienleben aber ist das Wichtigste und darf nicht unter ständiger Spannung und Druck stehen.
- Bewahren Sie den Kontakt zu engen Freunden aufrecht. Gute Freunde werden Verständnis für Ihre Situation aufbringen und verstehen, wenn Sie sich nicht an allen Unternehmungen beteiligen können und wollen. Das Kontakthalten ist dennoch wichtig, weil Gespräche und Aktionen mit Freund*innen zum einen willkommene Ablenkung bieten. Zum anderen können sie auch enorme Motivatoren sein, da sie Anerkennung, Zuspruch und Trost spenden.

Zeigen Sie Struktur und Flexibilität!

- Eine gewisse Struktur des Tagesablaufes bietet allen Familienmitgliedern Orientierung und Sicherheit. Die Struktur für Familienzeiten und für Studienzeiten sind wichtige Aspekte, die nicht zu vernachlässigen sind.
- Dennoch sind ausgehandelte Zeiten und Aufgaben nicht fix. Mitunter erweisen sich Absprachen als ungünstig oder praktisch nur schwer umsetzbar. Sehen Sie das Planen und Organisieren als dynamischen Prozess, der sich ändern kann. Hier benötigen Sie Geduld, da sich erst im Laufe der Zeit und gegebenenfalls erst nach mehreren durchlebten Varianten der Planung Routinen von Abläufen einstellen.

Informieren Sie den/die Arbeitgeber*in!

- Befragen Sie Ihren Arbeitgeber nach Qualifizierungsoptionen. Die berufliche Anbindung eines Studiums ist generell vorteilig zu sehen, weil damit in der Regel Vergünstigungen verbunden sind. Das sollten Sie nutzen!
- Studieren Sie mehr oder weniger in Eigenregie, sollten Sie dennoch mit dem Arbeitgeber besprechen, dass Sie ein Fernstudium vorhaben bzw. absolvieren. Bitten Sie auch hier um realisierbare Zugeständnisse. Das kann beispielsweise die Verlegung der Arbeitszeit auf für Sie passendere Uhrzeiten oder die Verkürzung der Arbeitszeit betreffen. In der Regel wird die zusätzliche Qualifikation durch ein Fernstudium sowohl durch Arbeitgeber*innen als auch durch die Arbeitskolleg*innen wertgeschätzt.

Informieren Sie sich über berufliche Entlastungsmöglichkeiten!

- Fragen Sie den Betriebs- bzw. Personalrat, die gewerkschaftlichen Vertreter*innen oder die Personalabteilung nach betrieblichen Entlastungsoptionen. Mitunter sind diese vorhanden, ohne dass der Einzelne explizit darauf aufmerksam gemacht oder informiert wird.
- Erkundigen Sie sich nach Möglichkeiten, Bildungsurlaub in Anspruch zu nehmen (siehe <http://www.bildungsurlaub.de/home.html>). Es liegen deutschlandweit unterschiedliche Richtlinien vor, die sich aufgrund der föderalen Struktur von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Lassen Sie sich zu Ihrer Situation beraten.

Vernetzen Sie sich!

- Für das effektive Lernen und Fernstudieren ist es ratsam, eine Lerngruppe zu suchen und zu finden und sich einer Lerngruppe anzuschließen. Studieninhalte können gemeinsam bearbeitet, Texte und Materialien können untereinander ausgetauscht und besprochen werden. Auch für Prüfungsvorbereitungen sind Lerngruppen hilfreiche Unterstützer.
- Der Austausch in Lerngruppen dient jedoch nicht einzig den Studieninhalten, sondern auch der gegenseitigen Beratung, dem Gutzusprechen, dem Motivieren zum Weitermachen und Durchhalten und der Anerkennung. Lerngruppen vermitteln das Gefühl, nicht allein zu sein, sondern sind mit der Erkenntnis verbunden, dass andere Personen vor gleichen oder zumindest ähnlichen Herausforderungen stehen. Diese gemeinsamen Elemente haben einen integrationsstiftenden Charakter und verbinden.

- Besuchen Sie studentische Veranstaltungen, da hier die Wahrscheinlichkeit hoch ist, Gleichgesinnten zu begegnen und Kontakte zu knüpfen. Parallel ist der Austausch mit Lehrenden während solcher live-Zusammenkünfte hilfreich.
- Sollten sich bestehende Lerngruppen aufgrund der unterschiedlichen zeitlichen Bearbeitungsmöglichkeiten wieder auflösen, was bei den Gelassenen und Isolierten Fernstudierenden häufig der Fall ist, können immer wieder neue Lerngruppen gesucht werden, deren Zeitrahmen auf Ihr Arbeitspensum passt. Gemeinsames Lernen in Lerngruppen ist ertragreich und fruchtbringend.

Aktualisieren und installieren Sie mediale Techniken für virtuelles Lernen und Kontaktieren!

- Die Fernlehre basiert zum größten Teil auf der web-basierten Kommunikation. Studienmaterialien und -inhalte, Termine für Veranstaltungen, Prüfungsanforderungen und Austauschmöglichkeiten mit Kommiliton*innen und Lehrenden erfolgen über virtuelle Räume, Tools oder Apps. Auch diverse Schreibprogramme sind überaus wichtig. Machen Sie sich mit diesen technischen Anforderungen vertraut, denn es sind unverzichtbare Instrumente der Fernlehre. Mitunter bedarf es einer gewissen Übung, ehe sich vertraute Handgriffe und Anwendungsmöglichkeiten routinisieren. Auch hier sollten Sie geduldig bleiben!
- Kommunikationstools werden häufig für den Kontaktaustausch der Lerngruppenmitglieder untereinander genutzt, da die Wohnorte der Fernstudierenden mitunter räumlich sehr weit auseinander liegen. Scheuen Sie sich nicht davor, diese Möglichkeiten aktiv wahrzunehmen.

Strukturieren Sie Materialien und Dokumente!

- Das systematisierte Arbeiten ist ein wichtiger Aspekt, der besonders die Isolierte Fernstudierendengruppe anspricht.
- Strukturieren Sie Ihre Arbeitsweise im Fernstudium nicht nur nach zeitlichen Bedingungen, sondern auch nach Übersichtlichkeit. Legen Sie sich im PC verschiedene Ordner für die entsprechenden Module an, um analog dem Aktenordner im Regal Dokumente zielgenau ablegen und speichern zu können. Entwickeln Sie hierfür eine Systematik und eine Struktur. Das erleichtert das Wiederauffinden von Unterlagen und Dateien und das passgenaue Lernen.

- Versuchen Sie Prioritäten zu setzen und festzulegen, was wirklich wichtig oder was im Moment irrelevant ist. Auch dafür ist der Austausch mit Kommiliton*innen hilfreich.

6.2 Empfehlungen für Fernlehrende

Interessieren Sie sich für die Lebenswelten der Fernstudierenden!

- Fernstudierende sind eine hochgradig heterogene Studierendengruppe mit diversifizierten individuellen, sozialen und kulturellen Merkmalen. Jeder Einzelne verfügt über eine eigene Geschichte, eine subjektiv verlaufende Biografie, ganz persönliche Charaktereigenschaften und privat wie beruflich erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten. Den individuellen Persönlichkeiten sind auch Ängste und Unsicherheiten inhärent. Nehmen Sie private Schwierigkeiten bewusst wahr, um realistische Bedingungen für den Einzelfall zu schaffen. Die Einheitlichkeit der Studierendenschaft ist obsolet und mündet in Chancenungleichheit.

Befassen Sie sich mit der Habitussensibilität!

- Entwickeln Sie eine Sensibilität für die Diversität der Lebenslagen der Fernstudierenden. Dafür ist das Einfühlen in die alltags- und lebensweltliche Situation des Einzelnen notwendig. Erst durch Ihr Interesse am Fernstudierenden und mit dem Bewusstwerden des Einzelfalls gelingt es, beidseitige Erwartungen zu kommunizieren und sensibel soziale und individuelle Möglichkeiten abzuleiten.
- Reflektieren Sie Ihren eigenen sozialen Standort, reflektieren Sie, wie Sie Ihr Gegenüber wahrnehmen und reflektieren Sie, ob Sie gegebenenfalls unbewusst Klassifizierungen vornehmen.
- Das Verständnis für das unterbewusste Wirken habituellem Mechanismen ist Voraussetzung und entwickelt sich mit dem Befassen der Thematik. Der sensible Umgang mit individuellen Problemen von Studierenden ist eine Kernkompetenz des professionellen Handelns auch in der Fernlehre.

Implementieren Sie Peer-to-Peer-Beratungen für Fernstudierende!

- Fernstudierende verfügen in der Regel über einen privaten wie beruflichen Background, welcher sich durch diversifizierte Fertigkeiten und Fähigkeiten auszeichnet. Diese Kompetenzen sollten bewusst erfasst und genutzt

werden. Das können Statistik-, technische PC-Kenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse sein und vieles mehr. Auf dieses Potential kann zurückgegriffen werden, indem Möglichkeiten für Peer-to-Peer-Beratungen geschaffen werden. Zudem liegen bei vielen Fernstudierenden bereits Lehrerfahrungen vor, was als Potential und Ressource nicht ungenutzt bleiben sollte.

- Vorteile dieser Form des Wissensaustausches von Kommiliton*innen untereinander liegen zum einen in der sehr flexiblen Zeitgestaltung. Angebote können für die frühen Morgen- oder Abendstunden oder die Wochenenden terminiert sein, da in dieser Zeiten vorrangig fernstudiert wird, die aber weniger die Arbeitszeit des Lehrenden tangieren.
- Ein weiterer Vorteil ergibt sich für Fernstudierende (zum Teil auch mit Migrationshintergrund), welche sich durch Scheu und Unsicherheit auszeichnen. Die gegenseitige Beratung durch Kommiliton*innen erscheint an dieser Stelle zielführend.

Ermöglichen Sie das zur Verfügungstehen von Studierendentickets!

- Fernstudierenden steht in der Regel kein Studierendenticket zur Verfügung. Der Besuch bestimmter Präsenzveranstaltungen oder die Prüfungsabnahme sind verpflichtend. Aus diesem Grund sollten auch Fernstudierenden die Möglichkeit gewährt werden, mit dem Studierendenticket kostengünstiger zu reisen.

Implementieren Sie Wahlmodule!

- Vielen Fernstudierenden liegen zum Teil langjährige Berufserfahrungen zugrunde. Die Module im Fernstudium, welche das berufliche Handlungsfeld der Fernstudierenden berühren, werden mit großem Interesse und besonderer Effektivität intensiver bearbeitet als andere Studieninhalte. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, eine breite Palette an Wahlmodulen anzubieten, die eine spezifische Anbindung an diverse Berufsfelder gewährleisten.

Initiieren Sie die Kombination alternativer und tradierter Veranstaltungen!

- Die alternative Form des Fernstudierens erfordert alternative Lehr- und Lernangebote. Fernstudierende kennzeichnet in der Regel die diversifizierte zeitliche Bearbeitung der Studieninhalte. Daher ist es ratsam, Prä-

sensveranstaltungen wie virtuelle Veranstaltungen mehrfach, mindestens jedoch zweimal pro Semester, anzubieten, um Fernstudierende, die gemächlicher fernstudieren, aufzufangen und mitzunehmen. Auf diese Weise wird ggf. die Vernetzung Gleichgesinnter gefördert.

- Virtuelle Veranstaltungen können themenübergreifend, durch die Anwesenheit mehrerer Lehrender, die aktuell bestehenden Fragen der Fernstudierenden aufgreifen und beantworten. Es ist besonders in der Phase der Prüfungsvorbereitung hilfreich, wenn die Veranstaltungen mitgeschnitten und zum Abrufen bereitgestellt werden. Auf diese Weise stehen die Informationen abwesenden Fernstudierenden (zumindest zum Mithören) zur Verfügung.
- Insgesamt sollten mehr Vorlesungen und wichtige Informationen per Video aufgenommen und in Moodle eingestellt werden, so dass sie zeitlich flexibel jederzeit abrufbar sind. An dieser Stelle sind auch LernApps für das Smartphone zu erwähnen, die häufiger zum Einsatz kommen sollten.
- Hilfreich sind auch jene Veranstaltungen, die nicht die Studieninhalte, sondern das Fernstudieren auf der Meta-Ebene thematisieren. Es sind Erklärungen wichtig, die aufzeigen, wie die Handhabung mit Moodle erfolgreich gelingt, wo Informationen abgerufen, wie Online-Dokumente sortiert abgelegt, wie Vernetzung initiiert werden kann, usw. Diese Informationen sind besonders für Studienanfänger*innen und isolierte Fernstudierende wichtig.
- Dennoch sollten die tradierten Vorteile kooperativer Lernformen, die insbesondere aus der Präsenzlehre bekannt sind, nicht außer Acht gelassen werden. Das gemeinsame Lernen und Erarbeiten von Inhalten, sei es in der direkten oder in der virtuellen Interaktion, sehen viele Fernstudierende als ertragreicher und zielführender an. Das gemeinsame Lernen erhöht gleichzeitig die Kontrolle der Lernziele und Lernfortschritte.

Unterstützen Sie die Vernetzungswünsche der Fernstudierenden!

- Aus Veranstaltungen mit Lehrenden schöpfen Fernstudierende Effektivität und Energie. Gleichzeitig nehmen Kommiliton*innen untereinander Kontakt auf. Besonders Studienanfänger*innen, welche mit der Form des selbständigen Fernstudierens noch nicht vertraut sind, legen viel Wert auf Vernetzung mit anderen und auf Information. Deshalb sollten diverse Möglichkeiten sowohl für den Live-Kontakt als auch virtuell geschaffen werden. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017, S. 29) sieht die soziale Vernetzung insbesondere für Studierende

mit Migrationshintergrund in der Studieneingangsphase als wesentliches Erfordernis.

- Das Vernetzungserfordernis betrifft nicht nur Fernstudierende, sondern Fernlehrende ebenfalls. Zum einen ist der Austausch der Lehrenden untereinander wichtig, um bei Schwierigkeiten den jeweiligen Einzelfall zu besprechen und kooperative Lösungsmöglichkeiten zu finden.
- Zum anderen sollte auch die Vernetzung zwischen Lernenden und Lehrenden ausreichend gegeben sein. Die gute Erreichbarkeit des Lehrenden ist, gerade aufgrund der Fernstudienform, für die Fernstudierenden wesentlich.

Berücksichtigen Sie die unterschiedliche Typisierung der Fernstudierenden!

- Ambitionierte sind hochmotivierte, ehrgeizige und zielstrebige Fernstudierende, die sich zusätzlich durch Verlässlichkeit auszeichnen. Diese Fernstudierendengruppe eignet sich besonders für die Peer-to-Peer-Beratungen. Sie sind ehrgeizig, verlässlich, verfügen über ein gutes Wissen und ihnen ist die Anerkennung von anderen wichtig.
- Gelassene Fernstudierende werden zumeist durch gesundheitliche Schwierigkeiten in ihrem Handeln ausgebremst. Die Wahrscheinlichkeit, dass angemeldete Veranstaltungen auch besucht werden, ist nicht zwingend wahrscheinlich. Daher sind für diese Fernstudierendengruppe Online-Veranstaltungen hilfreich, die flexibel zu jeder Tageszeit abgerufen werden können.
- Netzwerker benötigen und initiieren den Austausch mit anderen, um im Fernstudium voranzukommen. Zum Netzwerken wird auch Zeit investiert. Hier wäre das Studierendenticket hilfreich, um Treffen mit anderen besser finanzieren zu können. Während alle die Möglichkeiten der Online-Kontakte nutzen, bevorzugen dennoch einige den unmittelbaren Austausch von Angesicht zu Angesicht. Auch Prüfungsleistungen in Form von Gruppenarbeiten nutzen der Lernform des Netzwerkers. Des Weiteren sind sie für die Peer-to-Peer-Beratung gut geeignet.
- Isoliert Fernstudierende sollten diverse Optionen für die Kontaktaufnahme mit anderen und mit Lehrenden zur Verfügung stehen. Das isolierte Fernstudieren bringt sie nur recht mühsam vorwärts, weil es ihnen zusätzlich an Struktur und Organisation mangelt. Hier sind Veranstaltungen und Informationen wichtig, die das systematische und strukturierte Arbeiten trainieren.

7 Fazit

Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit bestätigen die permanente Dynamik und die Veränderungen, die jeder Gesellschaft und jeder Biografie zugrunde liegen. Biografische und geografische Mobilität führen zur zunehmenden Auflösung standardisierter Prozesse, sie verändern Einstellungen und Wertvorstellungen ebenso wie die Familiengefüge oder das individuelle Kompetenzprofil. Nittel folgend, gilt vom Standpunkt des Common Sense, der Erwachsene als „Prototyp von Stabilität und Festigkeit“ (2006, S. 318). Tatsächlich ist jedoch keine einzige Übergangsphase im Lebenslauf eines Menschen nicht von pädagogischen Maßnahmen, von Lern- und Bildungsprozessen durchsetzt (ebd., S. 312). Angesichts der technologischen Innovationen, beispielsweise der digitalen Technik, kristallisiert sich ein regelrechter Bildungsbedarf heraus, der jede Lebensphase tangiert.

Die derzeitige Situation um den Corona-Virus in Verbindung mit Lock-downs und Homeschooling katapultieren diesen Bedarf zu einem Erfordernis. Bildungserfordernisse im Erwachsenenalter erhöhen sich nicht nur aufgrund des offensichtlichen Fachkräftemangels, sondern aktuell aufgrund der Abstandsregelungen. Somit steigt auch die Anzahl Fernlehrender und Fernlernender an, um studentische wie berufliche Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Die Tatsache, dass für Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung der Zugang zum Studieren geschaffen ist, stellt einen ersten Schritt dar, die Anzahl an Fachkräften zu erhöhen. Insbesondere für Berufstätige ist die Form des Fernstudierens eine gute und für viele die einzige Möglichkeit überhaupt, ein Studium aufzunehmen.

Die Motivation für ein Fernstudium generiert aus der Berufstätigkeit und mündet in die Berufstätigkeit, da sich mit dem akademischen Abschluss die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten erhöhen. Insgesamt wird deutlich, dass früher getroffene Berufsentscheidungen oder die Berufswahl korrigiert werden, was für viele mit einem Bildungsaufstieg verbunden ist.

Diese Studie ging folgender Forschungsfrage nach:

Welchen Einfluss haben lebensweltliche Faktoren auf die zum Fernstudium mitgebrachten Kompetenzen und auf den Lernerfolg von Fernstudierenden?

Fernstudierende sind extrem heterogene Persönlichkeiten, die in eine Vielzahl an differenzierten lebensweltlichen Bereichen eingebunden sind. Die Aufmerksamkeit auf diese Zielgruppe impliziert vielfältige individuelle Lern- und Aneignungsprozesse.

Studierenden mit Migrationshintergrund fällt es schwer, vorhandene Stärken zu identifizieren. Der soziale Hintergrund steht im Zusammenhang mit der absolvierten Schulform (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2008) und scheint in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Leistungspotential zu stehen.

Insgesamt sind Fernstudierende berufstätige, ältere und lebenserfahrene Personen mit Familie und Kindern. Fernstudieren heißt für sie, Studieren auf Distanz und damit parallel Präsenz vor Ort. Die Präsenz bezieht sich dabei nicht auf das Fernstudium, sondern auf die Präsenz in der Privatwelt. Die Anforderungen des Fernstudierens müssen ebenso wie die beruflichen Herausforderungen im privaten Raum organisiert und initiiert werden. So gut wie täglich bedienen Fernstudierende Privatwelt, Berufswelt und Studienwelt, wobei stundenweise in die verschiedenen Rollen als Privatperson, Berufstätige*r und Studierende*r geschlüpft wird.

Vielfältige Hürden und Barrieren sind beim Fernstudieren zu überwinden. Die Schwierigkeiten und die enormen Herausforderungen des Fernstudierens zeigen aktuelle Befunde zum Umgang mit Homeoffice-Tätigkeiten im Rahmen der Corona-Pandemie (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 2020).

Das Leben insgesamt ist weder statisch noch standardisiert, es ist facettenreich und überraschend und nicht durchweg plan- oder gar vorhersehbar. Ein Fernstudium erfordert neben der hohen Motivation und einem bestimmten Kompetenzprofil auch die Berücksichtigung von privaten, beruflichen Rahmenbedingungen und aktuell zu bewältigenden Schwierigkeiten. All diese Faktoren tragen dazu bei, im Fernstudium erfolgreich zu lernen.

Das zum Fernstudium mitgebrachte Kompetenzprofil ist wesentlich für das erfolgreiche Absolvieren des Fernstudiums. Es enthält zum Beispiel selbstkompetente Fähigkeit wie Motivation und Ehrgeiz oder methodenkompetente Fertigkeiten wie strukturiertes Arbeiten. Während die vorhandenen fachlichen Kompetenzen weniger anschlussfähig an die Studieninhalte sind als die weiteren Kompetenzformen, sind sie doch wichtige Indikatoren des Fernstudierens. Berührt das anwendungs-, fach- und praxisbezogene Theoriewissen das berufliche Erfahrungswissen und kann dieses dadurch theoretisch unterlegt

werden, dann werden diese Inhalte besonders intensiv bearbeitet. Auf diese Weise fließt das im Fernstudium erworbene Theoriewissen über die Fachkompetenz in die Berufswelt zurück. Der hier in Gang gesetzte Professionalisierungsprozess zeigt die Begegnung von beruflichem Handlungswissen mit dem Wissenschaftswissen (Dewe, Ferchhoff, & Radtke, 1992) auf, indem das Handlungswissen mit dem Theoriewissen verbunden wird. Das Konzept der Hochschule, Wissenschaftswissen von Alltagswissen und damit Theorie und Praxis zu trennen (Ortmann, 1977, S. 55), wird demzufolge durch den Fernstudierenden selbst konterkariert.

Der Lernerfolg dagegen bildet sich als sehr individuell definiertes Konstrukt ab. Besonders die Privatwelt beeinflusst den Lernerfolg, weil primäre sozialisatorische Aspekte ineinandergreifen und einen Effekt auf den Lernerfolg ausüben. Es handelt sich eindeutig um einen reziproken Prozess. Das heißt, primär die Privatwelt und sekundär die Berufswelt und die Studienwelt wirken auf den Lernerfolg ein und der Lernerfolg fließt in gleicher Weise in die Lebenswelten zurück. Während der Lernerfolg im privaten Raum durch Anerkennung, Zuspruch und Unterstützung sichtbar wird, eröffnen sich im Berufsfeld neue Chancen.

Einerseits benötigt die alternative Form des Fernstudierens alternative Formen der Wissensvermittlung. Es bedarf didaktischer Konzepte, Lern- und Lehrarrangements und zeitlich flexibler Lernformen, welche das lebensweltliche Wissen berücksichtigen, das in privaten und beruflichen Sozialisationsprozessen erworben ist. Das Einfließen des subjektiven Erfahrungswissens in Lernen, Studieren und Forschen kann den Lernerfolg erhöhen.

Andererseits ist die Interaktion mit der Lehrperson eine bedeutsame Einflussgröße erfolgreichen Lernens. Erläuterungen und die Möglichkeit des Nachfragens über das gesprochene Wort erhöhen das Verstehen und die Nachvollziehbarkeit theoretischer Konzepte. Es wird jedoch auch deutlich, wie wertvoll die dialogische Beratung und Unterstützung der Fernlehrenden ist. Fernstudierende benötigen nicht nur Hinweise zu studienbezogenen Themen, sondern ebenso Empfehlungen zur Vereinbarkeit von Privat-, Berufs- und Studienleben, insbesondere wenn aktuelle oder absehbare Herausforderungen anstehen. Die Berücksichtigung des Einzelfalls ist essentiell, wozu Lehrende über eine entsprechende Habitussensibilität verfügen sollten.

Erhobene und empirisch untermauerte Studien gelangen zu detaillierten Ergebnissen und Antworten auf die gestellten Fragen. Dennoch ergeben sich während der Analyse des Datenmaterials auch neue Aspekte, zu denen weder Fragen formuliert noch Antworten gefunden sind. Die Forschungsdesiderate dieser Studie tangieren folgende Themen:

- Fernstudierende verfügen über ein breit ausgestattetes Kompetenzprofil. Dabei ist in der Regel nur ein Bruchteil der Kompetenzen formell attestiert und damit im Studium anrechenbar. Jene Kompetenzen, welche auf informellen Wegen erworben sind, beispielsweise berufliche Fachkompetenzen, bleiben im Dunkel verborgen. Sie stellen aber eine wichtige Ressource und Stärke dar, nicht nur für den Lernenden selbst, sondern auch für die Lehrenden. Diesen Kompetenzen sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, und es sollten Wege gefunden werden, wie sie aufzuspüren und wo sie anschlussfähig sind.

Die AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2018) analysiert in diesem Zusammenhang europäische Validierungssysteme in Bezug auf die Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen. Europäisch orientiert, ist „das deutsche Validierungssystem vergleichsweise wenig entwickelt“ (ebd., S. 4). In Frankreich zum Beispiel besteht ein Rechtsanspruch auf Prüfung der Kompetenzen nach einer mindestens dreijährigen Tätigkeit. Diese führt zu einer offiziellen Zertifizierung, die einer Ausbildung rechtlich gleichartig ist. Auf den Mangel an Studien zur Kompetenzentwicklung und -struktur von nicht-traditionell Studierenden verweisen bereits Jürgens und Zinn (2015, S. 52).

Vielleicht sind Algorithmen hilfreich, die in das moderne Leben eingezogen sind, da deren Einsatzgebiete vielfältig sind. Ein Algorithmus verwandelt relevante Eingabedaten in Ausgabedaten und entwickelt somit Lösungspläne für diverse Probleme. Der Algorithmus könnte, anhand von zugeführten Informationen, errechnen oder bestimmen oder entscheiden, welcher Lerntyp, welcher Studiertyp vorliegt, was vorhanden ist, was gebraucht wird. Die Palette der Möglichkeiten erscheint breit gefächert. Für Teilbereiche des Studierens wie die Kompetenzerfassung wäre es eine realistisch abzuwägende Option. Im öffentlichen Diskurs ist der Umgang mit Algorithmen jedoch zunehmend kritischer geworden, da das Programmieren der Algorithmen auf subjektiven Vorstellungen und Vorurteilen basiert (Herder, 2018, S. 185). Die generierten Lösungs- oder Zuordnungsvorschläge zielen auf soziale, zwischenmenschliche Belange des Lebens, weshalb die Reichweite wie die Wirkmacht der Algorithmen ethisch zu prüfen ist.

- Ursächlich für das Nicht-Entstehen oder das Auflösen von bestehenden Lerngruppen ist die an sich so wichtige Flexibilität von Fernstudiengängen. Die Flexibilität saugt jedoch die Netzwerkarbeit auf, da die unterschiedlichen Lerntempi der Fernstudierenden Lerngruppen auflösen und bestehende Kontakte nicht aufrechterhalten. Ein direkter und analytisch nachweisbarer Zusammenhang vom gemeinsamen Lernen in Lerngruppen und dem Lernerfolg kann nicht nachgewiesen werden, dennoch scheint

gemeinsames Bearbeiten von Studieninhalten ertragreicher und erfolgversprechender zu sein. Es entstehen keineswegs Konkurrenzmechanismen (Ortmann, 1977), sondern die integrativen Elemente stehen im Vordergrund. Diesem Forschungsdesiderat könnte in weiteren Forschungen nachgegangen werden.

- Ein weiterer, bisher nicht untersuchter, Aspekt betrifft die Habitussensibilität (Sander, 2014) des Fernlehrenden. Die Professionssoziologie geht davon aus, dass Professionelle über die Kompetenz verfügen sollten, sich in die lebens- und alltagsweltliche Situation des Gegenüber einzufühlen (Rheinländer, 2014). Erst die Kenntnisse der lebensweltlichen Kontexte des jeweiligen Habitus ermöglichen individuell relevante Konstruktionen (Weckwerth, 2014). Insbesondere Fernstudierende mit familiären und beruflichen Verpflichtungen benötigen Studienbedingungen, die dem Einzelfall gerecht werden. Die Lebenswelt des Einzelnen darf nicht in Anonymität abdriften. Es ist ersichtlich, dass sich die Kompetenzanforderungen für Lehrende ebenso im Wandlungsprozess befinden, wie alles andere auch. Inwiefern dieses Forschungsdesiderat, insbesondere für Fernlehrende umsetzbar ist, müsste untersucht werden.

Die Lebenswelten der Fernstudierenden, von denen, wie eingangs erwähnt, nur im Plural gesprochen werden kann, sind durch gesellschaftliche und soziale Anforderungen ebenso bestimmt wie durch individuelle Faktoren. Im Fernstudium steht nicht das Fernstudium selbst im Zentrum. Es ist vielmehr die Privatwelt jedes Einzelnen, die im Fokus steht. Sie hinterlässt mit ihren je individuellen Formen und Bedingungen prägende Spuren, die den Prozess des Lebens mit seinen Entscheidungen und Präferenzen beeinflusst. Und dazu gehören das Lernen und Studieren. Prozesse des Wissenserwerbs gelingen erfolgreich, wenn die Privatheit stimmt, wenn das eigene Leben harmonisch gestalten ist und wenn es von liebenden und wohlgesinnten Menschen begleitet wird.

Metaphorisch gesprochen (Krey et al., 2014b, S. 336), können Fernstudierende in ihren verschiedenen Lebenswelten mit Musikern verglichen werden, die alle unterschiedliche Instrumente in einem gemeinsamen Orchester spielen. Harmonie im Musikstück gelingt nur im temporären Einklang von Melodie und Rhythmus. Gelingt es den Musikern nicht, Rhythmen und Takte einzuhalten, entsteht Dissonanz. Die unterschiedliche Lern- und Bearbeitungsgeschwindigkeit der Fernstudierenden ist der Hauptgrund für Unzufriedenheit im Lernprozess, für die geringfügige Beteiligung in der Plattform Moodle und für das Auflösen von Lerngruppen. Vermutlich ist die, an sich so vorteilhaft gesehene, zeitliche Flexibilität des Fernstudiums verantwortlich dafür, dass

die Fernstudierenden nicht über einen längeren Zeitraum gemeinsam lernen. Dadurch fehlt den Fernstudierenden gegebenenfalls der Vergleich oder die Prüfung ihrer Lernfortschritte. Der Wunsch, zeitlich selbstgesteuert zu lernen, steht im Widerspruch zum kooperativen Lernen.

Aktuelle Fernstudiengänge und aktuell (aufgrund der Pandemie) auch Präsenzstudiengänge sind so konzipiert, dass sie die Kompetenz des autonomen Selbstlernens uneingeschränkt voraussetzen. Die Vorteile der Präsenzlehre, die sich in Gruppenarbeiten und anderen kooperativen Lernarrangements präsentieren, sind wenig relevant, aber den Lernenden essentiell wichtig. Mit der Kombination bestimmter Lern- und Lehrformen aus der Fernlehre und aus der Präsenzlehre könnte ein Qualitätsgewinn erzielt werden, der einen positiven Beitrag zum Lernerfolg im Fernstudium leistet.

Literaturverzeichnis

- AGJ Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2018. Spezifische und anlassbezogene Anrechnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in der Kinder- und Jugendhilfe ermöglichen – Europäische Impulse nutzen und erfahrbar machen!
- Alba, R., D., Handl, J., Müller, W., 2017. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: Soziologiegeschichte Im Spiegel Der Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie.
- Alheit, P., Rheinländer, K., Watermann, R., 2008. Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. Z. für Erzieh. 11, 577–606. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0051-1>
- Alonso, G., Blumentritt, M., Olderog, T., Schwesig, R., 2017. Strategien für den Lernerfolg berufstätiger Studierender: Empirische Analysen zum Lernverhalten (AKAD University Edition). Springer Fachmedien.
- Altmann, E.M., Trafton, J.G., Hambrick, D.Z., 2014. Momentary interruptions can derail the train of thought. Journal of Experimental Psychology: General 215–226.
- Arbeitskreis Deutscher Qualitätsrahmen, 2011. Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen [WWW Document]. URL https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Arbeitsmarktberichterstattung, 2018. Blickpunkt Arbeitsmarkt: Fachkräfte in der Kinderbetreuung und -erziehung [WWW Document]. URL <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Kindererziehung.pdf>
- Artelt, C., 1999. Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 86–96.
- Atteslander, P., 2006. Methoden der empirischen Sozialforschung, 11. ed. Erich Schmidt, Berlin.
- Aust, A., Linckh, C., Rock, J., Schabram, G., 2019. Verschlussene Türen. Eine Untersuchung zu Einkommensungleichheit und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen.
- Baacke, D., 1978. Lebensweltanalyse von Fernstudenten, in: Zum Problem Lebensweltverstehen“, Zu Theorie Und Praxis Qualitativ-Narrativer Inter-

- views. Fernuniversitaet, Projektgruppe Lebenswelt von Fernstudenten, Hagen.
- Baethge, A., Rigotti, T., 2013. Auswirkung von Arbeitsunterbrechungen und Multitasking auf Leistungsfähigkeit und Gesundheit – Eine Tagebuchstudie bei Gesundheits- und KrankenpflegerInnen [WWW Document]. URL https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Berichte/F2220-2.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bandura, A., 1971a. Psychological modelling. Aldine, Chicago.
- Bandura, A., 1971b. Analysis of modelling processes. Aldine, Chicago.
- Baumann, T., Hochgürtel, T., Sommer, B., 2018. Formen des Zusammenlebens | bpb [WWW Document]. Bundeszentrale Für Polit. Bild. URL <http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/familie-lebensformen-und-kinder/277874/formen-des-zusammenlebens>
- Beck, U., 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Becker-Schmidt, R., 2003. Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen.
- Behm, W., Beditsch, C., 2013. Workloaderfassung im berufsbegleitenden Fernstudium. Hochschule und Weiterbildung 23–29.
- Bellenberg, G., 2020. Gleiche Bildungschancen für alle. Diskuss. Landesbüros NRW Friedrich-Ebert-Stift., Weiterdenken.
- Berg, H., 2015. Kompetenzen und Kompetenzpassung Beruflich Qualifizierter in Ausbildung und Studium, in: Beruflich Qualifizierte im Studium Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg. Wbv-Open-Access.de. S. 135–150.
- BMBF-Internetredaktion, n.d. Der Bologna-Prozess – die Europäische Studienreform – BMBF [WWW Document]. Bundesminist. Für Bild. Forsch. – BMBF. URL <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html>
- BMFSFJ, 2020. BMFSFJ – Kabinett beschließt Verbesserungen im Elterngeld [WWW Document]. URL <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/kabinett-beschliesst-verbesserungen-im-eltern-geld/160580>
- BMFSFJ – Starke-Familien-Gesetz [WWW Document], 2019. URL <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/starke-familien-gesetz/131178>
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H., Beinborn, P., 2005. Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Z. Für Entwicklungspsychologie Pädagog. Psychol. 17–26.
- Böhnisch, L., 2009. Familie und Bildung., 2. ed. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Bourdieu, P., 1982. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P., 1974. Zur Soziologie der symbolischen Formen. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Brüsemeister, T., 2006. Qualitative Sozialforschung: Ein Überblick. Westdt. Verl., Wiesbaden.
- Bühler, C., 1959. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Hogrefe, Göttingen.
- Bundesagentur für Arbeit, 2018. Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2017 [WWW Document]. URL <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf> (accessed
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2008. Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Integrationsreport.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Ed.), 2016. Bevölkerungsforschung. Aktuell 1, 37. Jahrgang.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2017. Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung [WWW Document]. Fünfte Armuts- Reichtumsbericht Bundesregier. URL http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressemitteilungen/2017/5-arb-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018. Bildung in Deutschland 2018. Zentrale Befunde des Bildungsberichts [WWW Document]. URL <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bbe18-kompakt.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014. Studiensituation und studentische Orientierungen 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen [WWW Document]. URL https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leitungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007. Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017. Familienreport 2017 [WWW Document]. URL <https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf>

- Coleman, J.S., 1966. Equality of educational opportunity. Washington.
- Cottrell, S., 2006. The study skills handbook, 2nd ed, Palgrave study guides. Palgrave, Basingstoke.
- Deutscher Kulturrat, 2005. Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O. (Eds.), 1992. Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Budrich, Opladen.
- Docherty, P., Nyhan, B., 1997. Human competence and Business development. Springer-Verlag, Berlin.
- Drope, T., Jurczok, A., 2013. Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. Beltz Juventa Verlag.
- Ebert, J., Heublein, U., 2014. Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund.
- Ecarius, J., 2006. Biographieforschung und Lernen, in: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Eds.), Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 91–109.
- Erikson, E.H., 1970. Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Klett, Stuttgart.
- Erikson, E.H., 1966. Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Erpenbeck, J., Heyse, V., 2007. Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung, 2., aktualisierte und überarb. Aufl. ed. Waxmann, Münster [u. a.].
- Eube, C., Vogt, S., Krey, K., 2014. Methods for the Masses – Learner-Centric Views of a Distance Study Reading Course on Empirical Education Research, in: Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. AACE, Chesapeake, VA, S. 1274–1281.
- Falkenburger, B., 2009. Neurobiologische Grundlagen des Lernens im Alter. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart.
- Friebertshäuser, B., 2006. StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge, in: Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. S. 295–316.
- Fuchs-Heinritz, W., König, A., 2005. Pierre Bourdieu. Eine Einführung. UVK Verlagsgesellschaft GmbH, Konstanz.
- Geißler, R., 2006. Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung., 4. ed. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Georg, W., 2008. Studium und Beruf. Zum Wandel des Verhältnisses von Hochschule und Berufsausbildung, in: Jäger, W., Schützeichel, R., Abels, H. (Eds.), *Universität Und Lebenswelt: Festschrift Für Heinz Abels*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 84–117.
- Gerhardt, U., 2012. Typenbildung, in: Flick, U., et al. (Eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden Und Anwendungen*. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 435–439.
- Geulen, D., Hurrelmann, K., 1980. *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie*. Beltz, Weinheim.
- Gläser, J., Laudel, G., 2009. Experteninterview und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 3. ed. VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- Habermas, J., 1995. *Theorie des kommunikativen Handelns*, [Taschenbuchausg.]. ed, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Habermas, J., 1981. *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, 1st ed. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Harazd, B., Ophuysen, S., 2008. Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 626–647.
- Hasselhorn, M., 1992. Metakognition und Lernen [WWW Document]. Pedocs Open Access Erzieh. URL https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2001/pdf/Hasselhorn_Marcus_Metakognition_und_Lernen_D_A.pdf
- Hasselhorn, M., Gold, A., 2006. *Erfolgreicher Lernen und Lehren*.
- Heidbrink, H., 1991. *Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. Quintessenz-Verlag, München.
- Heidenreich, M., 1999. Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung, in: Apel, H.-J., Horn, K.-P., Lundgreen, P., Sandfuchs, U. (Eds.), *Professionalisierung Pädagogischer Berufe Im Historischen Prozess*. Verlag Julius Klinkhardt, Bab Heilbrunn, S. 35–58.
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 2020. Studie: Homeoffice beeinflusst Produktivität und Konflikte [WWW Document]. URL <https://www.uni-duesseldorf.de/home/startseite/news-detailansicht-inkl-gb/article/studie-homeoffice-beeinflusst-produktivitaet-und-konflikte.html>
- Heinz, W.R., 1995. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Juventa, Weinheim.
- Henry-Huthmacher, C., 2007. *Kinder in besten Händen. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland*.
- HI.BI.KUS, 2008. *Hirngerechte Bildung in Kindergarten und Schule. Ein Programm des Thüringer Kultusministeriums*.

- Hitzler, R., Honer, A., 1994. Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bologna-Zentrum, 2012. Module, ECTS-Punkte und Workload.
- Hoff, E.-H., 1990. Die doppelte Sozialisation Erwachsener: Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. DJI, München.
- Hoidn, S., 2011. Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen 1–18.
- Hoidn, S., 2010. Lernkompetenzen an Hochschulen Fördern. Springer-Verlag.
- Holland, J.L., 1997. Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources Inc, Odessa.
- Horkheimer, M., 1985. Begriff der Bildung, in: Gesammelte Schriften. 4. Soziologisches, 5. Universität Und Studium. Fischer-Taschenbuch-Verlag, Frankfurt am Main, S. 409–419.
- Hurrelmann, K., 2013. Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. Zeitschrift für Pädagogik.
- Hurrelmann, K., 2006. Einführung in die Sozialisationstheorie, 9., unveränderte Auflage. ed, Beltz-Studium. Beltz Verlag, Weinheim.
- Hurrelmann, K., 2002. Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz, Weinheim.
- Husserl, E., 1993. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie; Erg.-Bd., Texte aus dem Nachlaß 1934–1937. Kluwer, Dordrecht [u. a.].
- Hüther, G., 2016. Lernen mit Begeisterung – Ein Plädoyer für eine neue Lernkultur.
- Hüther, G., 2006. Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns, in: Herrmann, U. (Ed.), Neurodidaktik: Grundlagen Und Vorschläge Für Gehirngerechtes Lehren Und Lernen. Beltz, Weinheim.
- IEA Preprimary Project, 2006. Worldwide child care and education.
- Jäger, W., Matys, T., 2008. Lebenswelt und Gesellschaftskonstitution, in: Jäger, W., Schützeichel, R. (Eds.), Universität Und Lebenswelt: Festschrift Für Heinz Abels. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 29–45.
- Jastrzebski, A., 2012. Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen [WWW Document]. URL https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6752/pdf/Jastrzebski_2012_Anforderungen_an_hochschuldidaktische_Kompetenzen.pdf
- Jürgens, A., Zinn, B., 2015. Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate, in: Elsholz, U. (Ed.),

- Beruflich Qualifizierte Im Studium Analysen Und Konzepte Zum Dritten Bildungsweg. S. 35–54.
- Kade, J., Seitter, W., 1999. „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien, in: *Bildungstheoretische Grundlagen Und Perspektiven, Grundlagen Der Weiterbildung*. Luchterhand, Neuwied [u. a.], S. 32–45.
- Kaiser, M., 1997. Bildung durch ein Studium im Alter: Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende, *Studium im Alter*. Waxmann, Münster [u. a.].
- Karboul, A., Hummer, C., 2005. Communities of Practice und Innovation, in: Boos, F. (Ed.), *Wertschöpfung Im Unternehmen: Wie Innovative Interne Dienstleister Die Wettbewerbsfähigkeit Steigern*. Gabler, Wiesbaden, S. 231–248.
- Keller, H., Beinborn, P., Boerner, S., Seeber, G., 2004. Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium [WWW Document]. URL <https://docplayer.org/2747372-Selbstgesteuertes-lernen-im-fernstudium.html>
- Kirkup, G., Prümmer, C. von, 1990. Support and Connectedness: The Needs of Women Distance Education Students. *Int. J. E-Learn. Distance Educ.* 5, 9–31.
- Kleining, Gerhard, 2001. Soziale Klassen, soziale Schichten, soziale Mobilität, Lebenswelten., in: Roth, Leo (Ed.), *Pädagogik Handbuch Für Studium Und Praxis*. Oldenbourg Schulbuchverlag. S. 236–243., München.
- Knuth, S., 2019. Der Umgang von Soziologie-Professor_innen mit Habitus-Struktur-Konflikten. *Soziologie Jahrgang* 48, 317–335.
- Kohlberg, L., 1976. *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. Holt, Rinehart and Winston, New York, Chicago.
- Kohli, M., 1975. *Die berufliche Laufbahn. Aspekte*, Frankfurt am Main.
- Kolp, D.A., 2015. *Experiential learning: Experience at the source of learning and development*. Pearson Education, New Jersey.
- Koring, B., 1992. *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Kowal, S., O'Donnell, D.C., 2000. *Zur Transkription von Gesprächen*. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg.
- Krey, K., 2015. *Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherinnen*: LIT Verlag Berlin Münster Wien Zürich London [WWW Document]. LIT Verl. URL http://www.litwebshop.de/index.php?main_page=product_info&products_id=12032
- Krey, K., Bauhaus, W., Vogt, S., 2014a. Tutorial Methods in a Distance Study Course on Qualitative Empirical Education Research, in: *New Perspecti-*

- ves in Science Education, Conference Proceedings. Webster srl., Padova, S. 55–60.
- Krey, K., Vogt, S., Bauhaus, W., 2014b. Life-world Factors of Distance Education Students and their Influence on Learning Achievement, in: Challenges for Research into Open & Distance Learning: Doing Things Better – Doing Better Things. Presented at the Challenges for Research into Open & Distance Learning: Doing Things Better – Doing Better Things, European Distance and E-Learning Network, Oxford, S. 329–338.
- Krüger, H.-H., Lersch, R., 1993. Lernen und Erfahrung: Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, 2., aktualisierte und erw. Aufl. ed. Leske Budrich, Opladen.
- Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Eds.), 2006. Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. ed. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kuckartz, U., 2010. Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3., aktualisierte Aufl. ed, Lehrbuch. VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- Kullmann, H.-M., Seidel, E., 2005. Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter, 2. aktualisierte. ed. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Kultusministerkonferenz, 2009. Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung [WWW Document]. URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kunz, H., Sauerland, F., Uhl, S., 2020. Praxisphasen im Lehramtsstudium: Erfahrungen aus Modellversuchen. wbv.
- Küstners, I., 2009. Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 2nd ed, Hagener Studentexte zur Soziologie Lehrbuch. VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- Küstners, I., 2006. Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen, 1st ed, Hagener Studentexte zur Soziologie Lehrbuch. VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- Lamnek, S., 1995. Qualitative Sozialforschung, 3., korrigierte Auflage. ed. Beltz Verlag, Weinheim [u. a.].
- Lehmann, G., Nieke, W., 2000. Kompetenzmodell [WWW Document]. URL http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/module/modul_10pruefen_von_kompetenzzuwachs/kompetenzmodell.html
- Lehmann, R.H., Peek, R., 1997. Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg.

- Lempert, W., 1998. Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Schneider, Baltmannsweiler.
- Lompscher, J., 2004. Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht: Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess, International cultural-historical human sciences. Berlin: Lehmanns Media, 2002; ZDB-ID: 2192455-7. Lehmanns Media, Berlin.
- Mayring, P., 2008. Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 10., neu ausgestattete Aufl. ed. Beltz, Weinheim [u. a.].
- Meyer, T., 2006. Private Lebensformen im Wandel, 4. ed. VS verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Muckel, P., Grubitzsch, S., 1993. Untersuchungen zum Begriff der "Lebenswelt." Psychol. Gesellschaftskritik 17, 119–139.
- Nittel, D., 2006. Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung, in: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Eds.), Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 317–340.
- Oevermann, U., 1983. Hermeneutische Sinnkonstruktion: Als Theorie und Pädagogik missverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft, in: Garz, D., Kraimer, K. (Eds.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Cornelsen Vlg Scriptor, Frankfurt am Main.
- Ortmann, H., 1977. Universitärer Alltag: Lernen, Lehren u. Leben an d. Hochschule, 1. Aufl. ed, Texte zu Sozialgeschichte und Alltagsleben. Focus-Verlag, Giessen.
- Parsons, T., 1970. Social Structure and Personality., First Free Press Paperback Edition 1964. ed. The Free Press, New York.
- Pawlow, I.P., 1955. Ausgewählte Werke. Akademie Verlag, Berlin.
- Piaget, J., 1974. Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. S. Fischer, Frankfurt am Main.
- Piaget, J., 1960. The general problems of the psychobiological development of the child. Tavistock, London.
- Pientka, R., Müller, N., Seufert, T., 2016. Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für Lernerfolg. Eine empirische Vergleichsstudie [WWW Document]. URL https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15200/pdf/HuW_2016_2_Pientka_Mueller_Seufert_Lernereigenschaften.pdf
- PISA, OECD Publishing., 2012. Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education. OECD.

- PISA-Studie, 2000. Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie [WWW Document]. URL <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf>
- Prümmer, C. von, 2012. Berichte und Materialien zur Evaluation. Fernstudierendenbefragung 2011.
- Prümmer, C. von, 1997. Frauen im Fernstudium: Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien. Campus-Verl, Frankfurt [u. a.].
- Rheinländer, K., 2014. Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität, in: Sander, T. (Ed.), *Habituussensibilität: Eine Neue Anforderung an Professionelles Handeln*, Research. Springer VS, Wiesbaden, S. 247–280.
- Richardson, J.T.E., Morgan, A., Woodley, A., 1999. Approaches to studying in distance education. *High. Educ.* 37, 23–55. <https://doi.org/10.1023/A:1003445000716>
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Ed.), 2017. Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studien-erfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. Königsdruck Printmedien und digitale Dienste GmbH.
- Sander, T., 2014. Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität, in: Sander, T. (Ed.), *Habituussensibilität: Eine Neue Anforderung an Professionelles Handeln*, Research. Springer VS, Wiesbaden, S. 9–36.
- Schmitt, L., Evertz, S., 2016. Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule, in: Lange-Vester, A., Sander, T. (Eds.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus Und Habitus Im Hochschulstudium*. Beltz Juventa, Weinheim, Basel, S. 163–175.
- Schön, S., Ebner, M., Schön, M., 2016. Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten.
- Schütz, A., 1982. *Das Problem der Relevanz*, 1st ed, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Schütz, A., Luckmann, T., 1975. *Strukturen der Lebenswelt*, Soziologische Texte. – Darmstadt: Luchterhand, 1959. Luchterhand, Neuwied [u. a.].
- Seeber, G., Boerner, S., Keller, H., 2006. Strategien selbstorganisierten Lernens bei berufstätigen Studierenden. *Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. JSSE – J. Soc. Sci. Educ.* <https://doi.org/10.4119/jsse-368>
- Simmel, G., 1966. *Über sociale Differenzierung: sociologische und psychologische Untersuchungen*, Repr. der Ausg. Leipzig 1890. ed. Liberac, Amsterdam.

- Skinner, B.F., 1977. Why I am not a cognitive behaviorist, *Behaviorism*.
- Sommerfeldt, H., Höllermann, P., 2016. Trendstudie Fernstudium 2016 [WWW Document]. URL https://www.iubh-fernstudium.de/wp-content/uploads/2016_Trendstudie_Fernstudium_2016_HQ.pdf
- Statistisches Bundesamt, 2019. Personen mit Migrationshintergrund [WWW Document]. Staat Ges. – Migr. Integr. URL <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Methoden/PersonenMitMigrationshintergrund.html>
- Statistisches Bundesamt, 2018. Pressemitteilung Nr. 401 vom 17.10.2018, Kindertagesbetreuung [WWW Document]. URL https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/10/PD18_401_225.html;jsessionid=148E3109904D24D151E0EC358E57F6AB.InternetLive2
- Strattmann, J., Preussler, A., Kerres, M., 2009. Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* 90–103.
- Strauss, A.L., Corbin, J.M., 1996. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, PsychologieVerlagsUnion, Weinheim.
- Strzelewicz, W., 1978. Forschungen über Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Schulenberg, W. (Ed.), *Erwachsenenbildung, Wege Der Forschung*. Darmstadt: Wiss. Buchges, 1956–1995; ZDB-ID: 518050-8. Wiss. Buchges., Darmstadt, S. 242–266.
- Sydow, J., 2003. *Kompetenzentwicklung in Netzwerken: eine typologische Studie*, 1st ed. Westdt. Verl., Wiesbaden.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., 2004. *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Final Report*.
- TarGroup Media GmbH & Co. KG, 2019. Daten und Fakten [WWW Document]. URL <https://www.studieren-berufsbegleitend.de/infos/daten-statistik/>
- Teichler, U., 2006. Hochschule, in: Krüger, H.-H., Grunert, C. (Eds.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Obladen, S. 236–240.
- Thiersch, H., 2009. *Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*, 7th ed, Edition Soziale Arbeit. Juventa-Verl., Weinheim [u. a.].
- Tillmann, K.-J., 2006. *Sozialisationstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, 14th ed, Rororo; 55476:Rowohlts Enzyklopädie. Rowohlt-Taschenbuch-Verl., Reinbek bei Hamburg.

- Tillmann, K.-J., 2000. Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek.
- Tippelt, R., Schmidt, B., 2010. Handbuch Bildungsforschung, 3. durchgesehene. ed. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Uhlendorff, U., 2013. Soziale Arbeit mit Familien, UTB; 3913: Soziale Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- US Department of Health and Human Services, 2010. Head Start Impact Study. Final Report.
- Vogt, S., 2012. Lifelong Learning in the Long Tail Age – the Educational Technology Challenge of Distance Learning. *Journal of Lifelong Learning Society* 23–37.
- Ward, A., Duke, K., Ayelet, G., Bos, M., 2017. Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. *Journal of the Association for Consumer Research* 140–154.
- Watson, J.B., 1925. Behaviorism. Norton, New York.
- Weckwerth, J., 2014. Sozial sensibles Handeln bei Professionellen. Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers, in: Sander, T. (Ed.), *Habitusensibilität: Eine Neue Anforderung an Professionelles Handeln*, Research. Springer VS, Wiesbaden, S. 37–66.
- Welzer, H., 1993. Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Edition Diskord, Tübingen.
- Whalley, M., 2007. *Involving Parents in Their Children's Learning*, Second Ed. ed. Chapman, London.
- Wiedenhorn, T., 2011. Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Windolf, P., 1981. Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Enke, Stuttgart.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., 2015. Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation, in: Elsholz, U. (Ed.), *Beruflich Qualifizierte Im Studium Analysen Und Konzepte Zum Dritten Bildungsweg*. S. 11–30.
- Wong, L.-H., 2012. A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, E19–E23. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x>
- World Vision Studie, 2007. *Kinder in Deutschland 2007, Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und TNS Infratest Sozialforschung*. Frankfurt/Main.
- Zymek, B., 2013. Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Beltz Juventa Verlag.

Karin Krey **Lernerfolg im Fernstudium**

Der Einfluss lebensweltlich erworbener Kompetenzen

Die Studie öffnet den Blick auf die Lebenswelt von Fernstudierenden, wobei sich Parallelen zum Homeschooling während der Corona-Pandemie finden lassen. Fernstudierende sind in der Regel ältere Studierende, die über eine Fülle an Kompetenzen im privaten, beruflichen und studentischen Bereich verfügen. Nach diesen Kompetenzen fragt die Studie und eruiert, welchen Einfluss sie auf den Lernerfolg im Fernstudium nehmen. Die Studie identifiziert eine Typisierung von ambitionierten, gelassenen, netzwerkenden und isolierten Studierenden. Schlussendlich spricht sie Empfehlungen für Fernstudierende wie Fernlehrende aus.

Die Autorin: Prof. Dr. Karin Krey, Professorin Studiengang Soziale Arbeit im Lehrgebiet Kinder- und Jugendhilfe und Gleichstellungsbeauftragte der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf

ISBN 978-3-96665-051-9



www.budrich-academic-press.de