



**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Wirksamkeitserwartungen an Einflüsse
auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender –
Herleitung eines Modells für die berufliche
Weiterbildung aus der Schulforschung

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von Sarah Klein, M.A.

Berlin, 2011

Erstgutachter: Prof. Dr. Harm Kuper

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ada Pellert

Tag der Disputation: 26.09.2011

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	6
I. Einleitung	8
1. Ziele und Fragestellungen der Arbeit	10
2. Aufbau der Arbeit	13
II. Theoretischer Teil.....	15
3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“	15
3.1. Definitionen von Lernen	15
3.2. Lernerfolg	19
4. Forschungserkenntnisse zu Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb	23
4.1. Das Angebots-Nutzungs-Modell als theoretisches Grundgerüst	25
4.2. Analyseebene: Systemische Rahmenbedingungen ..	37
4.2.1. Familie.....	41
4.2.2. Systemischer Kontext	44
4.2.2.1. Institutionelle Rahmenbedingungen: Trägerschaft und Schulsystem	44
4.2.2.2. Ressourcenausstattung der Schulen	49
4.2.2.3. Zentrale Abschlussprüfungen	52
4.2.2.4. Region und Bildungsniveau	53
4.3. Analyseebene: Schule	54
4.3.1. Lehrplan/Curriculum	59
4.3.2. Erwartungen und Monitoring/Feedback	60

4.3.3.	Einbeziehen der Eltern	62
4.3.4.	Lernumgebung und Schulklima	63
4.3.5.	Schulleitung und Kollegialität.....	66
4.4.	Analyseebene: Unterricht.....	69
4.4.1.	Lehrperson	71
4.4.1.1.	Wissen und Expertise	72
4.4.1.2.	Lehrerpersönlichkeit	73
4.4.1.3.	Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten	75
4.4.1.4.	Erfüllen von Standards	76
4.4.2.	Unterricht	78
4.4.2.1.	Instruktion	84
4.4.2.2.	Classroom Management.....	86
4.4.2.3.	Qualität des Lehr-Lern-Materials	90
4.4.3.	Unterrichtszeit.....	93
4.5.	Analyseebene: Lernender	94
4.5.1.	Lernpotenzial	94
4.5.1.1.	Kognitive Determinanten	95
4.5.1.2.	Motivationale Determinanten	97
4.5.1.3.	Volitionale Determinanten.....	103
4.5.2.	Wahrnehmung und Interpretation	105
4.5.3.	Lernaktivitäten	106
5.	Integration der Forschungsergebnisse in das Angebots-Nutzungs-Modell: Erweiterung des Modells....	108
6.	Wissenserwerb im Erwachsenenalter	111
6.1.	Definition und Eingrenzung	113
6.2.	Unterschiedliches Lernen im Erwachsenenalter	117
7.	Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit des Modells und der Einflussbereiche	120
7.1.	Analyseebene: Systemische Rahmenbedingungen	122

Inhaltsverzeichnis

7.1.1. Familie	122
7.1.1.1. Fazit.....	124
7.1.2. Systemischer Kontext	125
7.1.2.1. Institutionelle Rahmenbedingungen: Trägerschaft und Weiterbildungssystem.....	125
7.1.2.2. Ressourcenausstattung der Weiterbildungseinrichtung	127
7.1.2.3. Zentrale Abschlussprüfungen	128
7.1.2.4. Region und Bildungsniveau	129
7.1.2.5. Fazit.....	130
7.2. Analyseebene: Weiterbildungseinrichtung	131
7.2.1. Lehrplan/Curriculum	131
7.2.2. Erwartungen und Monitoring/Feedback	132
7.2.3. Einbeziehen der Eltern	133
7.2.4. Lernumgebung und Klima beim Weiterbildungsanbieter	133
7.2.5. Schulleitung und Kollegialität.....	134
7.2.6. Fazit	136
7.3. Analyseebene: Unterricht.....	137
7.3.1. Lehrperson	137
7.3.1.1. Wissen und Expertise	138
7.3.1.2. Lehrerpersönlichkeit	139
7.3.1.3. Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten	139
7.3.1.4. Erfüllen von Standards	141
7.3.1.5. Fazit.....	142
7.3.2. Unterricht	142
7.3.2.1. Instruktion	143
7.3.2.2. Classroom Management.....	144
7.3.2.3. Qualität des Lehr-Lern-Materials	146

7.3.2.4. Fazit.....	147
7.3.3. Unterrichtszeit.....	147
7.3.3.1. Fazit.....	148
7.4. Analyseebene: Lernender	149
7.4.1. Lernpotenzial	149
7.4.1.1. Kognitive Determinanten	149
7.4.1.2. Motivationale Determinanten	151
7.4.1.3. Volitionale Determinanten.....	151
7.4.1.4. Fazit.....	152
7.4.2. Wahrnehmung und Interpretation	153
7.4.3. Lernaktivitäten	155
8. Aggregation der Vermutungen zur Übertragbarkeit des Angebots-Nutzungs-Modells auf die berufliche Weiterbildung.....	155
9. Forschungsfragen für den empirischen Teil.....	158
III. Empirischer Teil.....	160
10. Methoden der Untersuchung und Untersuchungsdesign	160
10.1. Das Experteninterview.....	161
10.1.1. Konzeption des Interviewleitfadens	163
10.1.2. Reflexion möglicher Schwierigkeiten bei der Datenerhebung.....	167
10.2. Falldefinition entlang von Idealtypen.....	169
11. Durchführung der Untersuchung.....	174
11.1. Vorgehensweise zur Auswahl und Kontaktierung der Experten	174
11.2. Pretest des Interviewleitfadens	177
12. Untersuchungsergebnisse: Auswertung der Interviews .	179
12.1. Vorgehensweise und Techniken der Datenaufbereitung und -auswertung.....	179

12.2. Darstellung der Fälle.....	183
12.2.1. Fall N1: FORUM Berufsbildung	183
12.2.2. Fall N2: Bildungswerk der Wirtschaft (bbw)	184
12.2.3. Fall N3: Vattenfall Europe Business Services GmbH	186
12.2.4. Fall N4: Landesbank Berlin AG.....	187
12.3. Zur 1. Forschungsfrage: Übertragbarkeit des Angebots-Nutzungs-Modells	188
12.3.1. Ergänzung der Einflussfaktoren.....	189
12.3.2. Angemessenheit der Gesamtstruktur des Modell...	193
12.4. Zur 2. Forschungsfrage: Wirksamkeitserwartungen an einzelne Einflussbereiche im Vergleich	194
12.4.1. Vergleich der Wirksamkeitserwartungen der Typen betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtung	204
12.5. Zur 3. Forschungsfrage: Optimierungspotenzial und Handlungsbedarf	212
13. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	219
13.1. Zur Ausgestaltung des Angebots-Nutzungs- Modells.....	219
13.2. Zur Abgrenzung der beiden Idealtypen.....	220
13.3. Zu den Untersuchungsergebnissen	222
13.4. Zur Verallgemeinerbarkeit des Modells	225
14. Ausblick und weiterer Forschungsbedarf.....	227
Literaturverzeichnis	233
Anhang	250

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Bronfenbrenners Mehrebenenmodell (1981)	26
Abbildung 2:	Mehrebenen-Struktur im schulischen Kontext von Heimlich (2003).....	27
Abbildung 3:	Walbergs Produktivitätsmodell (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987).....	29
Abbildung 4:	Bedingungen von Schulleistungen nach Baumert et al. (2010).....	31
Abbildung 5:	Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009).....	33
Abbildung 6:	Analyseebenen im Angebots-Nutzungs-Modell.....	36
Abbildung 7:	Zusammenhang von Schülerleistungen und Ressourceneinsatz, nach Wößmann (2004b).....	50
Abbildung 8:	Das Selbstbestimmungskontinuum nach Ryan und Deci (2002).....	99
Abbildung 9:	Rahmenmodell zur Veranschaulichung von Zeitfaktoren für den Lernerfolg nach Treiber (1982).....	107
Abbildung 10:	Integration der Forschungsergebnisse in erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell.....	110
Abbildung 11:	Verortung der Kategorien an Weiterbildungsorganisationen nach Zech (2010) im Feld eines umfassenden Bildungsbegriffs.....	116
Abbildung 12:	Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung.....	157
Abbildung 13:	Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung, ergänzt durch Anmerkungen der Experten.....	192

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 14:	Wirksamkeitserwartungen der Experten durch Einschätzung der Relevanz der Einflussbereiche.....	197
Abbildung 15:	Wirksamkeitserwartungen der Experten durch Einschätzung der Relevanz der Unterrichtsfaktoren...	198
Abbildung 16:	Wirksamkeitserwartungen der Experten durch Einschätzung der Relevanz der Faktoren zur Lehrperson.....	201
Abbildung 17:	Matrix zur Verdeutlichung von Handlungsbedarf entsprechend der Aussagen der Experten.....	213
Tabelle 1:	Kategorisierung von Forschungsergebnissen auf der Analyseebene Schule.....	58
Tabelle 2:	Kategorisierung von Forschungsergebnissen innerhalb des Bereichs Unterricht.....	82 / 83

I. Einleitung

In unserer Wissensgesellschaft wird Wissen – neben Kapital, Bodenschätzen und körperlicher Tätigkeit – zu einer eigenständigen Produktivkraft. Allerdings ändert sich aufgrund von rasanten technischen Fortschritten und einer sich ständig verändernden Gesellschaft das Wissen, was auf dem Arbeitsmarkt als relevant gilt, ebenfalls ununterbrochen. Als Reaktion auf diese Anforderung wird heute mehr denn je ein „lebenslanges Lernen“ gefordert (Gerlach, 2000), unter anderem durch regelmäßige, berufliche Weiterbildung.

Da eine solche Weiterbildung sowohl für den Lernenden¹ als auch für die Gesellschaft oder das Unternehmen viel Zeit und Geld kostet, ist es zunächst im Interesse aller, den „Ertrag“ einer Weiterbildung möglichst zu maximieren. Neben persönlichem Erfolgserlebnis, Wertschätzung oder sozialen Kompetenzen gilt der Zuwachs an Fachwissen allgemein als ein Hauptkriterium für Lernerfolg.

Wie kann ein solcher Wissenserwerb optimal gefördert werden? Wer ist überhaupt daran beteiligt und unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen lernen Erwachsene besonders gut?

Derzeit gibt es zwar zahlreiche Forschung, die sich dieser Fragen im Bereich der Schule annimmt, im Bereich der Weiterbildung jedoch steht die Forschung hier noch ganz am Anfang. Es liegt bislang kein umfassender Forschungsansatz vor, der sämtliche mögliche Einflussfaktoren auf das menschliche Lernen auf ihre Wirkung im Erwachse-

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die grammatikalisch männliche Form für die Bezeichnung von Personen bzw. Personengruppen verwendet, da die vorliegende Arbeit keine geschlechtsspezifischen Aussagen macht. Es sind stets die Vertreter beider Geschlechter gemeint.

nenalter hin untersucht und darauf aufbauend ein wissenschaftliches Fundament für die Ausgestaltung von Weiterbildungen bietet.

Diese wenig ausgeprägte Entwicklung des Forschungsbereiches Weiterbildung liegt wohl hauptsächlich an der überaus komplexen und vielfältigen Organisationsstruktur der Weiterbildung in Deutschland, die unter anderem eine repräsentative Datenerhebung enorm erschwert. Eine übergreifende, systematische Datenerhebung wie etwa die PISA-Studien in den Schulen Deutschlands wird es im Bereich der Weiterbildung zunächst nicht geben. Zu unterschiedlich sind die Organisationsformen, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen für Weiterbildungen in Deutschland. So gibt es für Weiterbildung als quartären Sektor im Gegensatz zur schulischen Erstausbildung, der Berufsausbildung und der Hochschulausbildung keine umfassende und allgemein gültige Gesetzgebung, und auch die Anbieter sind überaus vielfältig. Eine berufliche Weiterbildung beispielsweise kann von außerbetrieblichen Anbietern wie auch von Unternehmen selbst durchgeführt werden. Für Letztere liegen Form, Inhalte und Umsetzung – abgesehen von äußerst unkonkreten, arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen etwa im Betriebsverfassungsgesetz – komplett außerhalb staatlicher Verantwortung und Regelung. Als weitere Spezifika der Weiterbildungsorganisation nennt Galiläer (2005) neben dem Anbieterpluralismus auf dem Weiterbildungsmarkt eine entsprechend uneinheitliche Zertifizierung und schließlich die Multifunktionalität von Inhalten einer Weiterbildung.

Trotz dieser komplexen Struktur – oder gerade deshalb – ist eine verstärkte wissenschaftliche Grundlagenforschung im Bereich der Weiterbildung unbedingt notwendig. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll eine mögliche Grundstruktur für eine Systematisierung von relevanten Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb erwachsener

Lernender entwickelt werden, die anschließend mit Experten aus der Weiterbildungspraxis diskutiert und mit professionellen Wirksamkeitserwartungen abgeglichen werden sollen. Denn nach Wittwer (2006, S. 204) fehlt es im Forschungsbereich der beruflichen Weiterbildung „an einer grundlegenden Untersuchung der Verknüpfung von informell generiertem Erfahrungswissen mit über formelle Lernprozesse aufgebautem Theoriewissen.“

1. ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN DER ARBEIT

„Auch Erwachsene sind immer wieder mit neuen Bereichen konfrontiert, die bisher unbekannte Anforderungen an sie stellen. Die Unterstützung und Optimierung des dabei erforderlichen Wissenserwerbs ist ein wichtiges pädagogisches Ziel. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit die Determinanten derartiger Lernleistung zu untersuchen, um eine Basis für unterstützende Interventionen und für die Erklärung interindividueller Unterschiede im Lernerfolg zu schaffen.“

(Spada & Wichmann, 1996, S. 119)

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand der Schulforschung sollen in der vorliegenden Arbeit Analogien zum Wissenserwerb in der Weiterbildung hergestellt werden. Welche der Einflussfaktoren müssten auch in der Erwachsenenbildung wirksam sein? Und welche Faktoren spielen dagegen in der Erwachsenenbildung vermutlich keine Rolle mehr?

Einem solchen Transfer von Forschungsergebnissen aus der Schulforschung auf die Weiterbildungswissenschaft soll vor allem Nuissls

(2006, S. 218) Aussage zugrunde gelegt werden: „So lange die Zusammenarbeit etwa von Erwachsenenbildungswissenschaft und Schulpädagogik als „interdisziplinär“ verstanden wird, (...) mangelt es an Begründung und Legitimation, Erziehungswissenschaften zur Grundlage von Konzepten des lebenslangen Lernens zu deklarieren.“ Ausgangspunkt der Arbeit ist demnach ein Verständnis von Erziehungswissenschaft, das sowohl den schulischen Lernkontext als auch den eines erwachsenen Lernenden mit einschließt, und in dem sich beide Forschungsschwerpunkte gegenseitig befruchten können.

Ziel der Arbeit ist es, ausgehend von einem theoretischen Modell als Grundgerüst, zunächst eine Strukturierung vorliegender Ergebnisse aus der Schulforschung über mögliche Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb zu erarbeiten und dadurch bislang vorliegende Modelle systematisch zu erweitern. Anschließend soll die Übertragbarkeit eines solchen Modells auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung diskutiert werden, auch wenn sich hierzu aufgrund des unzureichenden, empirischen Forschungsstandes lediglich Vermutungen herleiten und äußern lassen. Dies kann als ein erster Schritt zu der von Nuissl (2006) geforderten Zusammenarbeit von Erwachsenenbildungswissenschaft und Schulpädagogik verstanden werden, an dessen Ende ein ganzheitliches Mehrebenenmodell skizziert wird, in dem sich die wesentlichen Einflussbereiche auf den Wissenserwerb innerhalb einer beruflichen Weiterbildung wiederfinden.

Schließlich soll diese theoretisch untermauerte Sammlung wesentlicher Einflussbereiche auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender mit Wirkungserwartungen von Praktikern aus der beruflichen Weiterbildung abgeglichen werden – sowohl in der Personalentwicklung von Unternehmen als auch bei außerbetrieblichen Bildungsein-

richtungen. Dazu sollen leitfadengestützte, explorative Experteninterviews durchgeführt und ausgewertet werden. Interessant hierbei ist vor allem ein Vergleich zwischen professionellen Überzeugungen und Wirkungserwartungen in Unternehmen und in der außerbetrieblichen, beruflichen Weiterbildung.

Im Fokus der Arbeit stehen – entsprechend der formulierten Ziele und dem Erkenntnisinteresse – folgende, forschungsleitende Fragestellungen:

- Wie können die wesentlichen Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb und ihre Wirkungszusammenhänge modellhaft dargestellt werden?
- Welche Faktoren müssten in einem solchen ganzheitlichen Modell abgebildet werden, basierend auf empirischen Ergebnissen der Schulforschung?
- Welche dieser Einflussfaktoren könnten aus der Schulforschung auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragbar sein?
- Stimmen die definierten Einflussbereiche eines solchen Modells für den Wissenserwerb Erwachsener mit den Praxiserfahrungen und den Wirksamkeitserwartungen von Experten aus der beruflichen Weiterbildung überein?
- Wo, in welchen wichtigen Einflussbereichen, sehen Experten aus der Praxis Optimierungspotenzial?

2. AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit gliedert sich zunächst in zwei Teile: Im theoretischen Teil, der als Schwerpunkt der Arbeit gesehen werden kann, wird das theoretische Grundgerüst – ein mögliches Modell, in dem relevante Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb in der beruflichen Weiterbildung abgebildet werden – erarbeitet, gefüllt und detailliert. Im empirischen Teil der Arbeit werden die hergeleiteten Vermutungen bezüglich der Struktur, Ausgestaltung und Übertragbarkeit des Modells mit Experten aus der Praxis der beruflichen Weiterbildung in explorativen Interviews erörtert und entsprechend formulierter Wirkungserwartungen ergänzt.

Nach einer Eingrenzung des Begriffs Lernerfolg auf den kognitiven Wissenserwerb in Kapitel 3 werden in Kapitel 4 Forschungsergebnisse bezüglich relevanter Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb aus der Schulforschung zusammengetragen. Zur Systematisierung dient ein Modell, das in Kapitel 4.1. eingeführt wird. Aufbauend auf die Struktur des Modells werden in den folgenden Kapiteln 4.2. bis 4.5. die einzelnen Analyseebenen des Modells mit aktuellen Forschungsergebnissen abgeglichen, weiter ausdifferenziert und ergänzt. Die Integration weiterer, empirischer Ergebnisse aus der Schulforschung in das Modell findet in Kapitel 5 statt.

Die schrittweise Übertragung dieses Mehrebenenmodells auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung wird schließlich in den folgenden Kapiteln entwickelt. In Kapitel 6 werden zunächst grundlegende Begrifflichkeiten sowie Unterschiede in der Lernsituation erwachsener Lernender erläutert. Die Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit von Einflussbereichen auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung erfolgt – entsprechend der strukturierten Vorgehens-

weise im Bereich der Schulforschung – entlang der Analyseebenen des Modells in Kapitel 7. Die diskutierten Vermutungen lassen sich in Kapitel 8 schließlich in ein mögliches Modell für die berufliche Weiterbildung aggregieren. Hier wird das ursprüngliche Modell abermals modifiziert und an die Lernsituation erwachsener Lernender angeglichen. Es entsteht eine theoretisch hergeleitete Version des Modells, die im empirischen Teil der Arbeit mit Experten aus der Praxis der beruflichen Weiterbildung diskutiert werden soll. Zuvor werden in Kapitel 9 konkrete Forschungsfragen für den empirischen Teil der Arbeit formuliert.

Der empirische Teil beginnt mit der Vorstellung der Methodik und dem Untersuchungsdesign in Kapitel 10. Darin werden unter anderem die Fälle für explorative Experteninterviews definiert, entlang von zwei skizzierten Idealtypen. Die Durchführung der Interviews wird in Kapitel 11 beschrieben und reflektiert. Darauf folgt in Kapitel 12 die Darstellung der Untersuchungsergebnisse, was eine Erläuterung der Techniken der Datenaufbereitung, die kurze Darstellung der vier untersuchten Fälle sowie die Auswertung der Antworten in Bezug auf die drei formulierten Forschungsfragen beinhaltet. Eine weitere Vertiefung findet im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse und des Fazits in Kapitel 13 statt. Abschließend wird in Kapitel 14 weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt und ein Ausblick auf mögliche, zukünftige Forschungsaspekte der Weiterbildungsforschung gegeben.

II. Theoretischer Teil

3. EINGRENZUNG UND OPERATIONALISIERUNG DES BEGRIFFS „LERNERFOLG“

3.1. Definitionen von Lernen

Lernen wurde nie „als erziehungswissenschaftlicher Begriff reklamiert“, und in fachfremden Diskursen etwa in Bildungspolitik oder Neurowissenschaften fehlen bislang „gemeinsame theoretische Grundlagen oder Definitionen“ (Kuper, 2010, S. 346).

Entsprechend breit gefächert sind auch Ansätze, das semantische Konstrukt des Lernens zu erfassen. Aus systemtheoretischer Perspektive etwa kann Lernen „als ein systemintern strukturierter Umgang mit Impulsen aus der Umwelt verstanden werden“ (Kuper, 2010, S. 348). Im weitesten Sinne umfasst der Begriff Lernen „alle individuellen relativ dauerhaften Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die auf Erfahrung beruhen“ (Helmke, Schnotz & Schrader, 2006, S. 631). Im engeren Sinne „umfasst L. [Lernen] lediglich bewusste und planvolle Bemühungen, sich Wissen (z.B. Vokabeln) oder spezif. Fertigkeiten (z.B. Auto fahren) anzueignen“ (Helmke et al., 2006, S. 631). Diese Definition soll zumindest für die vorliegende Arbeit als Grundlage dienen.

Dabei wird weiterhin unterschieden zwischen formalem, non-formalem und informelles Lernen (BMBF, 2008).

Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Somit verläuft formales Lernen organisiert nach einem Lehrplan. Wichtigstes Unterscheidungskriterium zu anderen Lernformen ist die Zertifizierung dieses Lernens.

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

Non-formales Lernen dagegen findet außerhalb der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt in der Regel nicht zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Non-formales Lernen findet meist in organisierten Kontexten statt, etwa am Arbeitsplatz oder in Bildungseinrichtungen.

Informelles Lernen ist hingegen die „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (BMBF, 2008, S. 8). Anders als beim formalen Lernen und non-formalen Lernen handelt es sich nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen. Informelles Lernen wird von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als solches wahrgenommen, dennoch entsteht in diesem Kontext der größte Teil des menschlichen Wissens und der Fähigkeiten.

Für die Arbeit soll der Untersuchungsgegenstand auf das formale Lernen begrenzt werden, also auf Lernprozesse in Bildungseinrichtungen wie der Schule oder Weiterbildungsanbietern, an deren Ende ein zertifizierter Abschluss steht.

Unterschiedliche Lerntheorien beleuchten – unabhängig von der Kategorie des Lernens – den Lernprozess schließlich mit unterschiedlicher Fokussierung, die jeweils historisch und im Zusammenhang mit einem vorherrschenden Menschenbild herleitbar ist. An dieser Stelle sollen die drei größten Theoriesysteme kurz vorgestellt werden, um darauf aufbauend unterschiedliche Perspektiven auf den „Lernerfolg“ herleiten und abgrenzen zu können.

Der Behaviorismus

In behavioristischen Lerntheorien wird Lernen als konditionierter Reflex gesehen, der durch Adaption erworben wird. Wenn dem Lernenden ein geeigneter Stimulus (Reiz) präsentiert wird, dann ruft dieser

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

automatisch ein bestimmtes Verhalten (Reaktion) hervor (Watson, 1930). Lernprozesse können gemäß dieser Modellvorstellung von außen gesteuert werden, Bewusstseinsvorgänge bleiben dabei unberücksichtigt.

Die theoretischen und didaktischen Schwierigkeiten dieser Theorie bestehen vor allem darin, diese geeigneten Stimuli zu erforschen, um die richtigen Verhaltensweisen zu verstärken.

Der Behaviorismus ist nicht an den im Gehirn ablaufenden spezifischen Prozessen interessiert. Das Gehirn wird als „black box“ aufgefasst, die einen Input erhält und darauf deterministisch reagiert. Der Behaviorismus ist nicht an bewussten (kognitiven) Steuerungsprozessen, sondern vor allem an Verhaltenssteuerung interessiert.

Diese Auffassung von Lernen ist heute stark in Misskredit geraten, da das Reiz-Reaktions-Schema die Komplexität der menschlichen Lernprozesse nicht erfassen kann: Lernende sind nicht nur passive Stimuli-Empfänger (Hergenhahn & Olson, 2001).

In einem kleinen, begrenzten Bereich hat der Behaviorismus allerdings große Erfolge erzielt: beim Antrainieren automatischer, scheinbar gedankenloser Ausführungen einer Fertigkeit, beim Erlernen einer Art routinierter Geschicklichkeit. Beispiele hierfür sind etwa Schreibmaschinenschreiben, Klavierspielen oder Jonglieren.

Der Kognitivismus

„Unter Kognitionen versteht man jene Vorgänge, durch die ein Organismus Kenntnis von seiner Umwelt erlangt. Im menschlichen Bereich sind dies besonders: Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen, Sprache. Durch Kognition wird Wissen erworben.“ (Edelmann, 1995, S. 8)

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

Behavioristische Lerntheorien wurden mit der so genannten „kognitiven Wende“ in den 1960er Jahren größtenteils überholt. Das Paradigma des Kognitivismus betont im Gegensatz zum Behaviorismus die inneren Verarbeitungsprozesse des menschlichen Gehirns. Der Lernende reagiert aktiv auf äußere Reize, die aufgenommenen Informationen werden selektiert, interpretiert und verarbeitet. Innerhalb einer kognitivistischen Lerntheorie ist das Gehirn also keine „black box“ mehr, bei der nur Input und Output von Interesse sind, sondern es wird versucht, für die dazwischen liegenden Verarbeitungsprozesse ein theoretisches Modell zu entwickeln. Das aus der EDV bekannte Datenverarbeitungsprinzip (EVA: Eingabe, Verarbeitung, Ausgabe) trifft demnach auch beim Menschen zu: Eine Information gelangt in das Gehirn (Eingabe), wird verarbeitet (Verarbeitung) und es erfolgt eine Reaktion (Ausgabe). Im Kognitivismus stellt damit die *Verarbeitung* von Informationen den Forschungsgegenstand dar (Hergenhahn & Olson, 2001). Dabei rücken die inneren, bewussten Vorgänge des Lernprozesses in den Vordergrund. Untersucht werden Organisationsprozesse, Informationsverarbeitung und Entscheidungsvorgänge, bei denen durch aktive Beteiligung des Individuums kognitive Strukturen zu Begriffsbildung und Wissenserwerb gebildet werden.

Der Konstruktivismus

Kern der konstruktivistischen Lerntheorie ist die Auffassung, dass Wissen durch eine interne, subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten entsteht: „Meaning is imposed on the world by us, rather than existing in the world independently of us. There are many ways to structure the world, and there are many meanings or perspectives for any event or concept. Thus there is not a correct meaning that we are striving for“ (Duffy & Jonassen, 1992, S. 3).

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

Der Konstruktivismus lehnt damit die Gültigkeit einer sogenannten „objektiven“ Beschreibung (Repräsentation) ab. Realitäten, und damit auch Lerninhalte, werden als interaktive Konzeption verstanden, in der Lehrender und Lernender gegenseitig und strukturell miteinander gekoppelt sind. Lernende stehen zwar in einer Austauschbeziehung mit ihrer Umwelt, aber sie erzeugen selbst diejenigen Informationen, die sie im Prozess der eigenen Kognition verarbeiten.

Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Wissen durch subjektive Interpretation und Konstruktion entsteht. Lernen wird als selbstgesteuerter, aktiver Prozess begriffen (Hergenhahn & Olson, 2001).

Da innerhalb der Arbeit vor allem der Aufbau von kognitivem Fachwissen als Resultat von Lernprozessen untersucht werden soll, wird im Folgenden zwar eine kognitivistische Lerntheorie zugrunde gelegt, diese wird jedoch um Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie ergänzt, was sich auch in der Konzeption des theoretischen Modells (Kapitel 4.1.) zeigt. Mandl und Gerstenmaier (2010) zufolge ist eine konstruktivistische Perspektive auf Lernprozesse „auf mehreren Ebenen einsetzbar, auf der Ebene der Lernprozesse ebenso wie auf der Ebene der Organisation und deren Wechselwirkungen mit der individuellen Ebene“ (S. 169).

3.2. Lernerfolg

Was schließlich als Lernziel und entsprechend als Lernerfolg anerkannt und gemessen wird, ist je nach Perspektive sehr unterschiedlich.

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

Helmke (2009) führt in Anlehnung an Bloom et al. (1956) eine hierarchische Taxonomie von Lernzielen an, deren Komplexität von oben nach unten zunimmt und in der der kumulative Charakter von Lernprozessen zum Ausdruck kommt:

- Wissen, Kenntnisse (knowledge)
- Verstehen (comprehension)
- Anwendung (application)
- Analyse (analysis)
- Synthese (synthesis)
- Bewertung (evaluation)

Eine weitere, viel beachtete Taxonomie erstellten Gagné und Driscoll (1988), in der sie fünf Ebenen von Lernzielen definieren: Neben Faktenwissen als deklarativem Wissen (verbal information), prozeduralem Wissen im Sinne von intellektuellen Fähigkeiten (intellectual information) und kognitiven (Lern-)Strategien (cognitive strategies) sehen sie auch motorische Fertigkeiten (motor skills) sowie Einstellungen (attitudes) als mögliche Lernziele.

Für die Arbeit genügt zunächst eine weniger differenzierte Unterscheidung in kognitive und nicht-kognitive Lernziele bzw. Lernerfolge. Während nicht-kognitive Lernerfolge etwa im Bereich der motorischen Fertigkeiten oder Einstellungen liegen, definiert Weinert einen kognitiven Lernerfolg als „Inbegriff des Erwerbs und der Veränderung des deklarativen wie des prozeduralen Wissens eines Menschen“ (F. E. Weinert, 1996, S. 9). Dabei ist für den Lernerfolg ganz wesentlich, neu erworbenes Wissen nicht nur abzulegen, sondern ein Verständ-

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

nis für Zusammenhänge unterschiedlicher Komponenten eines Wissenssystems zu entwickeln.

Weinert verweist schließlich auf eine dreifache Klassifikation des kognitiven Lernens: das „oberflächliche Auswendiglernen“, der „verständnisvolle Erwerb einer geordneten Menge von Informationen“ und ein „besonders tiefes Verstehen der Zusammenhänge und Sinnbezüge in einem Wissensbereich“ (F. E. Weinert, 1996, S. 15).

Um eine Eingrenzung des Begriffs Lernerfolg für die vorliegende Arbeit vorzunehmen, soll im Folgenden lediglich der kognitive Lernerfolg weiter verfolgt und untersucht werden. Wenn dieser kognitive Lernerfolg – im Sinne der Taxonomie von Bloom et al. (1956) „knowledge“ und „comprehension“ – als Wissenserwerb bezeichnet wird, so ist damit nicht lediglich das Auswendiglernen von Fachinformationen gemeint, sondern entsprechend der dritten Klassifikation kognitiven Lernens nach Weinert (1996) ein Verständnis für Zusammenhänge innerhalb dieses Wissensbereichs. Dieses Wissen kann etwa mit Hilfe eines fachlichen Tests abgefragt werden.

Dem gegenüber steht der breiter gefasste Begriff des Kompetenzerwerbs, der in seiner Definition vielschichtiger und erheblich schwerer messbar ist. Erpenbeck und Heise (1999) schreiben: „Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums. Was wird vom Individuum selbst organisiert? In der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind“ (Erpenbeck & Heise, 1999, S. 157). Die Autoren sehen die „Selbstorganisationsdispositionen“ als den wesentlichen Unterschied des Kompetenzkonstrukts im Vergleich zum Fachwissen als Qualifikation.

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

Eine Analyse der sehr viel breiter gefassten Kompetenzen des Lernenden, ebenso wie daraus resultierende Einstellungs- und Verhaltensänderung, etwa durch eine praktische Anwendung des erworbenen Wissens im Arbeitsalltag, würde den Rahmen der Arbeit sprengen und ist deshalb nicht Untersuchungsgegenstand. Des Weiteren liegt nahe, dass ein kognitiver Lernerfolg Voraussetzung für einen nicht-kognitiven Lernerfolg ist (Alliger & Janak, 1989). Dies wird auch bei der Konzeption von Mandl et al. (1992) deutlich. Sie unterscheiden zwischen zwei Phasen des Lernerfolgs: dem Lernprozess („source“) und der Anwendung des Gelernten („target“). Dabei kann ein erfolgreicher Lernprozess – neben einer anregenden Arbeitsumgebung – als Grundlage gesehen werden, um das gelernte Wissen schließlich anwenden zu können.

Innerhalb der Arbeit soll also nur der erste Schritt, der des kognitiven Lernprozesses, untersucht werden. Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht von „Lernerfolg“, sondern von kognitivem Wissenserwerb gesprochen.

Gemessen wird ein solcher kognitiver Wissenserwerb vor allem über fachliche Tests. Das Ergebnis wird etwa im Zusammenhang mit den PISA-Studien allgemein als „Schülerleistung“ bezeichnet. Zwar kann hier meist nur schlecht unterschieden werden, ob es sich bei diesem abgefragten Fachwissen lediglich um „oberflächlich Auswendiggeleertes“ oder um ein „besonders tiefes Verstehen der Zusammenhänge und Sinnbezüge in einem Wissensbereich“ (F. E. Weinert, 1996, S. 15) handelt.

Dennoch wird im Folgenden – entsprechend der vorhandenen Daten und Studien – bei der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zum Wissenserwerb die durch Tests gemessene, fachliche „Schülerleistung“ zu Grunde gelegt. Durch den Vergleich des Testergebnis-

3. Eingrenzung und Operationalisierung des Begriffs „Lernerfolg“

ses Gleichaltriger bzw. Lernender, die ein Bildungssystem gleich lange durchlaufen haben, lassen sich schließlich Hypothesen zu möglichen Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb der Lernenden ableiten.

Ein wichtiger Aspekt, der bei dieser Art der Messung jedoch nicht mit beachtet wird, ist der individuelle Wissenszuwachs eines einzelnen Lernenden in einem bestimmten Zeitfenster, etwa einem Schuljahr. Dafür müsste das kognitive Fachwissen in einer Längsschnittstudie etwa zu Beginn und zum Ende des Schuljahres erhoben werden, und erst die Differenz ließe Rückschlüsse auf den individuellen Wissenszuwachs zu. Schließlich soll im Zusammenhang dieser Arbeit weniger das absolute Fachwissen von Bedeutung sein als vielmehr die Optimierung des Wissenszuwachses je Lerneinheit. Eine solche Betrachtungsweise würde jedoch eher zu individuell gültigen Einflussfaktoren auf den Lernerfolg als zu allgemein gültigen Wirkungszusammenhängen führen, die modellhaft dargestellt werden können.

4. FORSCHUNGSERKENNTNISSE ZU EINFLUSSFAKTOREN AUF DEN WISSENERWERB

Was den Forschungsstand zu Einflussfaktoren auf den kognitiven Wissenserwerb angeht, so ist die Schulforschung dem Bereich Erwachsenenbildung weit voraus. Das liegt unter anderem an ungünstigen Strukturen für empirische Bildungsforschung im Bereich Weiterbildung: „Beim Weiterbildungsbereich handelt es sich mit Abstand um den am wenigsten strukturierten und am geringsten staatlich gesteuerten Teilbereich des Bildungssystems. Im Gegensatz zur Schule und zur beruflichen Ausbildung gibt es eine große Heterogenität von Weiterbildungsanbietern mit unterschiedlicher Trägerschaft und di-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

vergleichenden organisationalen Strukturen“ (Schiersmann, 2007, S. 185).

Nach Siebert und Weinberg ist der Forschungsstand in der Erwachsenenbildung „theorie- und zusammenhangslos“ und „zu sehr auf das eigene Fach fixiert“ (Schrader, 2007, S. 52). Siebert plädiert schließlich für eine „interdisziplinäre“ Lehr-Lernforschung (Siebert, 2006, S. 12). Diesen Hinweis möchte die Arbeit aufgreifen und im theoretischen Teil genau hier ansetzen.

Da die Forschung im Bereich der Weiterbildung mit wenigen empirischen Ergebnissen aufwarten kann, was den Effekt verschiedener Einflussfaktoren auf den kognitiven Wissenserwerb angeht, soll zunächst auf den Forschungsstand der Schulforschung zurückgegriffen werden. Zu hinterfragen wäre anschließend, ob und wie sich Erkenntnisse über das Lernen in der Schule auch auf den Bereich der Weiterbildung übertragen lassen. Ziel ist es, Erkenntnisse aus einem interdisziplinären und internationalen Screening zusammenzutragen, zu sortieren und Hypothesen zu bilden, was die Übertragbarkeit auf den Forschungsbereich der Weiterbildung angeht.

Um den Forschungsstand zu Einflussfaktoren auf den kognitiven Wissenserwerb möglichst komplett abzubilden, sollen neben Forschungsergebnissen aus der empirischen Pädagogik auch Erkenntnisse aus der Soziologie, aus der pädagogischen Psychologie wie auch aus der Bildungsökonomie hinzugezogen werden. Jede Disziplin forscht zunächst aus unterschiedlicher Perspektive zu der sehr breit gefassten Fragestellung: Unter welchen Bedingungen eignen sich Menschen am besten neues Fachwissen an? Jedoch sind die Ebenen, auf der eine Betrachtung des menschlichen Wissenserwerbs stattfindet, unterschiedlich.

Deshalb soll im folgenden Kapitel zunächst ein konzeptionelles Grundgerüst für eine sinnvolle Kategorisierung von Forschungsergebnissen aus unterschiedlichen Blickwinkeln hergeleitet werden.

4.1. Das Angebots-Nutzungs-Modell als theoretisches Grundgerüst

In diesem Kapitel sollen zunächst strukturelle Ansätze und Herangehensweisen unterschiedlicher theoretischer Modelle skizziert werden, die den Anspruch erheben, Lernprozesse mit den entsprechenden Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen abzubilden. Nach einem kurzen Überblick über vergangene Denkansätze soll das Angebots-Nutzungs-Modell als theoretisches Grundgerüst der Arbeit eingeführt werden.

„In einem komplexen Bildungswesen werden Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen gefällt, wobei auf jeder Ebene Gestaltungsfaktoren vorgegeben werden, die für die andere Ebene Rahmenbedingungen des Handelns implizieren. Keine Ebene ist von der anderen völlig determiniert (...). Jede hat mehr oder weniger große Autonomie.“ (Fend, 1998, S. 200)

Als theoretische Grundlage soll zunächst auf Bronfenbrenners Mehrebenenmodell verwiesen werden (Bronfenbrenner, 1981; Miller, 1986, S. 226) – wie in Abbildung 1 dargestellt –, das die Abgrenzung und Interkorrelation unterschiedlicher Ebenen eines Gesamtsystems aufzeigt und damit die Grundstruktur für zahlreiche Variationen und praktische Anwendungen des Modells bildet.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

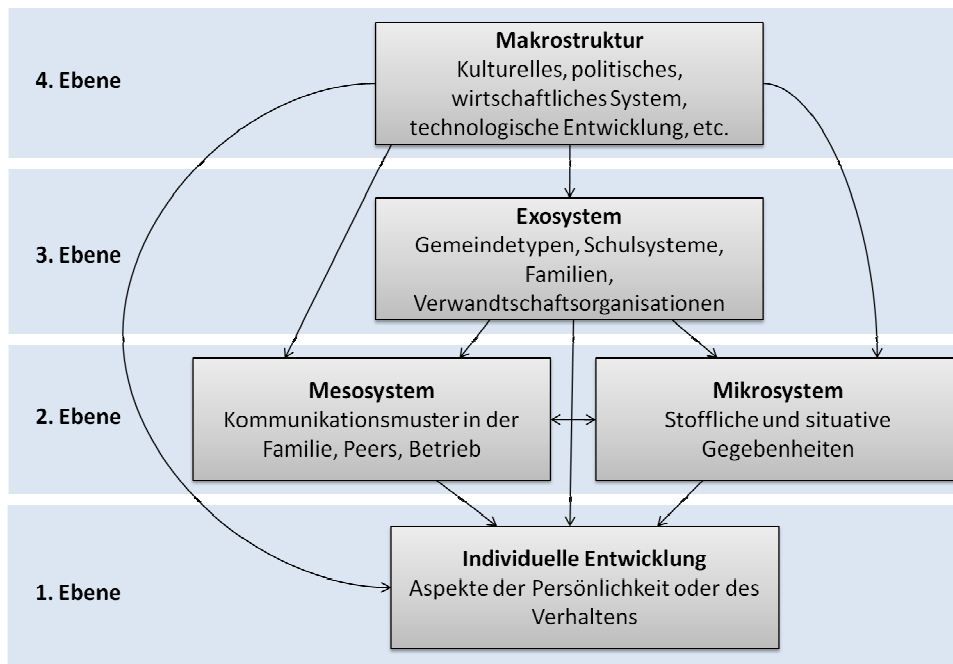


Abbildung 1: Bronfenbrenners Mehrebenenmodell (1981)

Dieser Ansatz lässt sich ebenso auch auf den Bereich des menschlichen Lernens im Sinne eines kognitiven Wissenserwerbs anwenden. Das menschliche Lernen wird – ebenso wie andere Aspekte der individuellen Entwicklung – von sozialstrukturellen Faktoren beeinflusst, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Und auf jeder Ebene wird die Frage nach relevanten Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb aus einer anderen Perspektive beleuchtet.

Heimlich hat eine ähnliche Mehrebenen-Struktur auf den Bereich der integrativen Schulentwicklung angewendet (Heimlich, 2003, S. 153). Der Schüler ist dabei eingebettet in die Sozialstruktur des Unterrichts, dieser wiederum in die Schulstruktur und die schließlich in die Struktur des Bildungs- und Erziehungssystems auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Zwar fehlt in diesem Modell das Aufzeigen von Wirkungszusammenhängen, wie Einflussnahme, Bedingungen und

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Feedbackschleifen. Dennoch ist diese strukturelle Konzeption durchaus eine wertvolle Grundlage für die Weiterentwicklung und das Einordnen theoretischer und praktischer Zusammenhänge und für eine Kategorisierung von Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule.

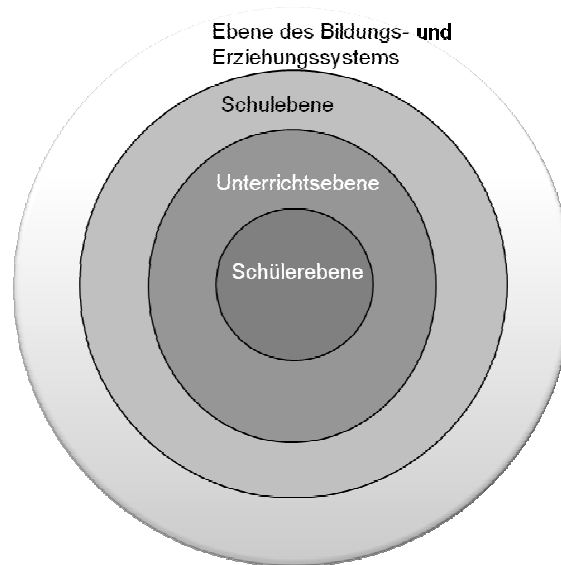


Abbildung 2: Mehrebenen-Struktur im schulischen Kontext von Heimlich (2003)

Basierend auf dieser Grundlogik unterschiedlicher Ebenen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen, wurden zahlreiche Modelle im Bezug auf das menschliche Lernen entwickelt.

Um die unterschiedlichen Einflüssebenen angemessen zu berücksichtigen, werden hier lediglich so genannte Mehrebenenmodelle berücksichtigt, die seit etwa Mitte der 1980er Jahre einen umfassenden Blick auf Lernprozesse werfen, das heißt von der Makrostruktur eines Systems bis hin zur individuellen Entwicklung alle Ebenen mit einbeziehen (Creemers, 1994; Scheerens, 1992; Stringfield, 1994). Camp-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

bell et al. (2004, S. 102) schreiben solchen Mehrebenenmodellen zwei Eigenschaften zu:

- Die Einflussfaktoren sind kategorisiert in Input, Prozess und Kontext des Lernens
- Die Modelle haben eine Mehrebenenstruktur, innerhalb derer Schulen in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind, Klassen in den Schulkontext und Schüler in den Zusammenhang der Lehrer oder der Klasse.

Ergänzend zu diesen beiden Merkmalen kann noch angeführt werden, dass Mehrebenenmodelle komplexe Kausalbeziehungen postulieren, in denen manche Variablen dynamisch und andere statisch sind (Scheerens & Bosker, 1997).

Im Folgenden sollen aus einer Vielzahl entwickelter Modelle lediglich drei kurz vorgestellt werden, um die Weiterentwicklung der Komplexität der Modelle beispielhaft darzustellen. Schließlich soll ein Modell eingeführt werden, das als theoretisches Grundgerüst der Arbeit dienen soll.

Als ein sehr frühes Modell, das vorherige Überlegungen und empirische Ergebnisse systematisiert und integriert, gilt Walbergs Produktivitätsmodell, das er mit unterschiedlichen Autoren weiterentwickelte (Fraser et al., 1987) und das in Abbildung 3 dargestellt ist.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

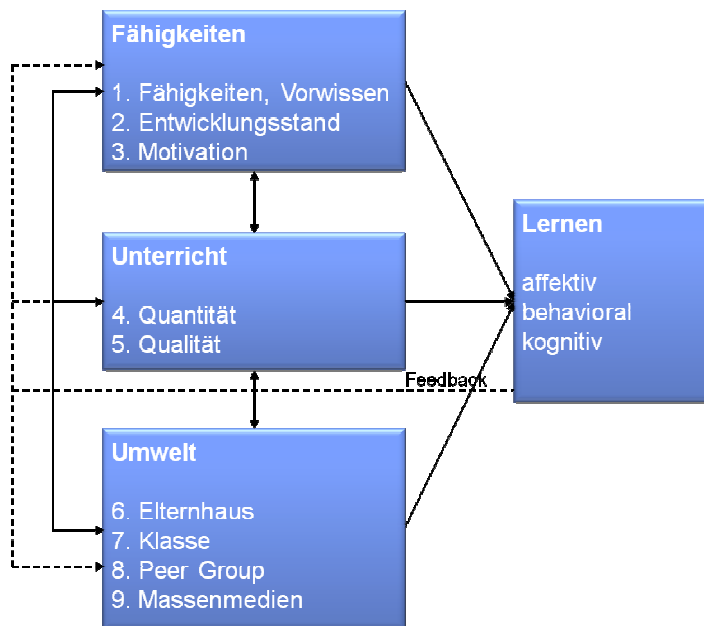


Abbildung 3: Walbergs Produktivitätsmodell (Fraser et al., 1987)

Die Autoren Walberg et al. gehen von einer nichtlinearen „Produktivitätszunahme“ aus, an dessen Ende ein affektives, behaviorales oder kognitives Lernen steht. Sie identifizieren neun Produktivitätsfaktoren, die sie in die Einflussbereiche Schülerkompetenz (Vorwissen, Entwicklungsstand und Motivation), Unterricht (Unterrichtsqualität und -quantität) und psychologisches Umfeld (familiäre Bedingungen, Schulklasse, Gruppe der Gleichaltrigen und Massenmedien) kategorisieren. Die Definition der Einflussbereiche entstand sehr datengetrieben; integriert wurden alle empirischen Forschungsergebnisse im Bezug auf schulisches Lernen.

Walberg sieht insgesamt alle Einflussfaktoren als voneinander abhängig, was im Modell durch Pfeile angedeutet wird. Das bedeutet, dass bei einer Nullausprägung eines Faktors trotz hoher Ausprägung eines anderen Faktors nach Walberg kein Lernerfolg eintritt. Vor allem die ersten fünf Produktivitätsfaktoren sind nach Walberg notwen-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

dige Schulleistungsvoraussetzungen und nicht gegenseitig kompensierbar.

Alle Faktoren werden außerdem mit einem spezifischen Exponenten (kleiner 1) gewichtet, was dazu führt, dass sich mit zunehmender Ausprägung eines Faktorwertes immer kleinere Zuwachsraten ergeben, so genannte „diminishing return“-Kurven (Herbert J. Walberg & Uguroglu, 1979).

Obwohl es empirisch gut fundiert ist, wurde Walbergs Modell häufig kritisiert, vor allem durch den Vorwurf, dass eine reine Synthese empirischer Befunde noch zu keinem theoretisch kohärenten Modell führt (F. E. Weinert, 1996). Des Weiteren lassen sich aus dem Modell nur schwer Implikationen für die Praxis ableiten, da das theoretische Konstrukt keine Aussage darüber macht, welche Komponenten etwa die Qualität des Unterrichts bedingen und wie diese verbessert werden könnten.

Ebenso fehlt in Walbergs Modell die Einbettung der Unterrichtsprozesse in einen schulischen und gesamtgesellschaftlichen, bildungspolitischen Kontext.

Im deutschsprachigen Raum sind unter anderem im Zusammenhang mit den PISA-Studien theoretische Modelle entstanden, die relevante Einflussfaktoren auf den kognitiven Lernerfolg abbilden.

Die Autorengruppe Baumert et al. (2010) entwickelten das folgende theoretische Modell (Abbildung 4) als konzeptionelle Basis für die Entwicklung und Auswertung von Schulleiter-, Schüler- und Elternfragebögen zur Erfassung von Kontextfaktoren als Bestandteil der PISA-Studie in Deutschland: Sie platzieren Einflussbereiche nach der Nähe zum Lernprozess und unterscheiden zunächst zwischen „pro-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

„proximalen“ Faktoren, die unmittelbar dem Lernprozess angelagert sind, und indirekten, „distalen“ Faktoren.

Die Autoren beziehen sich „in der Konzipierung des Verhältnisses von Umweltbedingungen und Lernergebnissen auf sozialökonomische Sozialisationskonzepte (vgl. insb. Bronfenbrenner, 1976) und auf damit verbundene Modelle einer aktiven Verarbeitung von Lern- und Arbeitsbedingungen durch die Beteiligten“ (Baumert et al., 2010, S. 5).

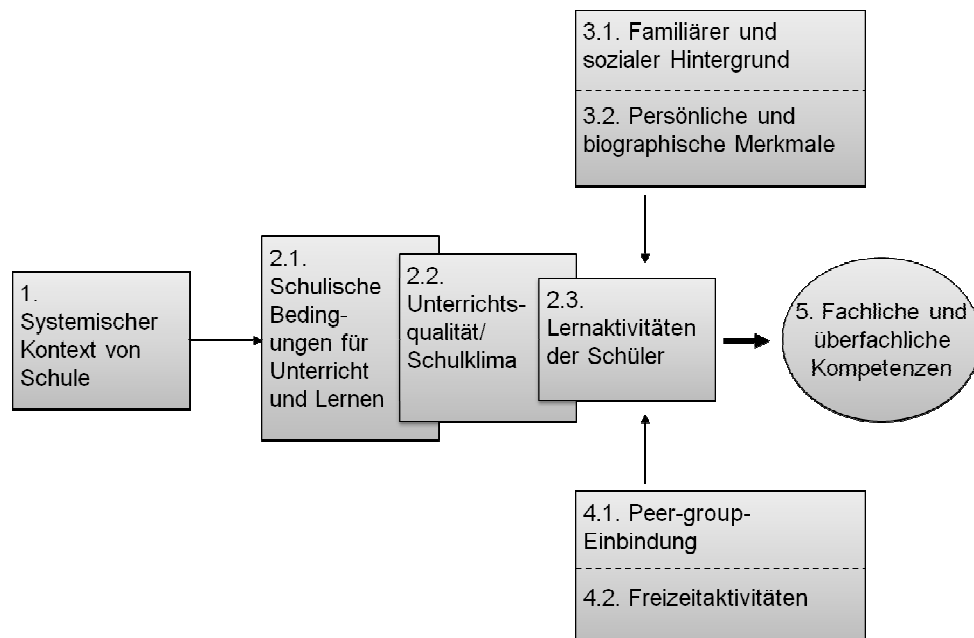


Abbildung 4: Bedingungen von Schulleistungen nach Baumert et al. (2010)

„Eine solche Gruppierung der Kontextmerkmale lässt sich auch als Mehrebenenmodell verstehen, das unterscheidet zwischen der

- Mikroebene: Lernen und Unterricht,
- Mesoebene: Bedingungen in Schule, Familie, peer-group und

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

- Makroebene: Systembindung der Schule“

(Baumert et al., 2010, S. 7).

Die Autoren betonen, dass Rückwirkungen von der „unteren“ auf die nächst „höhere“ Ebene durchaus möglich und einzukalkulieren sind. So kann beispielsweise eine geringe Lernaktivität eines Schülers zu einem höheren Involvement der Eltern führen. Diese Wirkungszusammenhänge und Feedbackschleifen sind im Modell jedoch nur unzureichend verbildlicht, da eingezeichnete Pfeile nicht in beide Richtungen zeigen.

In diesem Modell werden die Einflussbereiche zwar ebenfalls wenig differenziert und konkretisiert durch einzelne Erfolgsfaktoren, die Perspektive auf Schulleistungen ist jedoch eine weitaus breitere als in vorigen Modellen. Sie reicht vom Lernprozess vor Ort bis hin zum gesamtsystemischen Kontext von Schule.

Das wohl detaillierteste und in der Forschungsliteratur am meisten zitierte Modell entwickelte Helmke (2009) mit seinem Angebots-Nutzungs-Modell:

„Dieses Modell ist Ausdruck unseres gegenwärtigen Wissens über Bedingungen, Vernetztheit und Konsequenzen des Unterrichts und soll verhindern, das Thema „guter Unterricht“ kurzschlüssig auf nur wenige Elemente im gesamten Wirkungsprozess zu beschränken. Es geht von der Grundüberlegung aus, Unterricht als Angebot zu betrachten. Ob dieses ertragreich ist, hängt von seiner Nutzung ab.“ (Helmke, 2006, S. 43)

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

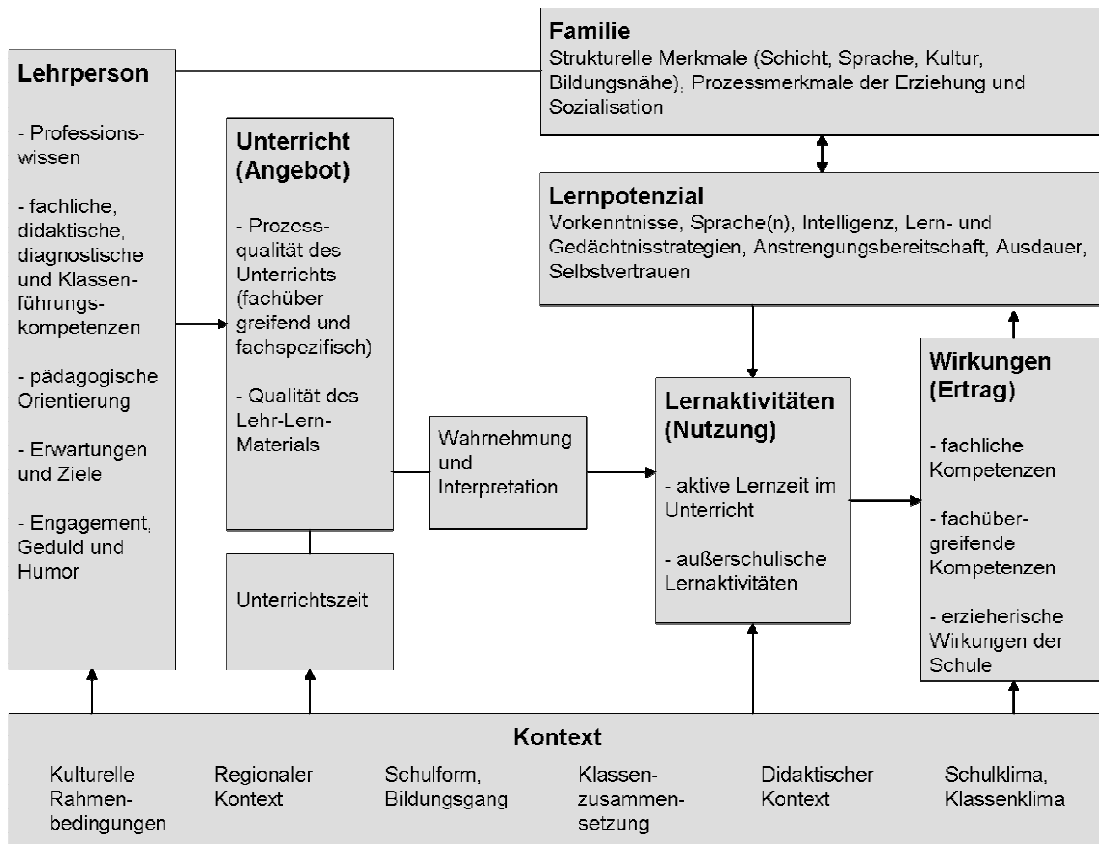


Abbildung 5: Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009)

Zentrale Grundüberlegung des Modells ist, dass schulischer Unterricht lediglich als ein Angebot gesehen werden kann, dessen Wirksamkeit von Prozessen auf Seiten des Lernenden abhängt. Eine solche konstruktivistische Sichtweise führt konzeptionell einen weiteren Zwischenschritt ein: den des Mediationsprozesses auf Schülerseite. Damit sind die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts sowie motivationale, emotionale und volitionale Vermittlungsprozesse gemeint. Das Ergebnis dieses Mediationsprozesses führt wiederum zu einer mehr oder weniger intensiven Lernaktivität auf Schülerseite, also einer Nutzung des Lernangebots, die wiederum Grundvoraussetzung für einen Lernerfolg als Wirkung ist (Helmke, 2009). Die Er-

gänzung theoretischer Modelle zu Einflussfaktoren auf die Schülerleistung um Mediationsprozesse auf Schülerseite wurde bereits in Grundlagenartikeln von Doyle (1977) sowie von Winne und Marx (1977) gefordert und theoretisch fundiert, und von Helmke schließlich in das Angebots-Nutzungs-Modell integriert.

Eine zusätzliche Erweiterung bisheriger theoretischer Ansätze besteht darin, dass in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell der Lernerfolg zwar als Wirkung, jedoch nicht nur als abhängige Variable gesehen wird. Es gibt hier einen Rückkopplungsprozess zwischen Lernerfolg und Lernpotenzial des Schülers, etwa auf das Selbstvertrauen. Dieser Aspekt scheint von nicht unerheblicher Bedeutung zu sein und wurde so in anderen Modellen bislang noch nicht aufgezeigt.

Wie in anderen Modellen, so kann auch hier unterschieden werden zwischen proximalen Faktoren, die unmittelbaren Einfluss auf den Wissenserwerb haben, sowie distalen Faktoren. Letztere sind „nicht unwichtiger, sondern nur kausal weiter von der Schulleistung entfernt“ (Helmke, 2009, S. 31).

Zwar ist das Modell durch seine Detailliertheit auch einigermaßen komplex und scheint zunächst unübersichtlich. Dazu schreibt Helmke jedoch: „Eigentlich umfasst das unterrichtliche Geschehen drei Analyseebenen – Schüler, Klasse/Lehrperson und Schule – sowie vielfache Feedbackschleifen“ (Helmke, 2006, S. 43).

Diese Aussage könnte und müsste ergänzt werden um eine weitere Analyseebene: die gesamtsystemische, in die etwa Bildungspolitik sowie institutionelle und kulturelle Rahmenbedingungen fallen. Hierin liegt der einzige Schwachpunkt des Modells, das aus einer eher pädagogischen Sichtweise entwickelt wurde. Systemische, institutionelle Aspekte, die etwa in der Bildungsökonomie untersucht werden und

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

im vorgestellten Modell von Baumert et al. (2010) unter „Systemischer Kontext von Schule“ gefasst wurden, fließen in das Modell bislang nicht mit ein.

Da die Arbeit den Anspruch hat, den gesamten kognitiven Lernprozess mit möglichst allen relevanten Einflussbereichen auf unterschiedlichen Analyseebenen zu erfassen, soll Helmkes Modell um eine solche gesamtsystemische Ebene erweitert werden. Darunter sollen ein Teil der dem „Kontext“ zugeordneten Einflussfaktoren sowie der Bereich „Familie“ gefasst werden.

Gleichzeitig scheint es sinnvoll, die von Helmke eingeführten Einflussbereiche mit ihren Einzelfaktoren weiter zu strukturieren: in die von ihm benannten Analyseebenen Schüler, Klasse/Lehrperson und Schule sowie eine weitere, gesamtsystemische Ebene. Damit wäre das Modell so umfassend und interdisziplinär wie der heutige Forschungsstand. In Abbildung 6 ist zur besseren Veranschaulichung des Gedankengangs die Untergliederung der Modellstruktur in vier Analyseebenen grafisch dargestellt.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

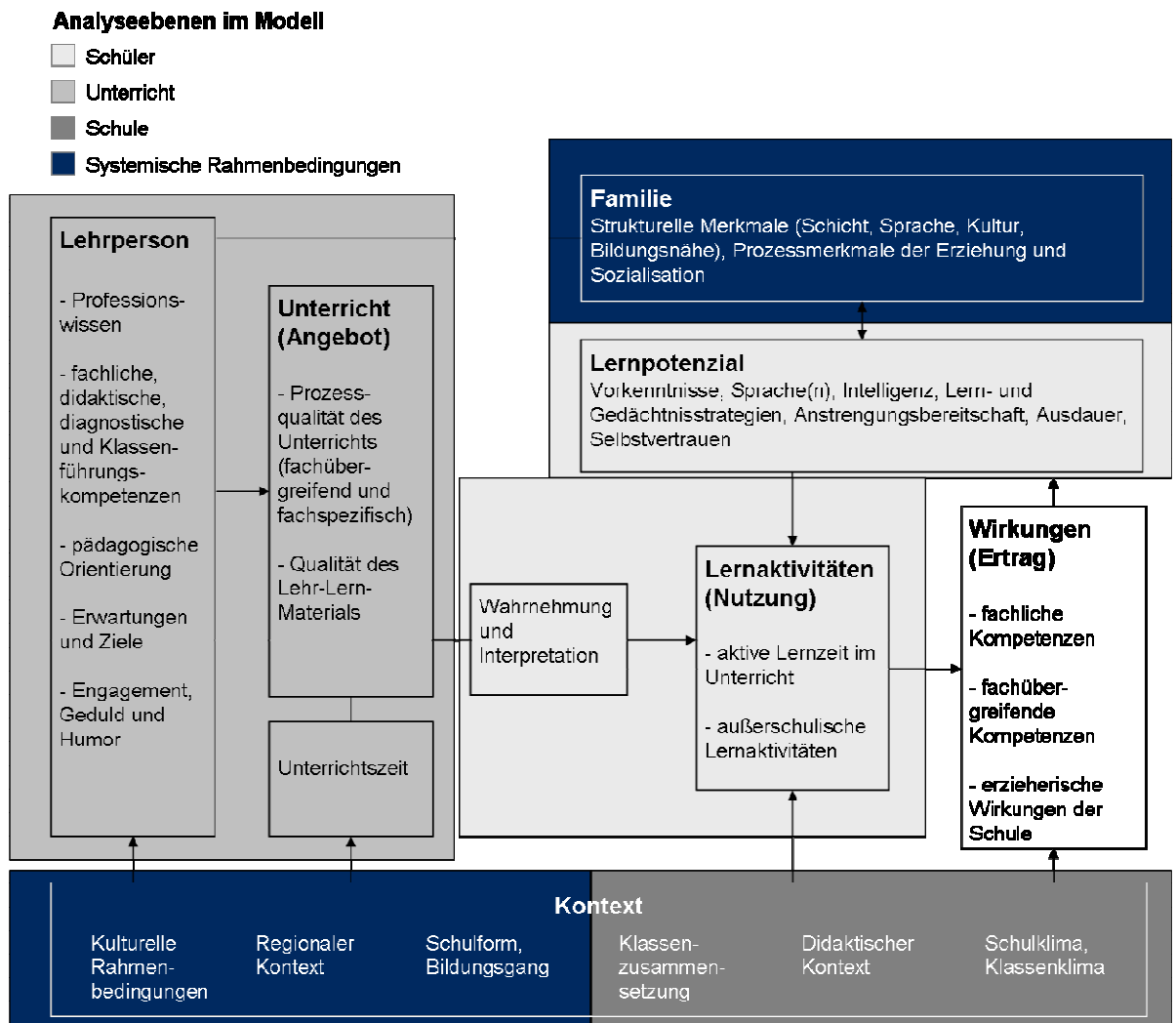


Abbildung 6: Analyseebenen im Angebots-Nutzungs-Modell

Einzelne Einflussfaktoren innerhalb der Bereiche werden von Helmke leider lediglich als Schlagworte benannt. Hier fehlt eine systematische Strukturierung der Einflüsse, so dass darin möglichst alle Aspekte erfasst werden. Des Weiteren fehlt es an einer detaillierteren Beschreibung, was genau Helmke unter Schlagworten wie beispielsweise „didaktischer Kontext“ fasst. Hier soll die Arbeit in einem ersten Schritt ansetzen, indem einzelne Einflussfaktoren weiter aufge-

schlüsselt werden und in systematisierter Art und Weise ins Modell einfließen.

Im Folgenden sollen – entlang des Aufbaus des Angebots-Nutzungs-Modells – relevante Forschungsergebnisse der vier Analyseebenen zusammenfassend vorgestellt werden, im Bezug auf die Frage: Welche Einflussfaktoren begünstigen einen Lernerfolg im Sinne einer Vermehrung von kognitivem Fachwissen, was in Helmkes Modell unter den Begriff „fachliche Kompetenzen“ fällt? Ziel ist eine weitere Systematisierung von empirischen Forschungsergebnissen aus der Schulforschung, um das Modell möglichst ganzheitlich und umfassend ergänzen zu können.

Als roter Faden sollen dabei die im Angebots-Nutzungs-Modell definierten Einflussbereiche dienen, die um Forschungsergebnisse aus einem interdisziplinären Screening auf den vier Analyseebenen erweitert werden sollen. Dabei werden in unterschiedlichem Forschungskontext zum Teil unterschiedliche Kategorien und Begrifflichkeiten verwendet. Diese sollen jedoch immer wieder in ein um die Ebene der systemischen Rahmenbedingungen erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell als theoretisches Grundgerüst eingeordnet werden. In Kapitel 5 sollen die gesammelten empirischen Erkenntnisse in systematisierter Form schließlich in die Grundstruktur des Angebots-Nutzungs-Modells integriert werden.

4.2. Analyseebene: Systemische Rahmenbedingungen

Systemische, gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen den kognitiven Wissenserwerb in der Institution Schule indirekt, da in diesen Kontext sowohl die Schulen als gesellschaftliche Institutionen als auch die Lehrer, die Schüler als Individuen sowie de-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

ren Familien eingebettet sind. Es handelt sich hierbei also um distale Einflussfaktoren.

Unter anderem im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Humankapitaltheorie (Becker, 1964; Woodhall, 1995), die den monetären, volkswirtschaftlichen Nutzen von Bildung in den Fokus rückt, ist auch die Optimierung systemisch-struktureller Rahmenbedingungen für Lernerfolge ins Interesse bildungsökonomischer Forschung gerückt.

Grundlegende Annahmen der Humankapitaltheorie – auf die Kerngedanken reduziert – sind: Durch zusätzlich erworbenes Fachwissen (etwa innerhalb eines Bildungsabschlusses) steigt die Produktivität und entsprechend der Beschäftigungsgrad bzw. der Lohn des Lernenden (K. Schmid, 2008). Dieser stark vereinfachten Kausalkette liegen vereinfachte Annahmen zugrunde – etwa der Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Fachwissen und dessen automatischer Anwendung im Arbeitsalltag, was wiederum zu Produktivitätssteigerungen führt –, die im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehend diskutiert werden können und sollen.

Der Nutzen bzw. die Rendite einer Erweiterung des Fachwissens wird in wissenschaftlichen Studien meist operationalisiert durch die Messung von Löhnen nach dem Bildungsabschluss, durch die Bruttowertschöpfung oder den Umsatz je Beschäftigtem, durch Kundenzufriedenheit oder auch durch Beschäftigungswachstum allgemein (K. Schmid, 2008).

Welches sind aber strukturelle Rahmenbedingungen, die einen kognitiven Wissenserwerb in der Schule begünstigen und damit zu Beginn der Kausalkette stehen?

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Da bildungsökonomischen Ansätzen meist vereinfachte, mathematische Formeln zur Berechnung etwa von Bildungsrenditen zugrunde liegen, wird die Komplexität und Vielschichtigkeit des menschlichen Lernens stark reduziert. Es wird grundsätzlich von der Annahme ausgegangen, dass Bildung bzw. Fachwissen „linear“ mit der Anzahl der Schuljahre ansteigt. Erst im Rahmen der PISA-Studien wurden weitere, gesamtgesellschaftliche Einflussfaktoren von Bildungsökonomien auf ihren Einfluss auf das PISA-Testergebnis hin untersucht.

In seiner volkswirtschaftlichen „Bildungsproduktionsfunktion“ bildet Wößmann (2005b) Schülerleistungen ab als Funktion von folgenden systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, auf die im Folgenden – ergänzend zu den von Helmke angeführten „Kontext“-Aspekten – näher eingegangen werden soll:

- Familiärer Hintergrund
- Institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems
- Ressourcenausstattung der Schulen
- Einer zentralen Abschlussprüfung

$$T_{is} = a + F_{is} \beta_1 + R_{is} \beta_2 + I_{s} \beta_3 + P_{l} \beta_4 + \varepsilon_{is}$$

T_{is} als Testleistung des Schülers i in Schule s , F als Vektor von Variablen des familiären Hintergrunds, R als Vektor der Ressourcenausstattung der Schulen, I als Vektor der institutionellen Gegebenheiten des Bildungssystems und P_{l} als zentrale Abschlussprüfung in Land l . Zusätzlich berücksichtigt das Schätzmodell eine Konstante a sowie einen Fehlerterm ε . Die Parametervektoren β_1 bis β_4 spiegeln die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Testleistungen und den jeweiligen Einflussfaktoren und werden in einer mikroökonomischen Regressionsanalyse empirisch geschätzt (Ludger Wößmann,

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

2005b). Durch die Konstante a oder den Fehlerterm ε können etwa schulinterne, pädagogische oder psychologische Einflussfaktoren auf die Testleistung abgebildet werden.

Eine systemische Variable, die nicht in Wößmanns Bildungsproduktionsfunktion integriert ist, deren maßgeblicher Einfluss auf kognitive Schülerleistungen jedoch empirisch belegt ist, ist die Region bzw. das soziale Umfeld der Schule. Dieser Einflussfaktor ist auch in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell benannt („Regionaler Kontext“) und soll ergänzend zu den von Wößmann definierten Variablen in den Ausführungen dieses Kapitels mit aufgenommen werden.

Wößmann grenzt seine systemische, makroökonomische Betrachtungsweise auf Lernergebnisse deutlich ab von einer pädagogischen oder psychologischen, die sich unter anderem mit den zugrunde liegenden Merkmalen der Lernenden beschäftigt:

„Die Auswahl der analysierten Ursachenkomplexe und der darin betrachteten Variablen basiert in weiten Teilen auf einer ökonomisch geleiteten Hypothesenauswahl. Dabei werden einige aus pädagogischer Sicht höchst interessante Einflussfaktoren wie etwa die Lehrmethoden oder die Motivation der Schüler und des Lehrpersonals nicht explizit berücksichtigt.“ (Ludger Wößmann, 2005b, S. 6)

Die oben angeführten, systemischen Einflussfaktoren auf kognitive Schülerleistungen als Zeichen des Wissenserwerbs sollen im Folgenden vertieft und durch weitere empirische Studien untermauert werden.

Generell ist innerhalb einer solchen systemischen, bildungspolitischen Perspektive zu beachten, dass „diese Faktoren unter dem

grundsätzlichen Vorbehalt stehen, dass sie als distale, vom Unterrichtsgeschehen entfernte Faktoren in keinem direkten Wirkungszusammenhang mit Schulleistungen stehen, sondern nur indirekt, vermittelt über Faktoren auf Klassenebene, leistungswirksam werden.“ (Baumert et al., 2010, S. 12)

4.2.1. Familie

Der Einflussbereich Familie wird – entsprechend der oben dargestellten, empirischen Befunde von Wößmann – im Rahmen der Arbeit unter der Ebene der systemischen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kategorisiert, da hierbei vor allem Familienstrukturen ausschlaggebend sind. Helmke (2009) nennt in seinem Angebots-Nutzungs-Modell neben Prozessmerkmalen der Erziehung und Sozialisation vor allem strukturelle Merkmale wie Schicht, Sprache, Kultur und Bildungsnähe als relevante Einflussfaktoren. Zwar wird der familiäre Hintergrund oftmals als Teil persönlicher Merkmale betrachtet (Baumert et al., 2010). Da die von Helmke benannten Variablen jedoch größtenteils gesellschaftlich bedingt sind, sollten sie entsprechend auf systemischer Ebene analysiert werden.

„Family background generally exerts strong effects on students' educational performance both in TIMSS and in PISA. In both studies and in all subjects, family-background characteristics such as immigration status, family status, parental education and the number of books at home (serving as a proxy for the educational, social and economic background of the family) are strongly positively related to students' educational achievement. In PISA, there is additional information on parents' occupation

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

and work status, which are also significantly related to student achievement.“ (L. Wößmann, 2004a, S. 14)

Ditton (2007) untersuchte in einer Längsschnittstudie an bayrischen Grundschulen, inwiefern kognitive schulische Leistungen – neben Einstellungen der Schüler und Persönlichkeitsmerkmalen – von familiären und regionalen Strukturmerkmalen abhängen. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf den Einfluss der sozialen Herkunft im Sinne des familiären Hintergrundes gelegt. Ditton unterscheidet zunächst zwischen primären und sekundären Effekten. Unter primären Effekten wird vor allem der Einfluss des sozialen Status der Herkunftsfamilie auf die Schülerleistungen verstanden. In der Studie wurden Schülerleistungen mit Hilfe fachbezogener Leistungstests, Schulnoten sowie der Übergangsempfehlung auf eine weiterführende Schulform operationalisiert. „Mit ansteigendem sozialem Status nehmen die Übergangschancen in die höheren Schulformen deutlich zu“ (Hartmut Ditton, 2007, S. 225). Konkret scheinen vor allem elterliche Erwartungen, die im Elternhaus gegebene intellektuelle Unterstützung und ein eher liberaler Erziehungsstil positive Wirkungen auf die kognitive Schülerleistungen zu zeigen (Helmke & Weinert, 1997).

Als sekundären Effekt bezeichnet Ditton (2007) den Einfluss der sozialen Herkunft auf Bereiche, die die Schülerleistungen nur indirekt betreffen, wie etwa die Bildungsaspiration der Eltern sowie die Einstellung bzw. Vorurteile der Lehrkräfte. Für den Untersuchungsgegenstand der Arbeit sollen die sekundären Effekte jedoch ausgeklammert werden; den Fokus bilden lediglich Einflussfaktoren auf den kognitiven Wissenserwerb, der durch Schülerleistungen in Tests gemessen wird.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Eine Analyse der PISA-Daten bestätigt Dittons Befunde und ergibt eine Korrelationen zwischen dem väterlichen Sozialstatus und den schulischen Leseleistungen des Kindes mit .36, in der Mathematik mit .40 und in den Naturwissenschaften mit .29 (Baumert et al., 2010, S. 25).

Ein weiterer Aspekt des familiären Hintergrunds ist die Familienstruktur. Die Pluralisierung der Familienformen bei gleichzeitigem Rückgang der durchschnittlichen Kinderzahl hat viele Fragen nach den damit verbundenen Auswirkungen auf die Kinder aufgeworfen. Die umfangreiche empirische Forschung befasst sich vor allem mit „unvollständigen“ Familien und mit Geschwisterkonstellationen (Sander, 1993; Schmidt-Denter, 1993). In diesen Studien sind zwar überwiegend Aspekte des Sozialverhaltens untersucht worden, es gibt jedoch einige Untersuchungen, die sich auf die Entwicklung kognitiver Kompetenzen beziehen. Dabei sind die Ergebnisse allerdings uneinheitlich: Zwar stellen US-amerikanische Studien schlechtere Schulleistungen bei Kindern allein erziehender Eltern fest (Guidibaldi & Perry, 1984), dagegen finden jedoch Lehmann et al. (1999) in ihrer Hamburger Schulstudie keine Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus allein erziehenden und aus „vollständigen“ Familien. Und während Zajonc und Marcus (1975) die These vertreten, dass mehrere Kinder in einer Familie auch zu einer kognitiven Anregung beitragen, stellen Lehmann und Peek (1997, S. 66) fest: Je mehr Kinder in einer Familie leben, desto niedriger ist die durchschnittliche messbare Schulleistung des einzelnen Kindes.

4.2.2. Systemischer Kontext

4.2.2.1. Institutionelle Rahmenbedingungen: Trägerschaft und Schulsystem

Ein wesentlicher Aspekt der institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems bildet die Trägerschaft bzw. Finanzierungsart der Schulen. Hierbei stehen öffentlichen Bildungseinrichtung eine wachsende Anzahl privater gegenüber.

Eine Serie von Studien von Coleman et al. (J. Coleman, Hoffer & Kilgore, 1981, 1982; J. S. Coleman & Hoffer, 1987) beschäftigte sich in den 1980er Jahren mit der Auswirkung der Trägerschaft auf die längerfristige Entwicklung der Schülerleistungen. Die Wissenschaftler fanden bei Schülern privater Schulen innerhalb der Schulzeit größere Leistungszuwächse, und sogar danach am College schnitten Schüler, die von privaten Schulen kamen, besser ab als solche, die von öffentlichen Schulen kamen. Als Gründe für das generell bessere Abschneiden privater Schulen nennen die Autoren (J. S. Coleman & Hoffer, 1987) unter anderem ein effizienteres Schulmanagement, eine höhere Motivation des Lehrpersonals und ein stärkeres Einbeziehen der Eltern in Schulangelegenheiten. Des Weiteren haben private Schulen größere Freiräume, um eine eigene Schulmentalität auszubilden, da sie weniger stark von staatlichen Regularien abhängig sind. Hier überschneidet sich die Trägerschaft einer Schule mit Aspekten der Ressourcenausstattung, der Schulautonomie sowie schulinternen Prozessen. Letztere werden im Kapitel 4.3. eingehender behandelt.

Kritiker der Studienreihe führen allerdings an, dass aufgrund der teilweise sehr hohen Schulgebühren auf privaten Schulen bereits bei der Einschulung eine soziale Selektion stattfindet und Schüler auf Privatschulen deshalb von Anfang an vermutlich überdurchschnittlich stark

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

im Elternhaus gefördert werden (Teddle, Reynolds & Stringfield, 2000). Wie die Leistungsentwicklung bzw. der kognitive Wissenserwerb desselben Kindes auf einer öffentlichen Schule verlaufen wäre, ist wissenschaftlich natürlich nicht direkt nachvollziehbar.

Wößmann unterscheidet in seiner Analyse der PISA- und TIMSS-Daten zwischen Trägerschaft im Sinne der Schulverwaltung und dem öffentlichen und privaten Finanzierungsanteil der Schule, denn „in der Berechnung der Leistungseffekte ergibt sich ein großer Unterschied zwischen Trägerschaft und Finanzierung“ (Ludger Wößmann, 2005a, S. 24). Er schreibt weiter: „Im Durchschnitt schneiden Schüler an Schulen in privater Trägerschaft in allen drei PISA-Kompetenzbereichen statistisch signifikant besser ab als Schüler an Schulen in öffentlicher Trägerschaft, auch nachdem die Einflüsse zahlreicher weiterer Faktoren wie die des familiären Hintergrunds herausgerechnet wurden“ (2005a, S. 24).

Wößmann führt dieses Ergebnis auf Wettbewerbseffekte im Schulsystem zurück, die zu einer Verbesserung der Schulführung und damit auch zu einem besser geförderten Wissenserwerb der einzelnen Schüler beitragen können. In privater Leitung können Schulen ein eigenes Profil ausbilden und autonomer mit ihrem Budget wirtschaften, so Wößmann (2005a).

Eine öffentliche Finanzierung erlaubt es zunächst auch sozial schwächeren Familien, ihre Kinder auf privat geleitete Schulen zu schicken. Damit erhöht eine öffentliche Finanzierung die Wahlfreiheit der Eltern: „Verstärkter Wettbewerb, etwa durch privat geleitete Schulen, schafft Wahlfreiheit für die Eltern. Dies kann zur Belohnung von leistungsförderndem Verhalten führen, indem Eltern gute Schulen wählen, und zur Sanktionierung von leistungshemmendem Verhalten, indem Eltern ihre Kinder von schlechten Schulen nehmen“ (Ludger Wößmann,

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

2005a, S. 24). Auch wenn die Finanzierung der Schule öffentlich ist, so ist doch eine „private“, das heißt eigenständige und unabhängige Leitung der Schule möglich. In dieser Kombination liegt damit der größte positive Einflussfaktor auf die Schülerleistungen und damit vermutlich auch auf den kognitiven Wissenserwerb: „Da in Systemen, die private Schulleitung mit öffentlicher Schulfinanzierung verbinden, die größte Wahlfreiheit herrscht, entsteht hier der meiste Wettbewerb, und die erzielten Schülerleistungen sind am höchsten“ (Ludger Wößmann, 2005a, S. 25).

Die aus den internationalen Tests stammende Evidenz positiver Leistungseffekte des Wettbewerbs wird auch durch weitere Evidenz innerhalb einzelner Länder untermauert. So scheint die Wahl von (katholischen) Privatschulen bei Schülern aus ärmeren Vierteln amerikanischer Großstädte zu besseren Leistungen zu führen (Neal, 1997). Hoxby (2003) fasst umfangreiche Forschungsergebnisse experimenteller Studien in den USA zusammen, die belegen, dass Wahlfreiheit und Wettbewerb zwischen Schulen nicht nur die Schülerleistungen dieser privat geführten Schulen verbessern, sondern auch die Schülerleistungen an öffentlichen Schulen, die sich dem Wettbewerb ausgesetzt sehen.

Ein Indikator des „Markterfolges“ konkurrierender Schulen ist außerdem der – im nationalen PISA-Schulfragebogen erhobene – Anteil der Schüler an einer Schule, die diese besuchen, obwohl eine andere Schule mit gleichem Bildungsgang leichter erreichbar gewesen wäre (Baumert et al., 2010).

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Einen weiteren Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Diskussion um institutionelle Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems bildet die Frage des Schulsystems: Finden Schüler in leistungshomogenen oder -heterogenen Lerngruppen günstigere Voraussetzungen für ihre Leistungsentwicklung vor und sollte damit ein dreigliedriges Schulsystem auf der einen Seite oder Gesamtschulen auf der anderen Seite weiter ausgebaut werden? (Helmut Fend, 2008; Köller & Trautwein, 2003)

Der Effekt heterogener Lerngruppen auf den individuellen Lernerfolg im Sinne eines kognitiven Wissenserwerbs soll deshalb an dieser Stelle als systemischer Einflussfaktor im Sinne der institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems eingeordnet und in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell integriert werden. Unter das Schlagwort „Heterogenität“ können grundsätzlich sowohl soziale und kulturelle Unterschiede als auch die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Lernenden gefasst werden (Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009). Für den kognitiven Wissenserwerb in der Schule spielen jedoch vor allem unterschiedliche kognitive Fähigkeiten und Einstellungen der Lernenden im Zusammenhang mit der Zusammensetzung der Klasse eine Rolle. „Klassenzusammensetzung“ ist schlagwortartig auch von Helmke als „Kontext“-Einflussfaktor benannt worden.

Bacher (2007) vergleicht die PISA-Daten der EU-Länder hinsichtlich des Leistungsniveaus, der Chancengleichheit und einer individuellen Förderung der Lernenden. Bezüglich des Leistungsniveaus finden sich zwar keine Unterschiede zwischen Ländern mit und ohne Gesamtschulsystemen. Auf die Chancengleichheit und individuelle Förderung der Lernenden jedoch nimmt ein Gesamtschulsystem positiven Einfluss.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Gröhlich, Scharenberg und Bos (2009) haben anhand der Hamburger Schulleistungsstudie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) den Zusammenhang zwischen der Leistungsstreuung in Schulklassen und den Lernerfolgen der Schüler in der 6. Jahrgangsstufe geprüft. Im Leseverständnis war an den Haupt- und Realschulen und den Gymnasien die mittlere Streuung auf Klassenebene deutlich geringer als an Gesamtschulen. In Mathematik war das Gymnasium die leistungsheterogenste Schulform zu Beginn der Sekundarschulzeit. Die Autoren folgern damit: „Mehrebenenanalysen ergeben, dass sich Leistungsheterogenität innerhalb von Lerngruppen nicht – d. h. weder positiv noch negativ – auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt“ (Gröhlich et al., 2009, S. 101).

Insgesamt entsteht in der wissenschaftlichen Literatur ein uneinheitliches Bild, was den Einfluss heterogener Lerngruppen auf den kognitiven Wissenserwerb angeht. Zwar werden positive Einflüsse auf die Durchlässigkeit und die Förderung vor allem sozial benachteiligter Schüler konstatiert (Bönsch, 2006; Herrlitz, Weiland & Winkel, 2003), auf den kognitiven Wissenserwerb jedoch wird der direkte Einfluss insgesamt uneinheitlich dargestellt, so dass der Faktor heterogene Lerngruppen im Weiteren als nicht eindeutig relevant eingestuft werden soll.

Ebenso uneindeutig sind empirische Ergebnisse zum institutionellen Einflussfaktor der Klassengröße. Zwar werden von kleinen Klassen geringere Disziplinprobleme, intensivere soziale Kontakte und bessere Schulleistungen erwartet. Diese theoretische Begründung konnte empirisch allerdings zunächst nicht untermauert werden – insbesondere was den kognitiven Wissenserwerb der Lernenden angeht (Petillon, 1990; Ludger Wößmann & West, 2002).

Allerdings konnte Moser (1997) auf Basis Schweizer TIMSS-Daten einen Zusammenhang zwischen Mathematikleistungen und Klassengröße aufzeigen. Große Klassen wurden dabei definiert als mehr als 24 Schüler, kleine dagegen als weniger als 16 Schüler. Zurückführen lässt sich dieser Effekt wohl auf günstigere Lernbedingungen wie etwa Individualisierung des Unterrichts in kleineren Klassen. Eine weitere Experimentalstudie in den USA zeigt auf, dass die Leistungen vor allem derjenigen Schüler besser sind, die in den ersten Grundschuljahren in kleineren Klassen unterrichtet wurden (Finn & Achilles, 1999).

4.2.2.2. Ressourcenausstattung der Schulen

Die Ressourcenausstattung der Schulen wird von Helmke in seinem Angebots-Nutzungs-Modell nicht bedacht, obwohl dieser Einflussfaktor nach Wößmann (2005a) maßgeblichen Einfluss auf die kognitiven Schülerleistungen hat. Innerhalb des Prozesses eines interdisziplinären Screenings aktueller Forschungsergebnisse soll dieser Einflussfaktor zusätzlich in das Modell mit aufgenommen werden.

Jedoch besteht laut Hanusheks Regressionsanalysen im internationalen Vergleich zunächst kein direkter Zusammenhang zwischen dem Ausgabenniveau für das Schulsystem und den Schülerleistungen (Hanushek, 2003).

Wößmann sieht den Grund für den fehlenden Zusammenhang in der Anreizsetzung für Schulen. „Das belegte Fehlen von Effekten materieller Ressourcen auf die Schülerleistungen besteht darin, dass im derzeitigen Schulsystem die Anreize fehlen, zusätzliche Ressourcen gezielt zur Leistungssteigerung einzusetzen“ (Ludger Wößmann, 2005a, S. 18).

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Er veranschaulicht anhand eines Koordinatensystems mit den Achsen Schülerleistungen und Ressourceneinsatz, dass zu Beginn eingesetzte Ressourcen im Schulsystem zwar einen Anstieg der Schülerleistungen zur Folge haben, dieser Effekt innerhalb des derzeitigen deutschen Schulsystems dann jedoch recht schnell abgeschwächt wird und sich schließlich bei einer fast flachen Kurve nivelliert (Abbildung 7). Der Einsatz weiterer Ressourcen bringt also ab einem bestimmten Grad nur noch unverhältnismäßig wenig Zuwachs an Schülerleistungen, solange nicht grundlegende Strukturen des Schulsystems geändert werden. Wößmann verweist hier etwa auf die institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems.

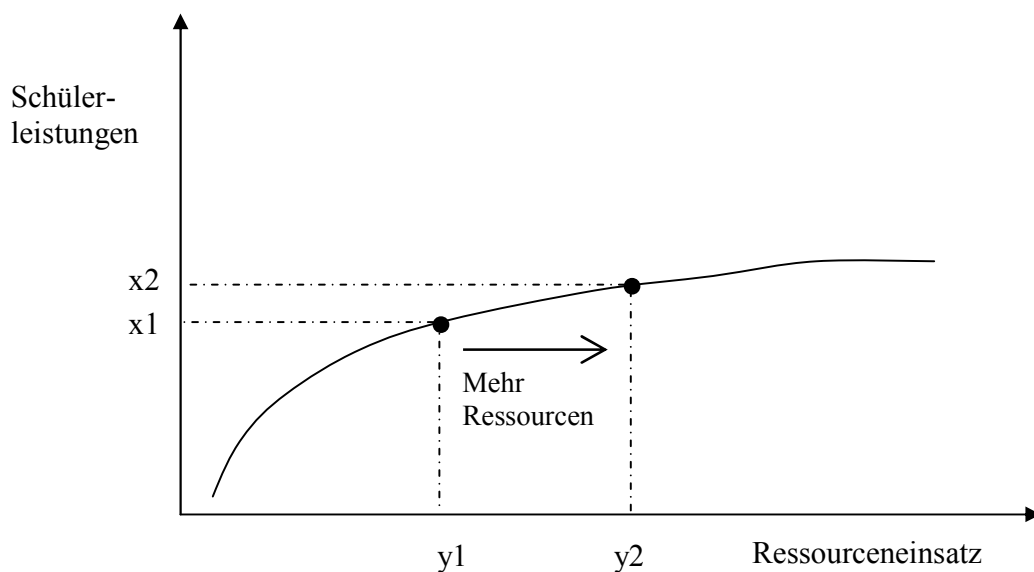


Abbildung 7: Zusammenhang von Schülerleistungen und Ressourceneinsatz, nach Wößmann (L. Wößmann, 2004b)

Dennoch gilt in den internationalen Fragebögen der PISA-Erhebungen ein Hauptaugenmerk den personellen und materiellen Ressourcen der befragten Schulen: „In dieser Prioritätensetzung manifestiert sich die besondere Bedeutung, die den schulischen Res-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

sources als bildungspolitische Gestaltungsparameter zukommt“, schreiben Baumert et al. (2010, S. 13). Jedoch sind sich die Autoren der Studie des geringen direkten Einflusses auf die Schülerleistungen bewusst: „Zu folgern ist daraus, dass die Bereitstellung von Ressourcen allein noch nicht ausreicht, lernfördernd wirksam zu werden; entscheidend ist vielmehr ihr gezielter Einsatz zur Verbesserung der Lernbedingungen“ (Baumert et al., 2010, S. 13). Durch die Ressourcenausstattung der Schule können also lediglich Lerngelegenheiten materiell zur Verfügung gestellt werden. Ein direkter Einfluss auf die Schülerleistungen ist jedoch nicht erkennbar.

Was den eigenverantwortlichen Umgang der Schulen mit ihren Ressourcen angeht und damit die Übertragung von Entscheidungsbefugnissen auf Schulen, so kann Wößmann (2005a) belegen, dass die Auswahl der Lehrbücher und der Lehrer durch Schulen zwar in einem positiven Zusammenhang zur Leistung der Schüler stehen, die Festlegung des Schulbudgets dagegen nicht. Er plädiert deshalb dafür, Budgetrahmen und Lehrstandards im Schulsystem vorzugeben, den Einsatz der Ressourcen jedoch komplett den Schulen zu überlassen – um möglichst gute Schülerleistungen zu fördern (Ludger Wößmann, 2005a). Die Schulen wären damit schließlich zu einem Großteil selbst in der Verantwortung für die individuelle Lernentwicklung und Förderung ihrer Schüler sowie für Personalentwicklung und die Qualität der Arbeit ihrer Lehrkräfte. Eine ausführlichere Darstellung einzelner Aspekte der Schulautonomie im Bezug auf Schulressourcen findet sich in Kapitel 4.3..

4.2.2.3. Zentrale Abschlussprüfungen

Auch der Einflussfaktor zentrale Abschlussprüfungen wird von Helmecke nicht erwähnt, soll aufgrund zahlreicher empirischer Befunde jedoch im Weiteren zusätzlich aufgegriffen werden.

Der hauptsächliche Nutzen zentraler Abschlussprüfungen liegt in der landesweiten Vergleichbarkeit der Schülerleistungen, die wiederum auch etwas über die Performanz der Schule aussagen. Damit entsteht eine Art Monitoring sowohl für die Schüler selbst als auch für die Institution Schule.

In unterschiedlichen Studien konnte bislang ein positiver Zusammenhang zwischen zentralen Abschlussprüfungen und Schülerleistungen in verschiedenen Fächern nachgewiesen werden: „Crosscountry studies have shown that students performed better in countries with curriculum-based external exit exams on the 1991 International Assessment of Educational Progress (IAEP) math, science and geography tests, the 1991 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Reading Literacy study, the 1995 Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), the 1999 TIMSS-Repeat study and the 2000 Programme for International Student Assessment (PISA) reading, math and science tests” (L. Wößmann, 2004a, S. 1).

Ein zusätzlicher Nutzen zentraler Abschlussprüfungen sei, dass der Lernerfolg der Schüler auch für die Eltern transparent sei, so Wößmann: „Where central exams are in place, parents have information on the performance of their children against an established standard and relative to other students in the education system” (L. Wößmann, 2004a, S. 3). Hier haben Eltern dann die Möglichkeit, et-

wa bei schwachen Schülerleistungen entsprechende Maßnahmen einzuleiten.

Und nicht nur die Eltern, sondern auch zukünftige Arbeitgeber oder Bildungseinrichtungen wie etwa Universitäten können Schülerleistungen aufgrund der besseren Vergleichbarkeit schneller einordnen. Wößmann formuliert deshalb sogar die These, dass eine solche Vergleichbarkeit für Schüler ein Anreiz ist, sich beim Wissenserwerb mehr anzustrengen: „Central exit exams increase students' incentives to learn because they increase the future external rewards for learning on the labour market. As potential employers and institutions of higher education have central exit exams at their disposal to assess applicants' educational performance, they can base their hiring decisions more on observed educational performance” (L. Wößmann, 2004a, S. 8).

Dennoch, so Wößmann, sind zentrale Abschlussprüfungen nicht alleiniger Garant für gute Schülerleistungen und kognitiven Wissenserwerb: „The effect of central exams may differ depending on student ability, parental background, the degree of school autonomy and the grade in which they are implemented” (L. Wößmann, 2004a, S. 1).

4.2.2.4. Region und Bildungsniveau

Der strukturelle Einflussfaktor der Region und damit verbundenen Zusammensetzung der Klasse spielt für den kognitiven Wissenserwerb insofern eine Rolle, als deutlich wird, dass die Schülerleistungen mit dem Bildungsniveau der Wohnbevölkerung im Einzugsgebiet einer Schule ansteigen. Ditton (2007) bezeichnet diesen Faktor als „Entwicklungsmilieu“: „In Schulklassen mit einer sozial günstigeren Zusammensetzung werden höhere Leistungsergebnisse, bessere Noten, ein größerer Leistungszuwachs und schließlich höhere

Übertrittsquoten an die anspruchsvolleren Schulformen erzielt“ (Hartmut Ditton, 2007, S. 226). Hier sind vor allem zwischen Land- und Stadtbevölkerung erhebliche Unterschiede festzustellen (H. Ditton & Krüsken, 2007). Zwar ist der Einflussfaktor Region und Bildungsniveau nicht explizit in Wößmanns Bildungsproduktionsfunktion enthalten, die als Grundlage für eine systematische Erweiterung des Angebots-Nutzungs-Modells diene. Aufgrund fundierter, empirischer Forschungsergebnisse soll dieser Einflussfaktor auf der Analyseebene der systemischen Rahmenbedingungen jedoch nicht unbeachtet bleiben.

„Je günstiger die soziale Zusammensetzung einer Schulklasse und ebenso einer Region bzw. Gemeinde ist, um so bessere Leistungen und Noten werden erzielt und umso höhere Quoten ergeben sich für die Übertritte auf die höheren Schulformen. Die Kontextmerkmale haben hierbei einen signifikanten Stellenwert über die Individualmerkmale hinaus, es handelt sich also um tatsächliche Kompositionseffekte. Schulerfolg und Bildungslaufbahn sind damit auch ein Produkt mehr oder weniger günstiger sozialer Strukturen in einer Schulklasse und Region.“ (Hartmut Ditton, 2007, S. 221)

4.3. Analyseebene: Schule

Auf der Analyseebene der Schule geht es vor allem darum, den „Betrieb Schule“ möglichst effizient und unter anderem im Hinblick auf den Wissenserwerb der Lernenden erfolgreich zu gestalten.

Ganz zu Beginn dieses Forschungsfeldes stand zunächst die Frage, ob die Institution Schule überhaupt einen Einfluss auf Schülerleistungen und den kognitiven Wissenserwerb hat. Bernstein's These „edu-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

cation cannot compensate for society“ (Bernstein, 1970) prägte in den 1970er Jahren die öffentliche Diskussion um Schülerleistungen. Frühe Studien der „school effectiveness“ Forschung schienen tatsächlich einen sehr geringen Einfluss der Schule nahezulegen. Viel größeren Einfluss auf das Lernverhalten schienen etwa die Gesellschaft an sich, das soziale Umfeld und das Elternhaus zu haben (Jencks, 1973). Diese Ergebnisse wurden im Laufe der Zeit jedoch revidiert und das komplexe, soziale System der Schule wurde zu einem wesentlichen Untersuchungsgegenstand. Auch in der öffentlichen Diskussion war mittlerweile allgemein anerkannt, dass die Institution Schule einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Schülerleistungen nimmt. Diese Annahme konnte in unterschiedlichen Kontexten, Altersgruppen und Ländern (USA, Großbritannien, Niederlande, Kanada, Australien und Neuseeland) nachgewiesen werden. 1990 schrieben Reynolds und Creemers: „(...) that schools do have major effects upon children's development and that, to put it simply, schools do make a difference“ (D. Reynolds & Creemers, 1990, S. 1).

Innerhalb der „school effectiveness“-Forschung wird dabei meistens eine auf schulinterne Faktoren ausgerichtete Perspektive eingenommen – teilweise ergänzt um Einflussfaktoren der Analyseebene des Unterrichts oder des Lernenden. Da in diesem Kapitel auf die Einflussfaktoren eingegangen werden soll, die die Leitung bzw. das Management der Institution Schule betreffen, sollen vor allem Forschungsergebnisse der „school effectiveness“-Forschung als Grundlage dienen.

In der „school effectiveness“-Forschung wurden seit 1980 zahlreiche Auflistungen von relevanten Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb erarbeitet. Kognitiver Wissenserwerb wurde in fast allen Studien operationalisiert durch Testergebnisse der Schüler, auch hier wird also

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

lediglich kognitiver Wissenserwerb untersucht, nicht etwa soziale Kompetenzen oder der Transfer des Gelernten.

Da sich die Forschungsergebnisse zu einem großen Teil überschneiden und aufeinander aufbauen soll, an dieser Stelle versucht werden, die Ergebnisse der wichtigsten Studien einander gegenüberzustellen, um daraus eine übergreifende, allgemeingültige Liste von Einflussfaktoren zu destillieren.

Folgende Studien der „school effectiveness“-Forschung wurden in Anlehnung an eine Zusammenfassung von Marzano (2003) als wesentlich erachtet und in Tabelle 1 aufgeführt:

- Edmonds (1981) als einer der frühesten Vertreter der Forschungsrichtung, über den Good und Brophy (1986, S. 582) schrieben: „Until his untimely death in 1983 [Edmonds] had been one of the key figures in the school effectiveness movement.“
- Levine und Lezotte (1990), die eine weitere, viel beachtete Auflistung relevanter Einflussfaktoren entwickelten, basierend hauptsächlich auf Recherchen der aktuellen Forschungsliteratur und einem Vergleich der Charakteristika der Schulen mit den leistungsstärksten Schüler im Vergleich zu den Schulen mit den leistungsschwächsten Schülern.
- Sammons, Hillman und Mortimore (1995) nahmen als Grundlage für ihre Auswertungen weniger Einzelstudien als vielmehr quantitativ repräsentative Studien wie etwa das British Junior School Project.
- Scheerens und Bosker (1997) erarbeiteten eine weitere, viel beachtete Liste an Einflussfaktoren und waren sogar in der Lage, diese nach Stärke des Einflusses zu ordnen.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Im Folgenden sollen nun für die Forschungserkenntnisse der einzelnen Studien Überkategorien gefunden werden, die auf der Analyseebene der Bildungsinstitution Schule als wesentlich und bedeutsam definiert werden. Dabei soll der Fokus ausschließlich auf Einflussfaktoren liegen, die schulinterne Aspekte betreffen. Weitere, teilweise aufgeführte Einflussfaktoren wie etwa Unterrichtsgestaltung sollen nicht an dieser Stelle, sondern im Kapitel 4.4. abgehandelt werden.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Einflussfaktoren	Scheerens und Bosker (1997)	Sammons, Hillman, Mortimore (1995)	Levine und Lezotte (1990)	Edmonds (1979)
Lehrplan/ Curriculum	Content Coverage	Concentration on Teaching and Learning	Focus on Student Acquisition of Central Learning Skills	Emphasis on Basic Skill Acquisition
	Time			
Erwartungen und Monitoring/ Feedback	Monitoring	High Expectations	High Expectations and Requirements for Students	High Expectations for Student Success
		Pupil Rights and Expectations		
	Pressure to Achieve	Monitoring Progress	Appropriate Monitoring of Student Progress	Frequent Monitoring of Student Progress
Einbeziehen der Eltern	Parental Involvement	Home-School Partnership	Salient Parental Involvement	
Lernumgebung/ Schulklima	School Climate	A Learning Environment	Productive School Climate and Culture	Safe and Orderly Atmosphere Conducive to Learning
		Positive Reinforcement		
		Shared Vision and Goals		
Schulleitung und Kollegialität	Leadership	Professional Leadership	Outstanding Leadership	Strong Administrative Leadership
	Cooperation	A Learning Organization	Practice-Oriented Staff Development	

Tabelle 1: Kategorisierung von Forschungsergebnissen auf der Analyseebene Schule

4.3.1. Lehrplan/Curriculum

Innerhalb des Einflussfaktors Lehrplan bzw. schulisches Curriculum spielen in verschiedenen Studien der „school effectiveness“-Forschung vor allem die Aspekte „Schwerpunkt auf Lerninhalten“ und das „Erreichen der Lernziele“ eine signifikante Rolle.

Ein weiterer, wesentlicher Bestandteil ist der Schwerpunkt auf Lerninhalten. So konnten Levine und Lezotte (1990) nachweisen, dass Schulen, in denen die Schüler besonders gut bei fachlichen Tests abschnitten, sich zum Ziel gesetzt hatten: „Mastery of academic content“, eine strikte Einhaltung des Lehrplans. Grundlage dafür ist das Vorhandensein von entsprechenden Ressourcen, wie etwa ausgebildetem Lehrpersonal, das die Inhalte des Lehrplans vermitteln kann. Sammons et al. (1994) zeigten auf, dass in Schulen mit schlechten Testergebnissen der Schüler oft ein hoher Durchlauf an Lehrpersonal war und Lehrermangel in einzelnen Fächern herrschte.

Schließlich korreliert auch ein schulischer Fokus auf dem Erreichen der Lernziele positiv mit kognitiven Schülerleistungen. Das konzeptuelle Problem dieses Einflussfaktors liegt in seiner Selbsterfüllung. Da Lernziele und damit der kognitive Wissenserwerb fast ausschließlich über Tests abgefragt werden, verbessern sich diese natürlich schnell, wenn die Schule einen entsprechenden Fokus auf das Erreichen der Lernziele legt. Dass eine „achievement orientation“ der Schule zu besseren, kognitiven Testergebnissen führt, wurde in zahlreichen Studien nachgewiesen (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Edmonds, 1981).

4.3.2. Erwartungen und Monitoring/Feedback

„The weight of the evidence suggests that if teachers set high standards for their pupils, let them know that they are expected to meet them, and provide intellectually challenging lessons to correspond to these expectations, then the impact on achievement can be considerable.“ (Sammons et al., 1995, S. 17)

Zahlreiche Studien in unterschiedlichen Ländern belegen diesen Zusammenhang zwischen hohen akademischen Erwartungen an die Schüler und deren kognitiven Testergebnissen (Caul, 1994; Edmonds, 1981; Scheerens, 1992). „High expectations of students has been one of the most consistent findings in the literature, together with the communication of such expectations so that students know them...Virtually every review of the topic mentions the importance of this factor.“ (David Reynolds & Teddlie, 2000, S. 148)

Dabei können hohe akademische Erwartungen sowohl von der Institution Schule als auch von einzelnen Lehrern an die Schüler herangetragen werden. An dieser Stelle soll die Einstellung einzelner Lehrer ausgeklammert werden, da sie im Kapitel 4.4. näher beleuchtet wird. Ebenso sind für die Fragestellung der Arbeit lediglich akademische Erwartungen, die sich auf ein zu erlernendes, kognitives Fachwissen beziehen, relevant, nicht jedoch Erwartungen etwa an das soziale Verhalten der Lernenden. Ein weiterer Aspekt ist, dass hohe Erwartungen sowohl an die Schülerschaft insgesamt gestellt werden können, Erwartungen können jedoch auch individualisiert werden und an den entsprechenden Lernstand jedes einzelnen Schülers angepasst werden. Covington (1992) betont außerdem, dass akademische Erwartungen den größten Einfluss auf kognitive Schülerleistungen haben, wenn sie gemeinsam mit den Schülern festgesetzt werden.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Lipsey und Wilson (1993) analysierten 204 Studien, in denen unter anderem der Einfluss hoher akademischer Erwartungen an die Schülerleistungen (und deren Kommunikation an die Schüler) auf die tatsächlichen kognitiven Testergebnisse untersucht wurde. Im Durchschnitt, so die Autoren, beträgt die Standardabweichung für hohe akademische Erwartungen an die Schüler rund 0.55. Das entspricht laut Marzano (2003) einem Unterschied der Testergebnisse von Schülern, an die hohe Erwartungen kommuniziert wurden, versus anderen Schülern von rund 21 Prozentpunkten.

Mortimore (1993) weist außerdem darauf hin, dass mit hohen Erwartungen der Schule meist auch eine aktivere Rolle des Lehrers einhergeht. Schließlich ist Grundvoraussetzung für das Erfüllen der Erwartungen, dass der Lehrer die Schüler beim Erreichen des Lernziels unterstützt.

Hohe Erwartungen sollten jedoch nicht nur kommuniziert, sondern ebenso auch von der Schule überprüft und das Ergebnis als Feedback individuell gespiegelt werden. Eine regelmäßige Erhebung der Schülerleistungen ist für die Institution Schule ein wichtiger Maßstab, zu welchem Grad ihre hohen Erwartungen umgesetzt werden konnten. Des Weiteren legt es einen Fokus auch bei Lehrern und Eltern auf die Schülerleistungen und zeigt, dass die Schule ein konstantes Interesse am Wissenserwerb jedes einzelnen Schülers hat (Sammons et al., 1995).

Walberg (1999) kam bei einem Review von 20 Studien, in denen unter anderem der Einfluss von Feedback auf kognitive Testergebnisse untersucht wurde, zu einer Standardabweichung von 0.94 für den Einflussfaktor Feedback zu Schülerleistungen. Marzano (2003) übersetzt dieses Ergebnis in einen Unterschied der Testergebnisse von

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Schülern, die Feedback zu ihren Leistungen erhalten, versus anderen Schülern von rund 33 Prozentpunkten.

Nach Bangert-Downs et al. (1991) müssen für ein wirkungsvolles Feedback, das die Ergebnisse eines leistungsbezogenen Monitorings spiegelt, zwei Bedingungen erfüllt sein: Erstens sollte das Feedback zeitnah im Lernprozess gegeben werden, idealerweise mehrere Male über das Schuljahr verteilt. Zweitens sollte sich das Feedback möglichst spezifisch auf einen Lerninhalt beziehen. Allgemeine Tests unterschätzen in der Regel die kognitiven Lernleistungen der Schüler.

Jedoch weisen Levine und Lezotte (1990) darauf hin, dass generell weiterer Forschungsbedarf besteht, was die Häufigkeit sowie die Art des Monitoring von Schülerleistungen angeht, das wiederum Grundlage für ein individuelles Feedback ist.

4.3.3. Einbeziehen der Eltern

„Effective schools research generally shows that supportive relations and co-operation between home and schools have positive effects.“ (Sammons et al., 1995, S. 21) Allerdings betonen Sammons et al. (1995), dass das Mitwirken der Eltern in hohem Maße vom Alter der Schüler abhängt. Des Weiteren scheinen vor allem Eltern aus höheren sozialen Schichten bereit zu sein, in der Schule ihres Kindes mitzuwirken. Um die Verantwortung für die Schulleistung der Kinder nicht von der Schule auf die Eltern abzuwälzen, scheuten sich viele Forscher, den Einflussfaktor des Mitwirkens der Eltern allzu sehr hervor zu heben, so Sammons et al. (1995).

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

MacBeath fordert dennoch, dass Schulen – um den Wissenserwerb ihrer Schüler zu fördern – „not only `involve` but support and make demands on parents.“ (MacBeath, 1994, S. 5)

Zwar weisen Reynolds und Teddlie (2000, S. 151) ebenso auf mögliche negative Auswirkungen auf den kognitiven Lernerfolg der Schüler hin, wenn sich das Mitwirken der Eltern eher auf eine Beschwerde bezieht: „It is clear that parental involvement in such areas as criticism of the school or visits to the school to complain are likely to generate negative effectiveness at school level. (...) On the other hand, there is too much evidence of the positive effects of parental involvement.“

Vor allem die Lesefähigkeiten der Schüler, als ein Aspekt des kognitiven Wissenserwerbs, werden durch ein Mitwirken der Eltern enorm verbessert, so das Ergebnis einer Studie von Tizard et al. (1992). Der positive Einfluss war sogar größer als der eines zusätzlichen Lehrers im Klassenzimmer.

Und Armor et al. (1976) zeigten auf, dass sogar die bloße Anwesenheit der Eltern bei Elternabenden, Schulveranstaltungen oder in Komitees einen positiven Effekt auf die kognitiven Schülerleistungen haben. Entsprechend fordert Marzano (2003, S. 48): „[School] governance requires the establishment of specific structures that allow parents some voice in key school decisions.“

4.3.4. Lernumgebung und Schulklima

Unterschiedliche Aspekte der Lernumgebung und des Schulklimas, das auch als „Sozialklima“ oder „kommunikatives Klima“ bezeichnet wird, sind in vielen Untersuchungen als wesentliche Merkmale leis-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

tungsstarker Schulen herausgestellt worden, an denen auch ein besonders guter kognitiver Wissenserwerb stattfindet (Eder, 1999).

Schulklima soll in diesem Kontext vor allem als die von Schülern subjektiv empfundene Lernumgebung in der Schule definiert werden: Wie erleben die Lernenden ihre Kommunikation miteinander, wie nehmen sie die Kommunikation mit den Lehrkräften wahr? Entwickeln sie ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und zu ihrer Klasse, oder erleben sie eher Abweisung und Distanz (H. Fend, 1998)?

In der PISA-Studie wird Schulklima durch folgende Indikatoren operationalisiert:

- Allgemeine Schulzufriedenheit (abgefragt bei Schülern, Eltern)
- Schüler-Lehrer-Beziehung (abgefragt bei Schülern, Schulleitern)
- Schüler-Schüler-Beziehung (abgefragt bei Schülern)
- Physische Gewalt (abgefragt bei Schülern)

Wichtig ist an dieser Stelle zu bemerken, dass diesen Aspekten des Schulklimas vor allem in der Diskussion um Schulqualität ein eigenständiger, von der kognitiven Schülerleistung unabhängiger Wert zugesprochen wird: Die Institution Schule soll ihren Schülern ebenso eine zugewandte, identitätsstützende und soziale Lernumgebung bieten, in der Handeln auf demokratischen Grundüberzeugungen basiert (Bildungskommission_NRW, 1995).

Auch an dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sich das Erkenntnisinteresse der Arbeit lediglich auf den kognitiven Wissenserwerb fokussiert. Weitere, durchaus wesentliche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung sollten innerhalb der Institution Schule selbstverständlich ebenfalls gefördert werden, werden im Zusammenhang der Fragestellung dieser Arbeit jedoch ausgeklammert.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Metaanalysen internationaler Forschung verweisen zwar auf inkonsistente und eher schwache Zusammenhänge zwischen positivem Schulklima und kognitivem Wissenserwerb (Helmke & Weinert, 1997). Einzelne Aspekte des Schulklimas bzw. der Lernumgebung konnten jedoch empirisch in Zusammenhang mit besseren kognitiven Testergebnissen gebracht werden.

So etwa der Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung innerhalb der Lernumgebung (J. Coleman et al., 1982; Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979). Studien an weiterführenden britischen Schulen haben gezeigt, dass gemeinsame Aktivitäten von Lehrern und Schülern außerhalb des Schulunterrichts und das Gefühl von Schülern, auch mit persönlichen Problemen auf ihre Lehrer zugehen zu können, sich auch positiv auf den kognitiven Wissenserwerb auswirken. Ein weiterer, nachweisbarer Einflussfaktor war in diesem Zusammenhang die Übertragung von Verantwortlichkeiten innerhalb des Schulsystems auf die Schüler (Rutter et al., 1979).

Des Weiteren weisen Sammons et al. (1995) darauf hin, dass die Lernumgebung von Schulen, deren Schüler besonders gute Testergebnisse erzielen, ein eher geordnetes als chaotisches Arbeitsumfeld haben. „Many studies have stressed the importance of maintaining a task-oriented, orderly climate in schools“, schreiben Sammons et al. (1995, S. 12) und berufen sich dabei auf Forschungsergebnisse von Edmonds (1981), Rutter et al. (1979) und Scheerens (1992).

4.3.5. Schulleitung und Kollegialität

„The importance of the headteacher’s leadership is one of the clearest of the messages from school effectiveness research.”
(Gray, 1990, S. 214)

Natürlich ist die Professionalität der Schulleistung in hohem Maße abhängig von institutionellen Rahmenbedingungen der Schule, die in Kapitel 4.2. abgehandelt wurden (Hallinger & Leithwood, 1994). Und Bossert et al. (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982, S. 38) schlussfolgern: „No simple style of management seems appropriate for all schools. (...) Principals must find the style and structures most suited to their own local situation.”

Dennoch können in der „school effectiveness“-Forschung einige schulinterne Faktoren im Bereich Schulleitung und Lehrerkollegium ausgemacht werden, die in einem positiven Zusammenhang mit kognitiven Schülerleistungen stehen. Zum einen ist eine „gute“ Schulleitung, die indirekt auch positiven Einfluss auf die kognitive Lernleistung der Schüler hat, proaktiv, unter anderem auch dann, wenn es um die Auswahl geeigneter Lehrer für die Schule geht (Levine & Lezotte, 1990). Sie fördert ein gemeinsames Verständnis über die Ausrichtung der Schule im Kollegium (Sammons et al., 1994), und bindet bei der Planung, wichtigen Entscheidungen und Verantwortlichkeiten möglichst viele Beteiligte mit ein (Mortimore, Sammons, Ecob, Stoll & Lewis, 1988). Des Weiteren scheint es eine positive Auswirkung auf die Schülerleistungen zu haben, wenn die Schulleitung im Schulalltag präsent und über Unterrichtsinhalte, Lehrmethoden und Schülerleistungen gut unterrichtet ist, etwa durch regelmäßigen Austausch mit dem Lehrerkollegium (Mortimore et al., 1988). Sammons et al. (1995, S. 9) fassen zusammen: „Leadership is not only about the quality of individual leaders although this is, of course,

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

important. It is also about the role that leaders play, their style of management, their relationship to the vision, values and goals of the school, and their approach to change.”

Insgesamt hat der schulinterne Einflussfaktor der Professionalität der Schulleitung vor allem in Kombination mit weiteren Faktoren positiven Einfluss auf die kognitiven Schülerleistungen. „It is when it is in conjunction with other factors mentioned, such as emphasis on teaching and learning and regular monitoring throughout the school, that it can have such a powerful impact.” (Sammons et al., 1995, S. 15)

Ein weiterer Aspekt innerhalb dieses Einflussfaktors ist die Kollegialität unter den Lehrern: „Such elements of community as cooperative work, effective communication, and shared goals have been identified as crucial for all types of successful organizations, not only schools“ (Lee, Bryk & Smith, 1993, S. 227). Mortimore et al. (1988) betonen hierbei vor allem die Wichtigkeit, Lehrer in Entscheidungsfindungsprozesse einzubinden, um dadurch ein gemeinsames Verständnis über schulinterne Ziele und Herangehensweisen zu erlangen. Weitere wesentliche Faktoren der Kollegialität, die positiven Einfluss auf Schülerleistungen nehmen können, sind ein starkes Gemeinschaftsgefühl im Kollegium, gegenseitige Unterstützung etwa durch Ideenaustausch und Feedback, und ein respektvoller Umgang miteinander (Wilson & Corcoran, 1988).

Abschließend soll auf einige Zusammenhänge hingewiesen werden, die in der Forschung zwar teilweise formuliert werden, bislang jedoch noch ungeklärt sind. Auch wenn in diesem Kapitel und in folgenden einzelne, relevante Einflussfaktoren destilliert und empirisch untermauert wurden, so ist das Zusammenspiel der Faktoren bislang nur

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

wenig untersucht. Rutter et al. schreiben deshalb: „Der kumulative Effekt der verschiedenen Aspekte der Schulsituation scheint mithin erheblich größer gewesen zu sein als der Einfluss irgendeines einzelnen Faktors. Vermutlich entsteht aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Situationselemente ein gewisses `Ethos`, eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch sind.“ (1980, S. 211)

Des Weiteren weisen Ditton und Kreckler (1995) darauf hin, dass zumindest die Forschungsergebnisse der „school effectiveness“-Forschung weitgehend aus dem anglo-amerikanischen Raum kommen, „was auf das Fehlen vergleichbar fundierter und umfassender bundesdeutscher Untersuchungen zurückzuführen ist“ (S. 508f.). Ditton und Kreckler (1995) argumentieren, dass die vorliegenden Befunde deshalb nicht unbedingt auch auf das gegliederte deutsche Schulsystem zutreffen müssen. Als weiteren kritischen Punkt nennen sie die häufig getroffene Annahme, dass Qualitätsstandards und positive Einflussfaktoren auf den kognitiven Lernerfolg über einen längeren Zeitraum stabil sind. Entsprechende fundierte Längsschnittanalysen stehen bislang aus (S. 509). Und schließlich verweisen auch Ditton und Kreckler auf den bislang unerforschten „Zusammenhang von Bedingungen der Schulstruktur, der einzelnen Schulen und Schulklassen bzw. des Unterrichts bezüglich der Wirkungen auf die beteiligten Personen“ (S. 509).

In der vorliegenden Arbeit wird zwar eine umfassende Zusammenstellungen relevanter Ergebnisse der Schulforschung auf unterschiedlichen Analyseebenen erarbeitet und damit die von Ditton und Kreckler (1995, S. 509) angeregte „Mehrebenenstruktur“ aufgegriffen, die Wechselwirkungen der Einflussfaktoren unterschiedlicher Ebenen

können jedoch aufgrund fehlender empirischer Forschungsergebnisse nicht abgebildet werden.

4.4. Analyseebene: Unterricht

Zentrales Schlagwort im Diskurs um kognitiven Lernerfolg auf der Ebene Unterricht und Lehrperson ist „Unterrichtsqualität“ bzw. „pädagogische Qualität“. „Trotz seiner breiten Verwendung sucht man allerdings vergeblich nach eindeutigen Bestimmungen des Begriffs in der erziehungswissenschaftlichen Literatur.“ (Kuper, 2002, S. 533)

Qualität ist zunächst ein semantisches Konstrukt, das in zahlreichen Kontexten jeweils unterschiedlich verwendet wird, je nach Bemessungsgrad, der zugrunde gelegt wird. Die semantische Qualitätsdiskussion soll deshalb eingeschränkt werden auf Aspekte des Lehr-Lern-Arrangements als originär pädagogisches Forschungsfeld. Nachdem die Ebene der systemischen Rahmenbedingungen in Kapitel 4.2. und die der Schulorganisation in Kapitel 4.3. abgehandelt wurde, soll hier lediglich die Ebene der Interaktion von Lehrendem und Lernendem im schulischen Unterrichtssetting beleuchtet werden.

Weinert, Schrader und Helmke (1989) bezeichnen qualitativ guten Unterricht als das „stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substantielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistungen erlaubt“ (Clausen, 2002, S. 15).

Die Qualität des Unterrichts wird generell an dessen Wirkung gemessen. „Dass mit der Konzentration auf die Wirkungsvariable Schulleistung die Blicke einseitig auf die kognitiven Lernziele gerichtet werden, wurde bisweilen zwar kritisch angemerkt“ (Ophardt & Thiel, 2008, S. 259), jedoch ist die Messung etwa der Ausdrucksfähigkeit oder sozia-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

ler Kompetenzen der Lernenden – was durchaus valide, nicht-kognitive Lernziele sein können – empirisch weitaus schwieriger als kognitiver Wissenserwerb, der durch Wissenstests regelmäßig erhoben wird. Da Untersuchungsgegenstand der Arbeit lediglich der kognitive Wissenserwerb ist, werden im Folgenden lediglich entsprechende Einflussfaktoren weiter verfolgt.

Zentraler Akteur im Unterricht ist neben dem Lernenden vor allem der Lehrende. Dieser hat – neben systemischen und schulinternen Rahmenbedingungen – durch sein Verhalten maßgeblich Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb der Lernenden. „The major research finding is that student achievement is related to teacher competence in teaching“, schreiben Kemp und Hall (1992, S. 4).

Wie aber kann die Effektivität bzw. der Einfluss eines Lehrenden empirisch gemessen und verglichen werden? Auch hier wird meist auf kognitive Wissenstests zurückgegriffen. Relevant hierbei ist der individuelle Wissenszuwachs eines einzelnen Lernenden in einem bestimmten Zeitfenster, etwa in einem Schuljahr. Beim durchschnittlichen Wissenszuwachs je Klasse in einem Schuljahr im gleichen Fach lassen sich Rückschlüsse auf die Effektivität des entsprechenden Lehrenden und dessen Unterrichts ziehen.

Tatsächlich zeigen sich bei der Datenauswertung kognitiver Testergebnisse große Differenzen zwischen Schulklassen, so etwa in der Studie von Ditton und Kreckler (1995), die einen Datensatz aus Schuluntersuchungen in Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 1980 analysieren. Die Autoren ziehen das Fazit, dass „angesichts der bedeutsamen Differenzen zwischen den Schulklassen die vorherrschende Fixierung auf die Schule als angebliche Einheit wenig plausibel“ ist (S. 526). Vielmehr müssten Aspekte der individuellen Lehr- bzw. Lehrerqualität stärker beachtet werden.

Im Folgenden sollen – entlang Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell – die Einflussbereiche Lehrperson sowie Unterricht mit aktuellen Forschungserkenntnissen aus der empirischen Pädagogik angereichert und konkretisiert werden.

4.4.1. Lehrperson

Wie in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell anhand von Pfeilen veranschaulicht, hat die Lehrperson maßgeblichen Einfluss auf den Unterricht – und damit als distale Komponente auch auf den kognitiven Wissenserwerb.

Relevante Einflussfaktoren scheinen jedoch nicht etwa die Ausbildung, Abschlussnote oder Berufserfahrung des Lehrenden zu sein. Hanushek (1997) kommt in einem breit angelegten Review bisheriger Forschungsstudien zu dem Ergebnis, dass keine signifikante, unmittelbare Korrelation zwischen formalen Lehrermerkmalen und den Testergebnissen der Schüler besteht. Den Einfluss der Ausbildung des Lehrers auf die kognitive Schülerleistung kategorisiert er in nur 9 % der analysierten Studien als statistisch signifikant und positiv (5 % signifikant, aber negativ korreliert, und in 86 % der Fälle statistisch nicht signifikant). Die Abschlussnoten der Lehrer waren in 36 % der untersuchten Studien statistisch signifikant und positiv (10 % signifikant, aber negativ korreliert, und in 54 % der Fälle statistisch nicht signifikant). Und der formale Einflussfaktor der Berufserfahrung des Lehrers war laut Hanushek in nur 29 % der untersuchten Studien statistisch signifikant und positiv (5 % signifikant, aber negativ korreliert, und in 66% der Fälle statistisch nicht signifikant).

Zwar gab es in der wissenschaftlichen Diskussion Kritik an Hansheks methodologischer Vorgehensweise (Krueger, 2002), dennoch schei-

nen Aspekte der Lehrerpersönlichkeit signifikanten, direkten Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb der Lernenden zu haben.

Doch auch hier „sucht man heute nicht mehr nach allgemeinen, berufs- und unterrichtsfremden Persönlichkeitseigenschaften von Lehrpersonen, sondern lenkt den Blick auf Kompetenzen und Orientierungen, die einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichts aufweisen.“ (Helmke, 2009, S. 113)

Als unterrichtsrelevante Lehrermerkmale nennt Helmke (2009) vier Kategorien von Merkmalen, die im Folgenden als Grobstruktur dienen sollen und auf die näher eingegangen werden soll:

- Wissen und Expertise
- Lehrerpersönlichkeit
- Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten
- Erfüllen von Standards

Die empirische Evidenz ist zu allen vier Lehrermerkmalen sehr schmal, was unter anderem an der Herausforderung liegt, solch subjektive Einstellungen und Handlungsgrundlagen empirisch messbar zu machen – etwa durch teilnehmende Beobachtungen im Unterricht oder Selbsteinschätzungen.

4.4.1.1. Wissen und Expertise

„Die Sachkompetenz von Lehrern umfasst also keineswegs lediglich reines Fachwissen, sondern beruht auf einer Mischung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher, pädagogisch-psychologischer (Wie lassen sich diese Inhalte geschickt und anregend vermitteln?) und entwicklungspsychologischer Expertise (Welches sind die typischen Schülervorstel-

lungen, naiven und intuitiven Theorien und Vorstellungen, an die der Unterricht anknüpfen muss?).“

(Helmke, 2009, S. 115)

Shulman (1986) klassifiziert in diesem Kontext fünf Arten der Lehrerexpertise:

- Fachwissen zu dem zu unterrichtenden Fach
- Fachübergreifendes pädagogisches Wissen, z.B. zu Regeln der Klassenführung
- Fachspezifisches pädagogisches (fachdidaktisches) Wissen
- Curriculares Wissen, etwa zur Logik des fachlichen Aufbaus von Lehrplänen
- Philosophie des Schulfachs

Nach Helmke (2009) ist von diesen Arten des Wissens die wichtigste und derzeit am besten untersuchte das fachspezifische pädagogische Wissen. Jedoch ist zu bemerken, dass es bei der Definition nötiger Expertise und relevanten Wissens deutliche Überschneidungen gibt mit Einflussfaktoren im Bereich der Lehrperson, die unter „Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten“ (Kapitel 4.4.1.3.) fallen.

4.4.1.2. Lehrerpersönlichkeit

Was unterrichtsrelevante Merkmale und Orientierungen der Lehrperson angeht, so lassen sich ebenfalls unterschiedliche Aspekte unterscheiden:

Die Forschung zum Lehrerengagement und Enthusiasmus einer Lehrperson hat deutliche Bezüge zu dessen Unterrichtserfolg aufgezeigt (Gage & Berliner, 1998). „Enthusiasmus umfasst so verschie-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

dene Aspekte wie ausgeprägte Gestik, wechselnde Intonation, ständiger Blickkontakt, häufiger Standortwechsel auf der „Bühne“ sowie Humor und lebendige Beispiele.“ (Helmke, 2009, S. 116). Jedoch gilt es hier, ein richtiges Maß an Enthusiasmus zu finden, denn allzu viel davon wird von Schülern eher als hysterisch oder peinlich empfunden (McKinney et al., 1983).

Mit subjektiven Theorien von Lehrkräften sind Aussagen- und Überzeugungssysteme gemeint, die das Lehrerhandeln – zum Teil unbewusst – steuern. Sie leiten das menschliche Verhalten und damit auch das Lehrerverhalten im Unterricht sehr viel stärker als etwa wissenschaftliche Theorien (Bromme, Rheinsberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006).

Daneben beziehen sich epistemologische Überzeugungen etwa auf die Struktur des Wissens bzw. der Wissenserzeugung, also beispielsweise auf die Wirksamkeit von Unterricht oder die Veränderbarkeit von Intelligenz. Damit bilden sie, ebenso wie subjektive Theorien, unbewusst die Grundlage des Lehrerhandelns.

Das Leistungsmotiv von Lehrkräften wird zwar als „eine wichtige Bedingung des Unterrichts- und Berufserfolges“ (Helmke, 2009, S. 116) bezeichnet – welchen Einfluss jedoch Leistungsmotive ebenso wie etwa Machtmotive von Lehrkräften auf den Unterricht haben, dazu ist empirisch nahezu nichts bekannt.

Als „eine Schlüsselbedingung für die Verbesserung des eigenen Unterrichts und damit ein zentrales und für den nachhaltigen Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson“ bezeichnet Helmke (2009, S. 118) die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion. Entsprechend des Konzepts des „reflective practitioner“ von Schön (1983) soll der Lehrer möglichst regelmäßig seinen eigenen

Unterricht und dessen Wirkung reflektieren, etwa mit Hilfe von Schülerfeedback, Supervision oder durch Rückmeldungen aus dem Kollegium.

4.4.1.3. Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten

Unter Schlüsselkompetenzen einer Lehrperson fasst Weinert (2001) Sachkompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungs-kompetenz sowie diagnostische Kompetenz.

Sachkompetenz definiert Weinert als „Beherrschung der zu vermittelnden Lerninhalte, sowohl in ihrem wissenschaftlichen Gehalt als auch in ihrer didaktischen Strukturierbarkeit“ (F. E. Weinert, 2001, S. 82), also beispielsweise die Altersabhängigkeit von Unterrichtsinhalten sowie die Abhängigkeit von Vorkenntnissen in einem bestimmten Gebiet.

Bei didaktischen Kompetenzen dagegen „handelt es sich um die professionellen Fertigkeiten und Bereitschaften, verschiedene Unterrichtsformen souverän zur Erreichung unterschiedlicher pädagogischer Ziele einsetzen zu können“ (F. E. Weinert, 2001, S. 83). Dabei sind unterschiedliche Lehr-/Lernmethoden angemessen einzusetzen, wie etwa direkte Unterweisung, offener Unterricht, Projektarbeit, Teamarbeit oder individualisiert selbstständiges Lernen.

Bei Klassenführungs-kompetenzen gibt es nach Weinert besonders große Unterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrern: „Es geht um Fähigkeiten des Lehrers, die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren und – als Voraussetzung dafür – den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten und auftretende Störungen

schnell und undramatisch beenden zu können.“ (Weinert, 2001, S. 84)

Und schließlich bilden diagnostische Kompetenzen der Lehrperson die vierte definierte Schlüsselkompetenz: „Dabei handelt es sich um ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 82) Als Gütekriterien diagnostischer Urteile nennt Helmke (2009) Objektivität (verschiedene Urteiler kommen zu dem selben Ergebnis), Reliabilität (ein Urteil verändert sich bei wiederholter Bewertung nicht) sowie Validität (stimmt mit anderen Arten der Leistungsmessung überein).

4.4.1.4. Erfüllen von Standards

„Standards sind nichts anderes als erwartete Kompetenzen“, schreibt Helmke einleitend (2009, S. 144). Professionsstandards legen diese erwarteten Kompetenzen für den Lehrerberuf fest. Aus einer Vielzahl internationaler Standards sollen hier in verkürzter Form die im deutschsprachigen Raum einflussreichsten vorgestellt werden, die „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK (Kultusministerkonferenz, 2004). Insgesamt werden vier Kompetenzbereiche definiert: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Innovieren.

Beispielhaft sind hier die Standards im Kompetenzbereich „Unterrichten“ (S. 7 f.) angeführt:

- „Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

- Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
- Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.“

Als Grundlage ist für jeden Kompetenzbereich ist je eine Aussage zur Rolle der Lehrperson angeführt:

Für den Kompetenzbereich Unterrichten: „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (S. 7).

Für den Kompetenzbereich Erziehen: „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ (S. 9).

Für den Kompetenzbereich Diagnostizieren: „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ (S. 11).

Für den Kompetenzbereich Innovieren: „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (S. 12).

Auf diese Standards der KMK hin sind schließlich auch die Ausbildungsinhalte der Lehrerausbildung ausgelegt. Ziel soll sein, die festgelegten und insgesamt recht unkonkret gehaltenen Standards für Lehrerkompetenzen auszubilden und zu fördern.

Das Erfüllen der durch Standards definierten Kompetenzen, der Aufbau von unterrichtsrelevantem Wissen und Expertise, relevante Persönlichkeitsmerkmale sowie die aufgezeigten Schlüsselkompetenzen

sind schließlich eine wesentliche Grundlage für einen Unterrichtserfolg. Dieser hängt aber selbstverständlich nicht alleine von den Kompetenzen der Lehrperson ab, sondern wird ebenso gefördert durch das konkrete Lehrerverhalten in der Lehrer-Schüler-Interaktion, Aspekte des Unterrichtssettings und der Lehrmaterialien. Diese Aspekte des Unterrichtens im schulischen Kontext werden im folgenden Kapitel genauer beleuchtet.

4.4.2. Unterricht

Die ersten Modelle, die sich Lehr-Lern-Arrangements systematisch annahmen (J. B. Carroll, 1964), legten einen Fokus auf das Verhältnis von aufgewendeter Lernzeit (tatsächliche Lernzeit) und benötigter Lernzeit (kognitive Fähigkeiten). Die Lernrate, als Maß für kognitiven Lernerfolg, wird als Quotient von aufgewendeter und benötigter Lernzeit definiert. Im Rahmen des Modells wird ebenso postuliert, dass qualitativ guter Unterricht niedrige kognitive Fähigkeiten kompensieren kann und umgekehrt auch kognitive Fähigkeiten der Lernenden einen weniger guten Unterricht ausgleichen können, was den kognitiven Wissenserwerb angeht. Effektiver Unterricht ist Carrolls Auffassung zufolge ein an den individuellen Zeitbedarf angepasster Unterricht. Qualitäten des Lehrenden spielen hierfür nur eine untergeordnete Rolle.

Dieses Grundmodell wurde im Laufe der Jahre in zahlreichen Ansätzen erweitert und verfeinert, beispielsweise bei Walberg (1984) durch das Miteinbeziehen kognitiver und motivationaler Voraussetzungen der Lernenden sowie zentraler Aspekte des Unterrichts, wie etwa verfügbare und genutzte Lernzeit, Instruktionsqualität und schulische Kontextfaktoren (Klassenzusammensetzung, Unterstützung zu Hause, etc.).

Zur Kategorisierung von Einflussfaktoren gibt es in der wissenschaftlichen Forschung zur Unterrichtsqualität zahlreiche Ansätze, von denen in diesem Kapitel nur eine äußerst kleine Auswahl dargestellt werden kann.

„Merkmale guten Unterrichts sind empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnissen beitragen.“ (Meyer, 2004, S. 20) Doch welche konkreten Merkmale machen einen „guten“ Unterricht aus, in dem kognitiver Wissenserwerb gefördert wird? Außerdem fragt Helmke (2006, S. 42) zu Recht: „Was ist mit „gutem“ Unterricht gemeint? Die Professionalität und Kompetenz der Lehrperson, die Unterrichtsprozesse, die Unterrichtseffekte – oder eine Mischung von alledem?“

Im Zusammenhang mit der Fragestellung der Arbeit soll vor allem ein Fokus auf Einflussfaktoren gelegt werden, die in der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht nachweislich einen positiven Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb des Lernenden haben. Faktoren der Schulorganisation (siehe Kapitel 4.3.) sowie der individuellen Lernvoraussetzungen des Schülers (siehe Kapitel 4.5.) werden ausgeklammert. Ebenso werden Merkmale und Kompetenzen der Lehrperson, die in Kapitel 4.4.1. dargelegt wurden, in diesem Zusammenhang nicht nochmals aufgegriffen, sondern vorausgesetzt.

Bei der Sammlung unterschiedlicher Kategorisierungsansätze für relevante Einflussfaktoren in der Lehrer-Schüler-Interaktion soll vor allem auf die Lehr-Lernforschung zurückgegriffen werden, die auch Unterrichtsforschung genannt wird. Diese Forschungsrichtung entwickelte sich in den 1960er Jahren und fokussiert die theoriegeleitete Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen, insbesondere im schulischen Unterricht (Treiber & Weinert,

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

1982). Dabei wird vor allem das Lehrerverhalten in der Lehrer-Schüler-Interaktion durch Forschungsschwerpunkte wie „Lehrereffektivität“ (teacher effectiveness) und „Klassenführung“ in den Vordergrund der Betrachtung gestellt.

Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse verschiedener Studien aus der Lehr-Lernforschung gegenübergestellt und kategorisiert werden – analog zur Vorgehensweise in Kapitel 4.3.. Zwar ist die beschriebene Detailliertheit der Einflussfaktoren durchaus unterschiedlich, wie Helmke (2006, S. 45) schreibt: „Die Anzahl solcher Merkmale ist im Prinzip beliebig – würde man ein niedrigeres oder höheres Auflösungslevel wählen, wären es entsprechend weniger oder mehr. Es handelt sich also nicht darum, die „richtigen“ Merkmale zu finden, sondern um Konstruktionsleistungen unter Bewertung des Forschungsstandes.“ Dementsprechend ist auch in diesem Zusammenhang nicht die genaue Anzahl oder Genauigkeit der Variablen ausschlaggebend; vielmehr sollen durchgängig konstante und überschneidende Einflussbereiche aufgezeigt werden, die positiven Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb zu haben scheinen.

- Helmke (2009) definierte im Zusammenhang mit der Ausarbeitung seines Angebots-Nutzungs-Modells zehn Faktoren, die er als Variablen innerhalb des Einflussbereichs „Unterricht“ sieht. An dieser Stelle sollen jedoch nicht lediglich Helmkes Einzelvariablen wiedergegeben werden, sondern mit einem breiteren, internationalen Forschungsstand abgeglichen werden, um daraus relevante Einflussbereiche innerhalb des Unterrichtsettings zu aggregieren.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

- Meyers Klassifikation relevanter Unterrichtsfaktoren (2004) gilt vor allem im deutschsprachigen Raum als „wichtig und einflussreich“ (Helmke, 2009, S. 168).
- Creemers (1994) entwickelte – ausgehend von der „school effectiveness“-Forschung – als einer der ersten einen multidimensionalen Ansatz für die „teacher effectiveness“-Forschung und verließ damit die vorherrschende Fokussierung auf schulorganisatorische Faktoren. Ausgehend von Carrolls Modell schulischen Lernens schlüsselt Creemers (1994) in seiner „Theory of Educational Effectiveness“ das Konstrukt Unterrichtsqualität in drei übergreifende Einflussbereiche auf.
- Cotton (1995) wertete hunderte von Studien aus, die Einflussfaktoren auf der Ebene der Kommunen, der Schulen und der Lehrer-Schüler-Interaktion untersuchen. Sie identifizierte auf diesen drei Ebenen insgesamt 150 Variablen und kategorisierte diese in Einflussbereiche. Relevant aus einer pädagogischen Perspektive ist der definierte Einflussbereich „Classroom Characteristics and Practices“, dessen Ergebnisse in der Tabelle wiedergegeben werden.
- Mortimore et al. (1988) haben in einer der einflussreichsten Studien zur „school effectiveness“-Forschung zahlreiche Einflussfaktoren auf Unterrichtsebene integriert. Da die Faktoren, die die schulinterne Organisation betreffen, bereits im Kapitel 4.3. abgehandelt wurden, soll an dieser Stelle lediglich auf pädagogische Faktoren des Unterrichts-Settings eingegangen werden.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Einflussbereich	Helmke (2009)	Meyer (2004)	Cotton (1995)	Creemers (1994)	Mortimore et al. (1988)
Instruktion	Strukturiert- heit und Klarheit	Klare Struk- turierung	Instruction	Teacher behavior	Intellectually challenging teaching
	Konsolidie- rung, Siche- rung	Inhaltliche Klarheit			
	Variation von Metho- den und So- zialformen	Methoden- vielfalt			
	Förderung aktiven, selbstständigen Ler- nens	Intelligentes Üben			
	Motivierung				
Class- room Manage- ment	Unterrichts- klima	Lernförder- liches Klima	Classroom manage- ment and organiza- tion	Teacher be- havior	A structured day
			Equity		
		Sinn- stiftendes Kommuni- zieren	Teacher- student in- teractions		
	Schüler- orientierung	Individuelles Fördern		Grouping procedures	A work- centered en- vironment
	Klassen- führung und Zeitnutzung	Hoher Anteil echter Lern- zeit			
		Vorbereitete Umgebung			

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Lehrmaterial	Qualität des Lehr-Lern-Materials	Transparente Leistungserwartungen	Planning and learning goals	Curricular Material	A limited focus within sessions
	Passung				
	Wirkungs- und Kompetenzorientierung		Assessment		

Tabelle 2: Kategorisierung von Forschungsergebnissen innerhalb des Bereichs Unterricht

Die hergeleiteten Einflussbereiche können – entlang Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell – weiter kategorisiert werden in Aspekte der Prozessqualität des Unterrichts (Instruktion und Classroom Management) und die Qualität des Lehr-Lern-Materials.

Die drei Einflussbereiche sollen im Folgenden kurz skizziert und anhand aktueller Forschungsergebnisse verdeutlicht werden. Als Grundstruktur für die Vielzahl einzelner, möglicher Variablen innerhalb der Einflussbereiche soll ein breit angelegter Review sämtlicher Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung von Cotton (1995) dienen. Bei der Sammlung und Kategorisierung möglicher verifizierter Variablen legt sie vor allem Wert auf einen empirisch nachgewiesenen Effekt auf die kognitiven Schülerleistungen: „This research synthesis describes characteristics and practices identified by research as associated with improvements in student performance“ (1995, S. 5). Da Cottons Zusammenfassung außerdem eine der detailliertesten Übersichten liefert, sollen ihre Ergebnisse in diesem Kapitel die Grundlage bilden.

4.4.2.1. Instruktion

Cotton (1995) stößt in ihrem Review der Forschungsliteratur zur Lehr-Lern-Forschung auf sieben Faktoren der Instruktion durch den Lehrenden, die den kognitiven Wissenserwerb fördern und die auch durch neuere Studien verifiziert werden konnten:

- Der Lehrer stimmt die Schüler auf den Unterricht ein („Teachers Carefully Orient Students to Lessons“). Dabei soll Interesse geweckt werden, das Lernziel verständlich gemacht werden und in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Auch Helmke (2006) sieht einen wesentlichen Schlüssel zum kognitiven Lernerfolg in der vielfältigen Motivierung, etwa durch eine Thematisierung unterschiedlicher lernrelevanter Motive oder eine „Anregung des Neugier- und Leistungsmotivs“.
- Der Lehrer gibt klare und gezielte Anweisungen („Teachers Provide Clear and Focused Instruction“). Ziel ist es, dass alle Lernenden die schriftlichen oder mündlichen Anweisungen verstanden haben. Natürlich sollen die Anweisungen zum Lernziel passen und von angemessener Schwierigkeit sein. Trotz der klaren Anweisungen soll hier außerdem genug Raum für individuelle Ausgestaltungen bleiben. Bei Anweisungen sowie Erklärungen ist ebenso auf Plausibilität des thematischen Ganges, Strukturiertheit, die Angemessenheit der Sprache sowie akustische Verstehbarkeit zu achten (Helmke, 2006; Meyer, 2004).
- Der Lehrer gibt Schülern regelmäßig Feedback zum individuellen Lernstand („Teachers Routinely Provide Students Feedback and Reinforcement Regarding Their Learning Progress“). Dieses Feedback sollte möglichst zeitnah und spezifisch formuliert werden. Auch positives Feedback bei korrekten Antworten oder einem Lernfortschritt ist förderlich für den kognitiven Wissenser-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

werb. Zum Feedback zählt Cotton auch die regelmäßige Hausaufgabenkontrolle.

- Der Lehrer wiederholt wichtige Lerninhalte wenn nötig, um alle Schüler beim Bewältigen des Lernmaterials zu unterstützen („Teachers Review and Reteach as Necessary to Help All Students Master Learning Material“). Hier soll der Lehrer vor allem auf unterschiedliche Lerntypen Rücksicht nehmen, indem er unterschiedliches Material zur Wiederholung anbietet. Dabei müssen die Wiederholungen nicht viel Zeit in Anspruch nehmen, um ihre Funktion zu erfüllen. Auch Helmke (2006) sieht in der Konsolidierung und Sicherung des Gelernten einen wesentlichen Einflussfaktor auf den Wissenserwerb, etwa durch den Einsatz unterschiedlicher Transfermöglichkeiten.
- Der Lehrer nutzt bewährte Strategien der Instruktion, um die Fähigkeit zu kritischem und kreativem Denken bei den Lernenden auszubilden („Teachers Use Validated Strategies to Help Build Students' Critical and Creative Thinking Skills“). Das tut der Lehrende, indem er auf die Bedeutung eines kritischen und kreativen Denkens heutzutage hinweist und in seinen Unterrichtsmethoden immer wieder ein kritisches Reflektieren auf Metaebene, Umformulierungen sowie Raum für eigene Denkansätze einbaut. Hilfreich hierfür sind etwa ein Hinterfragen der Lerninhalte und offene Fragetechniken. Auch Muijs und Reynolds (2001) sehen solch offene Fragetechniken und ein möglichst hohes Maß an eigenständigem Reflektieren der Lerninhalte für die Instruktion als relevant, was den kognitiven Wissenserwerb angeht. Besonders effektive Lehrer (das heißt Lehrer, deren Schüler besonders gut in kognitiven Wissenstests abgeschnitten haben) fragen eher nach Zusammenhängen als nach vereinzelttem Fachwissen.

- Der Lehrer nutzt effektive Fragetechniken um den Wissenserwerb auf unterschiedlichen Ebenen zu fördern („Teachers Use Effective Questioning Techniques to Build Basic and Higher-Level Skills“). Über Fragetechniken können Schüler involviert, das Verständnis des Lernstoffs überprüft und zentrale Lernpunkte wiederholt werden. Dabei sollten schnelle wie auch weniger schnelle Schüler die Möglichkeit bekommen, zu antworten. Auch Helmke (2006, S. 45) sieht „vielfältige Sprech- und Lerngelegenheiten für möglichst alle Schüler einer Klasse“ als Instruktionsmerkmal, das ein aktives Lernen fördert.
- Der Lehrer bindet für die Arbeitswelt relevante Fähigkeiten in Lerninhalte mit ein („Teachers Integrate Workplace Readiness Skills into Content-Area Instruction“). Um Wissen und Fähigkeiten wie etwa Selbstständigkeit, Kreativität oder Entscheidungssicherheit zu fördern, die auch in der Arbeitswelt relevant sind, ist ein realistischer Praxisbezug von Bedeutung. Wenn möglich, sollen Lerninhalte mit realen Situationen verknüpft werden.

4.4.2.2. Classroom Management

Dem Einflussbereich Classroom Management wurden in Tabelle 2 unter anderem Cottons Kategorien „Classroom Management and Organization“, „Teacher-Student-Interactions“ und „Equity“ zugeordnet. Entsprechend sollen hier – als roter Faden – die einzelnen Einflussfaktoren aus diesen drei Bereichen aufgezeigt und um neuere Forschungsergebnisse ergänzt werden.

Unter „Classroom Management and Organization“ fasst Cotton (1995, S. 9 ff.) folgende vier Faktoren, denen eine positive Korrelation zum Wissenserwerb der Schüler nachgewiesen werden konnte:

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

- Der Lehrer teilt die Klasse in Kleingruppen, entsprechend unterschiedlicher akademischer und emotionaler Bedürfnisse („Teachers Form Instructional Groups That Fit Students' Academic and Affective Needs”). Grundlegende Einführungen und neue Themen werden zwar in der Gesamtgruppe eingeführt, danach wird jedoch je nach Lernvoraussetzungen in Kleingruppen gearbeitet, die durchaus auch heterogen nach Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und Wissensstand durchmischt sein können. Die Kleingruppen werden dann individuell vom Lehrenden betreut.
- Der Lehrer nutzt die Lernzeit effizient („Teachers Make Efficient Use of Learning Time”). Das tut er, indem er die zur Verfügung stehende Zeit auf die Lerninhalte verteilt, den Unterricht pünktlich beginnt und beendet, und die Zeit, die für außerunterrichtliche, organisatorische Belange benötigt wird, auf ein Minimum reduziert. „Management of time is considered as one of the most important indicators of teacher ability to manage classroom in an effective way”, schreibt auch Creemers (2005, S. 34), und für Meyer ist ein „hoher Anteil echter Lernzeit” (2004, S. 37) durch gutes Zeitmanagement maßgeblich.
- Der Lehrer führt gleichartige und effiziente Routinen in der Klasse ein („Teachers Establish Smooth, Efficient Classroom Routines”). Diese Klassenregeln und Routinen sollte der Lehrer genau planen, der Klasse zu Beginn präsentieren und täglich umsetzen. Dazu gehören der Umgang mit organisatorischen Angelegenheiten, benötigtes Lernmaterial oder die Sitzordnung.
- Der Lehrer setzt klare Standards für das Verhalten im Klassenraum und wendet diese fair und konsistent an („Teachers Set Clear Standards for Classroom Behavior and Apply Them

Fairly and Consistently“). Das beinhaltet auch eine transparente Darstellung möglicher Konsequenzen beim Verstoß. Solche Verhaltensregeln sollten konkret formuliert sein, mit denen der Schule übereinstimmen und schriftlich festgehalten werden. Helmke (2006, S. 44) sieht die „Etablierung und Einhaltung verhaltenswirksamer Regeln“ als maßgeblich für eine effiziente Klassenführung.

Unter „Teacher-Student-Interactions“ fasst Cotton (1995, S. 15 ff.) folgende drei Einflussfaktoren:

- Der Lehrer stellt hohe Erwartungen an die Lernleistungen der Schüler („Teachers Hold High Expectations for Student Learning“). Die Erwartungen werden entsprechend an die Schüler kommuniziert und vom Lehrer regelmäßig überprüft, ohne dabei einzelne, schwächere Schüler bloßzustellen.
- Der Lehrer setzt Anreize für außergewöhnliche Leistungen und erkennt diese an („Teachers Provide Incentives, Recognition, and Rewards to Promote Excellence“). Dabei werden außergewöhnliche Leistungen an objektiven Standards gemessen, nicht im Vergleich zu anderen Schülern.
- Der Lehrer begegnet Schülern in einer positiven und fürsorglichen Art („Teachers Interact with Students in Positive, Caring Ways“). Der Lehrer interessiert sich für Themen und Anliegen der Schüler, auch außerhalb des Unterrichts. Nach Helmke (2006, S. 45) sollten „Lehrkräfte als fachliche und persönliche Ansprechpartner“ den Schülern zur Verfügung stehen.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Innerhalb Kategorie „Equity“, die ebenfalls dem Einflussbereich Classroom Management zugeordnet wurde, trägt Cotton (1995, S. 17 ff.) folgende Faktoren zusammen:

- Der Lehrer gewährt schwächeren Schülern mehr Zeit und die zusätzlichen Erklärungen, die sich benötigen („Teachers Give High-Needs Students the Extra Time and Instruction They Need to Succeed“). „Toleranz gegenüber Langsamkeit“, „angemessene Wartezeit auf Schülerantworten“ und „konstruktiver Umgang mit Fehlern“ nennt Helmke (2006, S. 44) hierzu ergänzend und Meyer (2004) sieht unter „individuellem Fördern“ die besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen als wesentlich.
- Der Lehrer erkennt auch schwächere Schüler unter sozialen und akademischen Aspekten an („Teachers Support the Social and Academic Resiliency of High-Needs Students“). Der Lehrer schafft immer wieder Möglichkeiten für schwächere Schüler, wo sie sich einbringen können.
- Der Lehrer fördert gegenseitigen Respekt und Empathie unter Schülern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft („Teachers Promote Respect and Empathy Among Students of Different Socioeconomic and Cultural Backgrounds“). Er versucht Vorurteile zu unterbinden und ein gemeinsames Arbeiten ungeachtet des Geschlechts oder der Herkunft zu etablieren. Unter „lernförderlichem Unterrichtsklima“ sieht Helmke (2006, S. 45) außerdem einen freundlichen Umgangston, wechselseitigen Respekt, Herzlichkeit und Wärme sowie eine insgesamt entspannte Atmosphäre.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

In der „teacher effectiveness“-Forschung wird das Klassenklima („classroom climate“) als Resultat eines erfolgreichen Classroom Management, anhand von fünf Variablen erhoben:

- der Lehrer-Schüler-Interaktion
- der Schüler-Schüler-Interaktion
- der Art, wie Schüler von Lehrer behandelt werden
- der Konkurrenz unter Schülern
- der Unruhe im Klassenzimmer

(Cazden, 1986; den Brok, Brekelmans & Wubels, 2004; Fraser, 1991)

Dabei wird unterschieden zwischen Klima im Klassenraum, was stark vom Verhalten der Akteure beeinflusst wird, und der Lernkultur im Klassenraum, die wiederum eher durch Werte und Normen geprägt wird (Hoy, 1990; Heck & Marcoulides, 1996).

4.4.2.3. Qualität des Lehr-Lern-Materials

Unter Lehr-Lern-Material soll sowohl das Unterrichtsmaterial als auch schriftliche Tests gezählt werden. Auch hier sollen Cottons (1995) zugeordnete Kategorien „Planning and Learning Goals“ und „Assessment“ als Gerüst dienen, in das weitere, aktuelle Forschungsergebnisse eingeordnet werden.

Unter „Planning and Learning Goals“ fasst Cotton (1995, S. 19 ff.) folgende zwei Variablen:

- Der Lehrer nutzt ein vorab geplantes Curriculum, um daraus die Instruktionen abzuleiten („Teachers Use a Preplanned Curriculum to Guide Instruction“). Dabei werden in der Planung Lernziele und Vorgehensweisen definiert und der Lernstoff sinnvoll in Kapitel samt Zeitplanung gegliedert. Mortimore (1988) sieht außerdem

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

die Fokussierung auf einen Lerninhalt anstelle mehrerer, parallel aufgezeigter Inhalte als wesentlich für den kognitiven Wissenserwerb.

- Der Lehrer integriert in seinen Unterricht Wissen und Techniken aus anderen Fächern, je nach Bedarf („Teachers Provide Instruction that Integrates Traditional School Subjects, As Appropriate“). Dabei verwendet er außer dem Lehrbuch weitere Ressourcen, nimmt inhaltliche Anregungen der Schüler auf und fördert durch entsprechende Aufgabenstellung das interdisziplinäre Denken der Schüler. Der inhaltliche Leitfaden bleibt dabei das Lernkapitel.

Unter „Assessment“ fasst Cotton (1995, S. 16 ff.) folgende zwei Variablen:

- Der Lehrer überprüft den Lernfortschritt der Schüler regelmäßig („Teachers Monitor Student Progress Closely“). Der Lehrer stimmt schriftliche und mündliche Tests auf die Lernziele und das Lernmaterial ab und behält die Entwicklung der Leistungen durch regelmäßiges Abtesten im Auge. Dabei sind nach Meyer vor allem „transparente Leistungserwartungen“ (2004, S. 113) von Bedeutung. Dazu zählen ein an den Richtlinien und Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler entsprechendes Lernangebot und regelmäßige Rückmeldungen zum Lernfortschritt.
- Der Lehrer bedient sich sowohl alternativer Methoden als auch klassischer Testformen zur Leistungsüberprüfung („Teachers Make Use of Alternative Assessments as well as Traditional Tests“). Zu alternativen Methoden zählen etwa gegenseitiges Korrigieren von Tests durch die Schüler untereinander. Helmke (2006, S. 45) spricht im Zusammenhang mit der Wirkungsorien-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

tierung als wesentliches Merkmal guten Unterrichts von einer „Nutzung aller diagnostischen Möglichkeiten für regelmäßige Standortbestimmung“.

Ein wesentlicher Aspekt, der in Cottons Kategorisierung nicht erwähnt wird, ist die Passung der Lerninhalte und -materialien (Helmke, 2006). Die Umsetzung vorgegebener Lerninhalte bei gleichzeitiger Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(gruppen) und ein sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen sind Grundlage für den Erfolg von Lernmaterialien. Auch für Creemers (1994) ist die Strukturierung und Klarheit des Lernstoffs ein wesentlicher Bestandteil der Umsetzung der Lehrpläne.

Als Grundlage und inhaltliche bzw. didaktische Orientierung wird im Unterricht meist ein oder mehrere Lehr- und Lernwerke benutzt. „Trotz der Normierung durch curriculare Vorgaben unterscheiden sich die Lehrwerke teilweise erheblich voneinander“, schreibt Helmke (2009, S. 104). So wurde etwa bei kulturvergleichenden Analysen der Lehrwerke in Japan, in den USA und in Deutschland deutlich, dass japanische Lehrwerke der Mathematik eher „Erklärbücher“ sind, während sie in Deutschland den Charakter von „Übungsbüchern“ haben (Wellenreuther, 2005).

Zum Abschluss dieses Kapitels soll eine kritische Bemerkung von Helmke (2006) aufgegriffen werden, die eine solche Auflistung wesentlicher Einflussfaktoren innerhalb der Analyseebene „Unterricht“ relativiert. Er schreibt: „Solche „Listen“ bergen allerdings die Gefahr in sich, dass sie sich verselbständigen und – abgehoben von den Bedingungen ihrer Entstehung und von ihrem Geltungsbereich – als

„Handlungsvorschrift“ missverstanden („Genau so muss man unterrichten!“) und banalisiert werden.“ (S. 43)

Helmke (2006) weist darauf hin, dass ein erfolgreicher Wissenserwerb nicht ausschließlich durch „guten“ Unterricht erreicht werden kann, sondern dass dieser immer auch durch institutionelle Rahmenbedingungen, schulische Voraussetzungen und die individuelle Lernbereitschaft beeinflusst wird. Er sieht neben Lehrerpersönlichkeit und dem Alter der Lernenden vor allem „die vorgefundenen Rahmenbedingungen“ sowie die „sprachlichen, intellektuellen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen auf Seiten der Schüler“ als maßgeblich (S. 44).

Damit benennt er die in der Arbeit skizzierten Ebenen an Einflussbereichen auf den kognitiven Lernerfolg, die sich gegenseitig bedingen und verstärken.

4.4.3. Unterrichtszeit

Dass eine größt mögliche Lern- bzw. Unterrichtszeit für die Schüler positiv mit kognitivem Wissenserwerb korreliert, scheint zunächst naheliegend. Jedoch wurde diese Lernzeit in der wissenschaftlichen Literatur ganz unterschiedlich definiert und schließlich operationalisiert. Einen positiven Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb haben sowohl die Anzahl an Stunden pro Tag, die dem Verinnerlichen der Lerninhalte gewidmet sind (J. Coleman et al., 1981), der Anteil der Schulstunde, in dem es ausschließlich um die Lerninhalte geht (anstatt etwa organisatorischer Aspekte) (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979), sowie wenig Störungen des Unterrichts von außerhalb der Klasse (Hersh et al., 1981). Hier überschneidet sich der Einflussfaktor der Unterrichtszeit teilweise mit dem des Classroom Management, wie in Kapitel 4.4.2.2. diskutiert.

Letztendlich sollte eine größt mögliche Zeit innerhalb des Unterrichts für die Lerninhalte genutzt werden, um einen positiven Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb zu haben. „Time as such is not what counts, but what happens during that time“, schreibt Carroll (1989, S. 27) und Sammons et al. ergänzen: „Nonetheless academic learning time and time on task remain powerful predictors of achievement.“ (1995, S. 14)

4.5. Analyseebene: Lernender

Auf der Ebene der Lernenden soll im Folgenden vor allem auf Forschungsergebnisse der pädagogischen Psychologie zurückgegriffen werden. Im Fokus der Analyse stehen vor allem endogene Merkmale des Lernenden, die in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell unter „Lernpotenzial“ gefasst werden. Diese bedingen wiederum die Lernaktivität als Nutzung des Lernangebots, auf die im zweiten Teils des Kapitels eingegangen werden soll.

4.5.1. Lernpotenzial

In der empirischen Schulforschung werden psychologische, endogene Merkmale des Lernpotenzials meist nicht explizit erfasst und in Berechnungen miteinbezogen, da sie äußerst schwer objektiv zu erheben sind. In diesem Kapitel soll eine Systematisierung und Kategorisierung eingeführt werden, in die unterschiedliche Einflussfaktoren im Bereich des Lernpotenzials einzuordnen sind.

Die im Angebots-Nutzungs-Modell als „Lernpotenzial“ bezeichneten Einflussfaktoren auf den kognitiven Wissenserwerb lassen sich entlang einer Systematisierung von Weinert (1996) in drei Kategorien unterteilen: in kognitive, motivationale und volitionale Potenziale des

Lernenden, die gleichzeitig Determinanten für kognitiven Wissenserwerb sind. Die drei Kategorien sind untereinander gekoppelt und verstärken sich gegenseitig.

4.5.1.1. Kognitive Determinanten

Als Unterkategorien kognitiver Determinanten unterscheidet Ackerman (1989) zwischen allgemeinen Fähigkeiten (etwa Problemlösefähigkeit) und speziellen Fertigkeiten (etwa Vorwissen zum Thema), die jeweils den kognitive Wissenserwerb beeinflussen.

Allgemeine Fähigkeiten

Als eine allgemeine Fähigkeit, die viel diskutiert wird, sei zunächst die Intelligenz oder Begabung eines Lernenden genannt. Die prognostische Validität von Intelligenztests für den Lernerfolg – etwa in der Schule oder im Studium – stehen außer Frage (Helmke, 1992a; Kühn, 1987). Allerdings ist die Korrelation meist nur schwach ausgeprägt und von einer Vielzahl weiterer Faktoren abhängig. Spada und Wichmann (1996) sehen Intelligenz sogar als keinen eigenständigen, gegebenen Determinanten, sondern selbst als abhängig von Strukturmerkmalen des Gedächtnisses, wie der Kapazität des Arbeitsspeichers, und von Charakteristiken der Informationsverarbeitung.

Eine grundlegende, allgemeine Fähigkeit, die die kognitive Lernleistung beeinflusst, ist die Metakognition. Unter diesen Begriff fallen das Wissen und die Kontrolle über eigene Denk- und Lernaktivitäten. „Durch die Verwendung metakognitiven Wissens kann das eigene Lernen erleichtert und verbessert werden.“ (Spada & Wichmann, 1996, S. 146) Der positive Einfluss metakognitiver Strategien auf den Wissenserwerb ist vielfach experimentell bestätigt worden (Swanson, 1990; Volet, 1991).

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Des Weiteren spielte bereits in frühen Studien zur Informationsverarbeitung aus kognitionspsychologischem Blickwinkel (Duncker, 1945) die allgemeine Fähigkeit des Problemlösens eine wesentliche Rolle. „Expertise beruht nach diesem Ansatz auf der Verfügbarkeit ganz allgemeiner Problemlösemethoden, die potentiell auf eine unbegrenzte Menge von Problembereichen anwendbar sind.“ (Spada & Wichmann, 1996, S. 122)

Menschliches Problemlösen beschreiben Newell und Simon (1972) als heuristische Suche. Allgemeines Problemlösewissen wird dazu benutzt, Handlungsoptionen einzuschränken, basierend auf einer Analyse der Faktoren:

- Ausgangszustand des Problems
- Operatoren oder Aktionen, die einen Problemzustand in einen Folgezustand überführen
- Zielzustand, bzw. Überprüfung, ob Lösungszustand als Zielzustand gelten kann
- Rahmenbedingungen für die Problemlösung (Spada & Wichmann, 1996).

Allerdings sind allgemeine Fähigkeiten für den Wissenserwerb meist nur in Verbindung mit gegenstandsspezifischem Wissen (speziellen Fertigkeiten) von Bedeutung. Problemlöseheuristiken beispielsweise werden deshalb auch als „schwach“ charakterisiert (Holyoak, 1991). Noch schwieriger wird ihre Anwendung, wenn es sich um Probleme handelt, die nicht im Sinne der Theorie von Newell und Simon (1972) „wohldefiniert“ sind, etwa wenn der Zielzustand unklar ist. Beim kognitiven Wissenserwerb ist eine solch unklar definierte Zielrichtung häufig der Fall. Entsprechend können allgemeine Fähigkeiten nicht allei-

nige, kognitive Determinanten sein, sondern lediglich eine wichtige Grundvoraussetzung des Lernenden.

Spezielle Fertigkeiten

Unter speziellen Fertigkeiten ist im Zusammenhang mit kognitivem Wissenserwerb durch Lernvorgänge vor allem bereichsspezifisches Vorwissen zu verstehen. Mit der Erfahrung im Anwenden dieses Wissens kann auch neues Fachwissen schneller eingeordnet und mit bestehenden Strukturen verknüpft werden: „Offensichtlich spielt das schon vorhandene Wissen eine entscheidende Rolle für den Erwerb neuen Wissens.“ (Spada & Wichmann, 1996, S. 128)

Des Weiteren fanden Weinert und Helmke (1995) in einer vierjährigen Längsschnittuntersuchung mit Grundschulkindern folgende weitere Zusammenhänge zwischen Intelligenz, Vorkenntnisniveau und Mathematikleistungen heraus: Die Möglichkeit der Kompensation geringer Vorkenntnisse durch hohe intellektuelle Fähigkeiten nahm mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit systematisch ab. Demgegenüber konnten in der Untersuchung geringe intellektuelle Fähigkeiten durch gute Vorkenntnisse durchgängig kompensiert werden. Dabei kann bereichsspezifisches Vorwissen sowohl aus quantitativem Fachwissen als auch aus allgemeiner Prinzipienkenntnis in einem bestimmten Bereich bestehen (Spada & Wichmann, 1996).

4.5.1.2. Motivationale Determinanten

Das wissenschaftliche Forschungsinteresse in der pädagogischen Psychologie hat sich in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich auf kognitive Determinanten der Lernleistung bzw. des Wissenserwerbs konzentriert. Affektiv-motivationale Determinanten hingegen wurden bis vor einigen Jahren komplett vernachlässigt, wie etwa Literaturre-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

cherchen und Inhaltsanalysen pädagogisch-psychologischer Zeitschriften schließen lassen (Pekrun, 1992; Pekrun & Freese, 1992).

Unter motivationalen Determinanten sollen im Folgenden Einstellungen und Handlungen verstanden werden, die direkten Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg nehmen.

Knörzer (1976) definiert Lernmotivation – in Anlehnung an Heckhausen (1977) – folgendermaßen: „Unter Lernmotivation soll (...) die momentane Bereitschaft eines Individuums verstanden werden, sensorische, kognitive und motorische Funktionen in einer durch schulische Anforderungen vorstrukturierten Lernsituation darauf zu richten und derart zu koordinieren, dass ein vorgegebenes Lernziel erreicht wird.“ (S. 139)

Was die Gründe für und Ziele von Lernmotivation angeht, so kann in diesem Zusammenhang unterschieden werden zwischen extrinsischer und intrinsischer Lernmotivation. Während eine intrinsische Motivation des Lernenden selbstbestimmt ist und auf persönlichen Interessen und Neugier basiert und eine Handlung um seiner selbst Willen durchgeführt wird, bilden für eine extrinsische Motivation externe Einflüsse auf den Lernenden, wie etwa Versprechungen, der erwartete Nutzen oder Drohungen die Basis (Pekrun & Schiefele, 1996). Andere dichotome Konzepte der Differenzierung bauen im Wesentlichen darauf auf: Aufgaben- vs. Ichinvolvement (Nicholls, 1984), Performanz- vs. Lernorientierung (Dweck, 1986), Zweck- vs. Tätigkeitszentrierung (Rheinberg, 1989).

Seit Ende der 1970er Jahre finden sich eine zunehmende Anzahl an Studien, die den Einfluss extrinsischer sowie intrinsischer Motivation auf Lernergebnisse untersuchen. Metaanalytisch ist aus diesen Studien zu folgern, dass intrinsische Motivation konsistent positiv mit

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

kognitiven Lernleistungen von Schülern korreliert (durchschnittlicher Wert von .23), während entsprechende Zusammenhänge für extrinsische Motivation sehr inkonsistent ausfallen (Schiefele & Schreyer, 1994).

Deci und Ryan (2002) differenzieren im Rahmen ihrer „Organismic Integration Theory“ zwischen vier Motivationsstufen, die sie auf einem Kontinuum zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation ansiedeln.

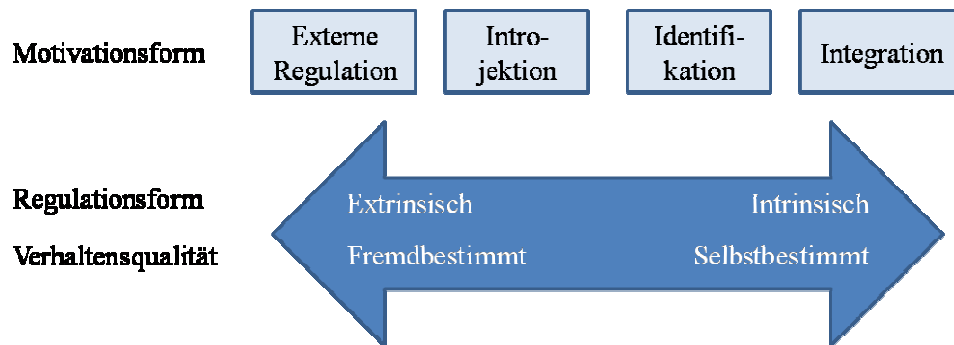


Abbildung 8: Das Selbstbestimmungskontinuum nach Ryan und Deci (2002)

Externale Regulation als Lernmotivation: Das Lernverhalten wird ausschließlich durch externe Kontrollmaßnahmen wie Belohnung oder Bestrafung motiviert. Diese Motivationsform wird auch als „abhängig“ bezeichnet, da die Lernmotivation nur durch kontinuierliche externe Anreize aufrechterhalten wird. Dabei orientieren sich Lernende oft an einem geringen Qualitätsstandard und benutzen oberflächliche Lernstrategien bei der Aufgabenbearbeitung, um in kürzester Zeit die fremdgesetzten Ziele zu erreichen (Ryan & Deci, 2002).

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Introjektion als Lernmotivation: Die Lernmotivation basiert zwar auf internalisierten Motiven, wird aber vom Lernenden noch immer als fremdbestimmt empfunden. Lernende akzeptieren Druck und Regeln von außen und lernen etwa, um ein schlechtes Gewissen zu vermeiden. Ihre Anforderungen sind vom sozialen Umfeld geprägt, etwa durch Lehrende oder andere Lernende, von denen sie anerkannt werden wollen (Ryan & Deci, 2002).

Identifikation als Lernmotivation: Lernende handeln hier aus innerer Überzeugung und persönlichem Interesse. Ihre Lernmotivation steigt zudem mit dem Gefühl, die für die Aufgabe erforderlichen Kompetenzen zu besitzen (Ryan & Deci, 2002).

Integration als Lernmotivation: Hier besteht eine völlige Identifikation der Lernenden mit dem Aufgabengebiet. Die Lernenden haben, so Krapp und Ryan (2002), die mit dem Aufgabengebiet verbundenen Ziele „in das Gesamtsystem der persönlichen Wertbezüge eingeordnet“ und handeln völlig „authentisch“ (S. 61 f.).

Einflussfaktoren auf eine eher extrinsische Lernmotivation durch externe Regulation oder Introjektion sind entlang des Aufbaus der Arbeit eher der Analyseebene „Unterricht“ bzw. „Schule“ zuzuordnen und wurden deshalb bereits in den vorangehenden Kapiteln erörtert.

An dieser Stelle sollen nun die wesentlichen, psychologisch bedingten Einflussfaktoren auf eine intrinsische Lernmotivation des Lernenden angeführt werden, die auf der definierten Motivationsstufe der Identifikation oder Integration anzusiedeln sind.

In den Forschungen zur intrinsischen Lern- und Leistungsmotivation spielt das leistungsbezogene Selbstvertrauen – oft auch als Selbst-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

konzept oder Selbstwirksamkeit bezeichnet – eine wichtige Rolle (Helmke, 1992b). Dabei handelt es sich um dispositionale, das heißt relativ stabile subjektive Kompetenzüberzeugungen, die für unterschiedliche Lebensbereiche relevant sind – unter anderem beim Wissenserwerb als Teil des Lernens. Von der Ausprägung des Selbstkonzepts hängen schließlich etwa die Akzeptanz von Lernzielen, die Ausdauer der Lernbemühungen und die Intensität und Art der kognitiven Auseinandersetzung mit dem zu erlernenden Wissen ab (Schunk, 1991).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) geht auf Bandura (1977) zurück und wurde ursprünglich zur Erklärung individueller Unterschiede bei der Bewältigung von Stress entwickelt.

Im Zusammenhang mit individuellem, kognitivem Lernerfolg wird unterschieden zwischen allgemeinen und fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepten. Letztere beziehen sich beispielsweise lediglich auf die Vorstellung der eigenen mathematischen Fähigkeiten. Hansford und Hattie (1982) fanden für fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte eine stärkere Korrelation mit Schulnoten (Korrelation von .42) als für das allgemeine Selbstkonzept (Korrelation von .22).

Helmke (1992b) fand jedoch starke mediatisierte Effekte zwischen der „kognitiven Eingangsbedingung“ (S. 191) des mathematischen Selbstvertrauens als fähigkeitsbezogenem Selbstkonzept und der Mathematikleistung, die mit Hilfe eines Tests erfasst wurde. Das Selbstkonzept hatte in dieser Untersuchung eine Korrelation von .27 mit der Anstrengungsintensität während des Mathetests, von .40 mit der Anstrengungsinitiierung, und eine negative Korrelation -.27 mit der Leistungsangst während des Tests.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

Ein weiterer Aspekt, der die Lernmotivation und damit den Wissenserwerb maßgeblich beeinflusst ist Sachinteresse des Lernenden am Thema. „Interesse kann als spezifischer Person-Gegenstands-Bezug definiert werden, der in der Regel gefühlbezogene wie wertbezogene Gegenstandsvalenzen umfasst.“ (Pekrun & Schiefele, 1996, S. 163)

In laborexperimentellen Studien zum Textlernen konnte Schiefele (1990) nachweisen, dass Interesse am Thema des Textes sich positiv auf das verständnisorientierte Lernen auswirkte – weniger stark jedoch auf rein faktenorientiertes Lernen. Die Effekte blieben auch nach Ausparialisierung kognitiver Einflussfaktoren wie Intelligenz oder Vorwissen zum Thema. Felduntersuchungen konnten außerdem zeigen, dass fachspezifische Interessen positiv mit entsprechenden Leistungen in Schule und Studium korrelieren (Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993).

Als dritter wesentlicher Determinant der Lernmotivation soll an dieser Stelle auf den erwarteten Nutzen des Lernens bzw. des Wissenserwerbs eingegangen werden. Dieser Einflussfaktor kann entlang der vier unterschiedlichen Motivationsstufen von Deci und Ryan (2002) sowohl als selbstbestimmt als auch als fremdbestimmt kategorisiert werden. Zwar entstehen Erwartungen individuell und selbstbestimmt, sie beziehen sich jedoch oft auf externe Reaktionen, die vom Lernenden als erstrebenswert wahrgenommen werden.

Erwartungen basieren zunächst auf in der Vergangenheit erfahrenen Zusammenhängen von einer Handlung und ihren Folgen. Ein rationaler Entscheidungsträger wählt als Homo Economicus schließlich diejenige Aktion, welche den erwarteten Nutzen maximiert.

Abschließend zu diesem Unterkapitel der motivationalen Determinanten ist anzumerken, dass Einflussfaktoren der Lernmotivation besonders schwer empirisch fassbar sind, da davon auszugehen ist, dass „Bedingungseffekte unterschiedlicher Kausalrichtungen (Motivations-effekte auf Leistungen, Leistungseffekte auf die Motivationsentwicklung) zugrunde liegen“ (Pekrun & Schiefele, 1996, S. 171). Deshalb ist Weinert (1996, S. 23) der Meinung, dass „der Einfluss motivationaler Effekte aufgrund vielfältiger theoretischer und methodischer Analyseprobleme notorisch unterschätzt wird.“

4.5.1.3. Volitionale Determinanten

Innerhalb des Einflussbereichs „Lernpotenzial“ des Angebots-Nutzungs-Modells können kognitive und motivationale Determinanten zwar als notwendige, jedoch noch nicht als hinreichende Einflussfaktoren betrachtet werden. Sie sollen deshalb an dieser Stelle um einen dritten, wesentlichen Überbegriff für Einflussfaktoren ergänzt werden: der Volition.

Unter Volition wird in der Psychologie im Allgemeinen der Prozess der Willensbildung verstanden (Goschke, 2002) oder, wie Corno (1994) präziser formuliert: „ (...) the tendency to maintain focus and effort towards goals despite potential distractions“ (S. 229). Zum Einen tritt der Wille am Ende von individuellen Abwäge- oder Entscheidungsprozessen auf, also etwa indem ein Lernender sich vornimmt, ein bestimmtes fachliches Wissen zu erlernen. Volition betrifft hier einen bewussten Entschluss. Zum Anderen können Willensprozesse zur direkten Handlungssteuerung auftreten, also etwa das konzentrierte Vokabeln lernen, auch wenn draußen die Sonne scheint. Hierbei werden konkurrierende Handlungsimpulse bewertet, störende Ab-

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

lenkungen ausgeschaltet, um eine bestimmte Handlungslinie gegen andere durchzusetzen (Sokolowski, 1997).

„Seit der Wiederentdeckung des Willens als psychologischen Forschungsgegenstand (...) gibt es auch vielfältige Bemühungen, die funktionale Rolle von Wünschen, Absichten, Vornahmen, Realisierungstendenzen, metakognitiven und metavolitionalen Kontrollprozessen, Handlungs-Abschirmungsstrategien und Zielerreichungsanstrengungen des Lernenden beim Lernen unter verschiedenen instruktionalen Bedingungen zu untersuchen.“ (F. E. Weinert, 1996, S. 23 f.)

Kuhl (1987) führt sechs „aktive“ volitionale Strategien auf, die zu einem Handeln führen, das den gesetzten (Lern-)zielen entspricht.

Dazu gehören:

- Selektive Aufmerksamkeit
- Enkodierkontrolle
- Motivationskontrolle
- Emotionskontrolle
- Umweltkontrolle
- Sparsame Informationsverarbeitung

Zwar wird es dem Lernenden nicht möglich sein, alle diese willentlichen Kontrolltechniken bewusst und gleichzeitig zu kontrollieren. Eine willentliche Handlungssteuerung ist jedoch eine notwendige Voraussetzung dafür, dass kognitive Lernziele erreicht werden können – vor allem, wenn es sich um eine Sequenz von Handlungen bzw. Lerneinheiten handelt, und nicht um ein einmaliges Ereignis.

Garcia et al. (1998) haben die kognitiven Testergebnisse von 487 College-Studenten ausgewertet und ziehen das Fazit, dass kognitive und motivationale Einflussfaktoren durch die Volition verstärkt werden und eine entsprechend positive Korrelation zum kognitiven Wissenserwerb besteht. Jedoch differiert die Stärke des Einflussfaktors Volition je nach Fachbereich und Lernstrategie. Vor allem bei selbstständigem Lernen ohne viele Vorgaben des Lehrenden zeigte die Volition des Lernenden einen großen Einfluss.

Schließlich weisen Garcia et al. jedoch darauf hin, dass der Wirkungszusammenhang der Volition speziell auf das kognitive Lernen noch nicht ausreichend empirisch erfasst und untersucht wurde.

Und auch Corno (1994, S. 230) gibt zu bedenken: „Educational research on volition is just beginning to appear, and there is a fair amount of confusion – even among educational psychologists – about how to best define and study this domain. One view is that volition picks up where motivation leaves off. Motivation denotes commitment, and volition denotes follow-through.“

4.5.2. Wahrnehmung und Interpretation

Wie in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell abgebildet, findet vor der tatsächlichen Lernaktivität der Mediationsprozess der Wahrnehmung und Interpretation eines jeden Lernenden statt – als eine Art Vorfilter der Lernaktivität. Diese Variable hat die Funktion eines Multiplikators, mit dem die Lernaktivität multipliziert wird. Ist die Variable der Wahrnehmung und Interpretation gleich null, so resultiert auch aus der Lernaktivität nicht die gewünschte Wirkung, etwa im Sinne eines Wissenserwerbs. Wenn fachliche Inhalte vom Lernenden beispielsweise falsch aufgefasst werden, kann in diesem Bereich auch kein korrekter Wissenserwerb stattfinden.

Empirische Forschungsergebnisse zum Einfluss der individuellen Wahrnehmung von Lerninhalten auf den Lernprozess und einen entsprechenden Lernerfolg liegen derzeit nicht vor. Eine valide, vergleichbare Erhebung individuell unterschiedlicher Wahrnehmung und Interpretation von Inhalten scheint in der Empirie schwer fassbar.

Da der Mediationsprozess als endogener, psychologischer Verarbeitungsprozess ausschließlich beim Lernenden selbst stattfindet, ist es der Analyseebene des Lernenden zugeordnet, auch wenn die zu interpretierenden Inputs aus dem Unterricht kommen.

4.5.3. Lernaktivitäten

Der Einflussbereich der Lernaktivitäten wird von Helmke in die beiden Aspekte der aktiven Lernzeit im Unterricht und der außerschulischen Lernaktivität gegliedert. Auf beide Aspekte soll im Folgenden in aller Kürze eingegangen werden.

Aktive Lernzeit im Unterricht

Die aktive Lernzeit eines Schülers, wie in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell als Komponente dargestellt, wird als die „Dauer der Aufmerksamkeit eines Schülers während des Unterrichts“ definiert (Helmke, 2009, S. 81).

Treiber (1982) entwickelte ein Rahmenmodell zur Veranschaulichung von Zeitfaktoren für den Lernerfolg, das in Abbildung 9 dargestellt ist.

4. Forschungserkenntnisse zu Einflüssen auf den Wissenserwerb

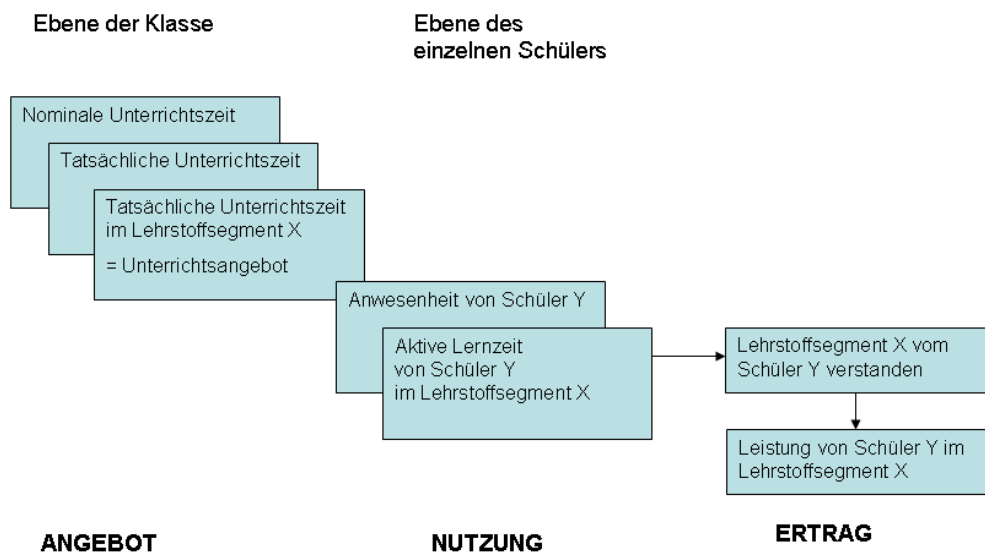


Abbildung 9: Rahmenmodell zur Veranschaulichung von Zeitfaktoren für den Lernerfolg nach Treiber (1982)

Hier wird deutlich, dass die tatsächliche aktiv genutzte Lernzeit sowohl vom Unterrichtssetting abhängt (siehe etwa Aspekte des Classroom Management in Kapitel 4.4.2.) als auch von Aktivitäten des einzelnen Schülers. Auf der Analyseebene des Lernenden sind hier lediglich Aktivitäten auf Schülerseite von Bedeutung: Die Anwesenheit im Unterricht als notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen für kognitiven Wissenserwerb und die aktive Lernzeit in einem bestimmten Lehrstoffsegment.

Dieses Rahmenmodell greift damit eine konstruktivistische Sichtweise auf das Lernen auf: Der Lernende beeinflusst den Wissenserwerb als Ertrag maßgeblich durch die Nutzung oder Nicht-Nutzung des Lernangebots und ist damit nicht nur passiver Rezipient von Inhalten, sondern ebenso Mitgestalter des Lernprozesses.

Außerschulische Lernaktivitäten

Außerschulische Lernaktivitäten, die ergänzend oder unterstützend zu den schulischen Lerninhalten konzipiert sind, können etwa Nachhilfestunden, Arbeitsgemeinschaften oder Multimedia-Lernangebote sein. Daneben kann kognitiver Wissenserwerb ebenso komplett unabhängig vom schulischen Unterricht ausschließlich durch außerschulische Lernaktivitäten stattfinden, etwa Klavier spielen durch Klavierunterricht oder PC-Kenntnisse durch das Hobby Computerspielen.

Da im Rahmen der Arbeit allerdings lediglich der kognitive Wissenserwerb innerhalb der Institution Schule untersucht wird, sollen solche außerschulischen Aktivitäten im Weiteren ausgeklammert werden.

5. INTEGRATION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE IN DAS ANGEBOT-NUTZUNGS-MODELL: ERWEITERUNG DES MODELLS

Im Kapitel 4 konnten Forschungsergebnisse zu einzelnen, empirisch fundierten Einflussfaktoren, die schulisches, kognitives Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, den von Helmke definierten Einflussbereichen des Angebots-Nutzungs-Modells zugeordnet werden.

Die einzelnen Einflussbereiche wurden dadurch in ihrer Breite dargestellt und weiter untergliedert, wobei die im Modell durch Pfeile dargestellten Wirkungszusammenhänge bestehen bleiben. Die Struktur des Modells diente als Ausgangspunkt und Kategorisierungshilfe.

Eine konzeptionelle Erweiterung von Helmkes Modell fand durch die im Rahmen der Arbeit eingeführte Teilung des Einflussbereichs „Kontext“ in „Systemischer Kontext“ und „Schulischer Kontext“ statt, um etwa Erkenntnisse der Bildungsökonomie oder der „school effectiveness“-Forschung mit abbilden zu können.

Zur besseren Abgrenzung der Begrifflichkeiten sollen als Einflussbereiche die eingezeichneten Boxen im Angebots-Nutzungs-Modell definiert werden (beispielsweise Lehrperson, Unterricht oder Unterrichtszeit als unterschiedliche Bereiche der Analyseebene Unterricht), innerhalb derer einzelne Einflussfaktoren – wiederum gebündelt in Überbegriffen wie beispielsweise Classroom Management – wirken.

In der erweiterten Version des Angebots-Nutzungs-Modells (Abbildung 10), das im Folgenden als theoretische Grundlage für die Arbeit dienen soll, sind die im Kapitel 4 diskutierten Forschungsergebnisse in ihrer Systematisierung integriert.

5. Integration der Forschungsergebnisse in das Modell

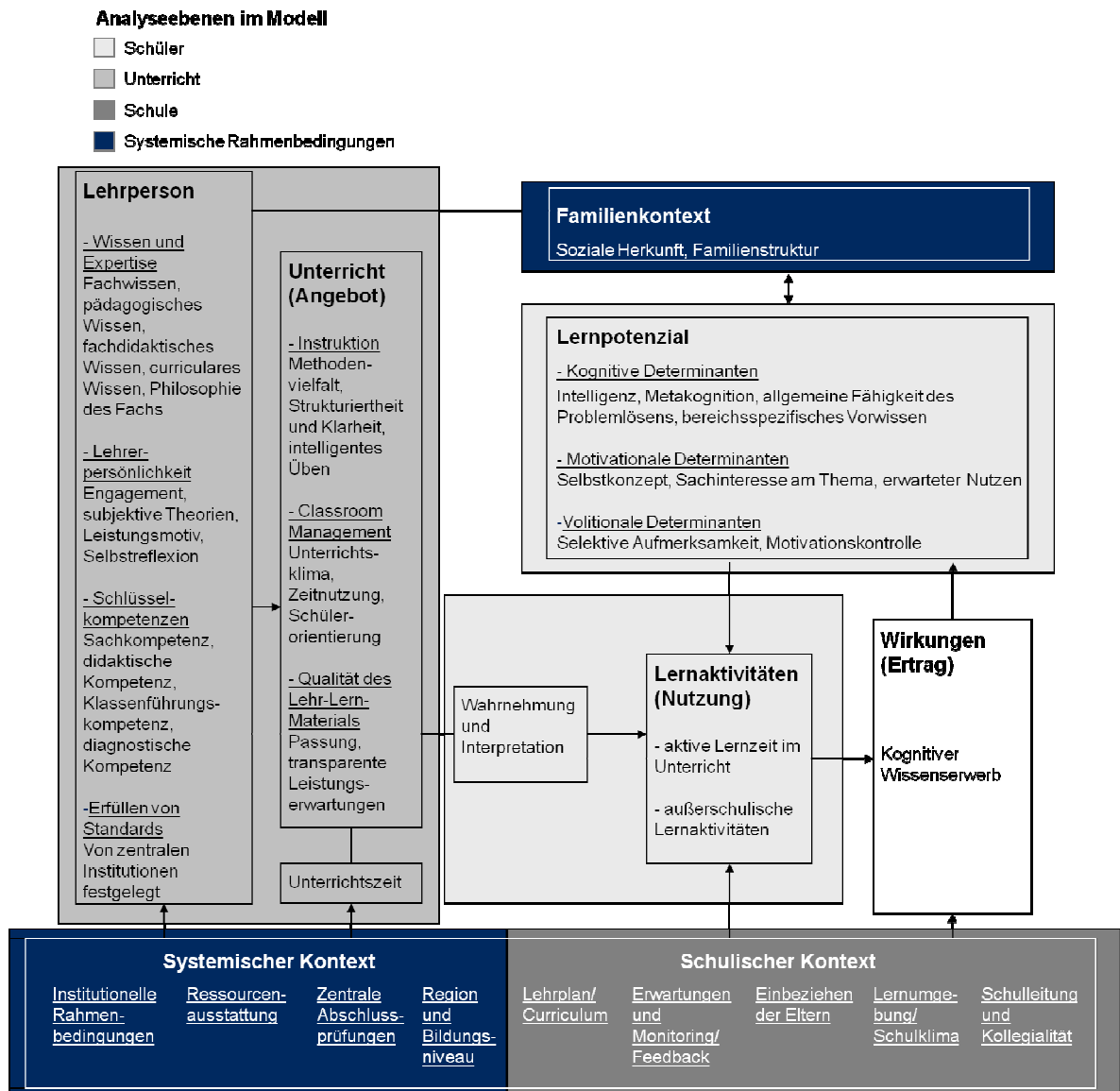


Abbildung 10: Integration der Forschungsergebnisse in erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell

Mit der Integration aktueller Forschungsergebnisse in das Angebots-Nutzungs-Modell und der Erweiterung des Modells sind die möglichen Einflussfaktoren auf den kognitiven Lernerfolg jedoch mitnichten vollständig abgebildet. Der Anspruch der Erweiterung kann also lediglich der einer weiteren Systematisierung und Einordnung zusätzli-

cher empirischer Forschungsergebnisse sein, nicht jedoch der einer vollständigen Auflistung jeglicher Einflussfaktoren. Bei der weiteren Verwendung des Modells als Theoriekonstrukt sollen vor allem die groben Überkategorien der definierten Einflussbereiche innerhalb der Analyseebenen als Raster dienen. Nur in dieser aggregierten Form und nicht etwa in der Komplexität ihrer Einzelfaktoren können sie schließlich auf ihre Übertragbarkeit auf den Bereich der Weiterbildung überprüft werden.

Ein weiterer blinder Fleck des vorliegenden Theoriekonstrukts, der im Rahmen der Arbeit nicht bearbeitet werden kann, ist die Interdependenz, Rückkopplungseffekte und Wechselwirkungen der Einflussbereiche. Zwar deutet Helmke etwa durch einen beidseitigen Pfeil zwischen Lernpotenzial und Familienkontext eine Wechselwirkung der beiden Einflussbereiche an. Eine systematische Integration im Modell bleibt jedoch aus. Hierzu liegen auch in der Schulforschung keine ausreichend entwickelten theoretischen Ansätze vor. In empirischen Studien wurden etwa Interdependenz zugunsten einer reduzierten Komplexität der Wirkungsmodellierungen nur selten erfasst und ausgewertet.

6. WISSENSERWERB IM ERWACHSENENALTER

„Es ist seit langem eine Frage, ob Erwachsene in spezifischer Weise lernen, also anders lernen als Kinder und Jugendliche.“ (Nuisl, 2006, S. 217) Obwohl frühe Studien davon ausgingen, dass das Lernen Erwachsener grundlegend anders verläuft als das von Kindern und Jugendlichen, und es dementsprechend auch einer spezifischen Pädagogik bedürfe (Tietgens & Weinberg, 1971), hat Siebert (1996)

postuliert, Erwachsenenbildung lasse sich vom Lernen in der Schule nur tendenziell abgrenzen. Auch in der pädagogischen Psychologie wird immer wieder betont, Unterschiede im Lernen und im kognitiven Wissenserwerb ließen sich zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen nur graduell, aber nicht grundsätzlich feststellen (Nuisl, 2006).

„Das Lernen Erwachsener muss letztendlich noch entdeckt werden“, schreibt Venth (2006, S. 107) und weist damit auf die unzureichende Forschungslage in der Lehr-Lern-Forschung im Bezug auf Erwachsene hin.

Die bisherige empirische Lehr-Lern-Forschung sei bisher insbesondere auf den schulischen Kontext ausgerichtet gewesen, beklagt auch Kraft (2006, S. 215): „Für den Bereich der Erwachsenenbildung wird hier ein dringender Forschungsbedarf gesehen.“

Hier soll der Mehrwert dieser Arbeit liegen: ein systemisches Scannen vorliegender, empirischer Ergebnisse aus der Schulforschung als möglicher Anknüpfungspunkt und interdisziplinäre Bereicherung für die Erwachsenenbildung.

Im Folgenden soll nach einer eingrenzenden Definition des Lernbegriffs im Zusammenhang mit Erwachsenen die unterschiedliche Lernsituation von Erwachsenen im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen im Schulalter analysiert werden. Diese Ausgangsbedingungen sind besonders von Bedeutung, wenn schließlich Vermutungen zur Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse aus der Schulforschung auf den Kontext der Weiterbildung hergeleitet werden sollen.

6.1. Definition und Eingrenzung

„Adult learning is a change in behavior, a gain in knowledge and skills, and an alteration or restructuring of prior knowledge.“ (Hoare, 2006, S. 11)

Nach Siebert (1991a) wird unter Erwachsenenbildung zunächst die Fortsetzung und Wiederaufnahme von organisiertem Lernen nach schulischer und beruflicher Erstausbildung verstanden.

Dabei hat die Deutsche UNESCO Kommission 1997 vier Ziele von Erwachsenenbildung benannt:

- Lernen, um Wissen zu erwerben
- Lernen, um zu handeln – im Beruf und in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten
- Lernen, um zusammenzuleben – unter den Bedingungen einer zunehmend globalisierten Welt
- Lernen für das Leben als Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und Potenziale

(Kraft, 2006)

Analog zur Eingrenzung des Begriffs des Lernerfolgs in Kapitel 3 soll auch an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass sich das Forschungsinteresse der Arbeit lediglich auf kognitiven Wissenserwerb bezieht. Andere benannte Ziele der Erwachsenenbildung und Formen eines Lernerfolgs sollen zunächst ausgeklammert werden. Bezug nehmend auf die von der Deutschen UNESCO-Kommission definierten Ziele von Erwachsenenbildung beschäftigt sich die vorliegende Arbeit also ausschließlich mit dem ersten: dem Lernen, um Wissen zu erwerben.

In der Erwachsenenbildung kann und muss zudem grundsätzlich unterschieden werden zwischen Weiterbildung und nicht-institutionalisierter Erwachsenenbildung (Weinberg, 1990). Während Letzteres hauptsächlich autodidaktische, selbst organisierte Lernformen etwa am Arbeitsplatz umfasst (Prenzel, Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1997), fallen unter den Begriff der Weiterbildung die institutionalisierte, berufliche Weiterbildung sowie die allgemeine Erwachsenenbildung (Raspotnig, 2003).

Innerhalb der Arbeit soll im Bereich Erwachsenenbildung lediglich auf kognitiven Wissenserwerb im Rahmen formaler, beruflicher Weiterbildungen eingegangen werden, da hier eine klassische Lehr-Lern-Interaktion stattfindet und häufig kognitiver Wissenserwerb als Lernziel im Vordergrund steht. Im Fokus der Betrachtung stehen also etwa Fortbildungen oder Umschulungen als formale Formen der beruflichen Weiterbildung, sowohl in betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen als auch bei außerbetrieblichen Weiterbildungsanbietern. Da das Angebots-Nutzungs-Modell für ein formales Lehr-Lern-Setting im schulischen Kontext entwickelt wurde, ist eine Übertragbarkeit auf einen ähnlichen, formalen Lernkontext am ehesten möglich. Sowohl beim Unterrichtssetting, bei der Professionalisierung sowie bei der mehr oder weniger expliziten Teilnahmepflicht sind Parallelen zum schulischen Lernen zu erkennen.

Innerhalb der Begrifflichkeit der beruflichen Weiterbildung sind weitere Subklassifizierungen möglich, die hier ergänzend genannt werden sollen: Gängig ist etwa eine Unterscheidung nach Themenbereichen (EDV, Sprachen, Schlüsselqualifikationen, etc.) oder entlang einer Typologie von Wissensformen nach Handlungswissen (Umgang mit Sachen), Interaktionswissen (Umgang mit sozialen Situationen), Identitätswissen (Umgang mit der eigenen Person) oder Orientie-

lungswissen (Umgang mit Werten und Normen) (Schrader & Berzbach, 2006). Ebenso können die Funktionen beruflicher Weiterbildung divergieren: Sowohl Umschulungen als auch Weiterbildungen zum Zwecke des beruflichen Aufstiegs oder der Anpassung an ein verändertes, berufliches Umfeld fallen unter den Begriff der beruflichen Weiterbildung (Wittwer, 2006).

Was die Anbieter von Weiterbildungen betrifft, so lassen sich ebenfalls unterschiedliche Typen von Weiterbildungsorganisationen unterscheiden. Unter außerbetrieblichen Weiterbildungsorganisationen unterscheidet Zech (2010) zwischen:

- öffentlichen Einrichtungen wie etwa Volkshochschulen
- staatlich anerkannten, weltanschaulich gebundenen Organisationen, wie beispielsweise Bildungseinrichtungen der Konfessionen
- staatlich nicht anerkannten, gemeinnützigen, privaten Organisationen, wie etwa Managementkollegs
- kommerziellen Weiterbildungsanbietern, etwa im IT- oder Sprachenbereich

Daneben gibt es betriebliche Weiterbildungsabteilungen unterschiedlicher Größe und organisatorischer Anknüpfung innerhalb eines Unternehmens.

Fachliche Qualifizierung und kognitiver Wissenserwerb als Lernziel innerhalb einer beruflichen Weiterbildung spielen nach einer Verortung der Weiterbildungsorganisationen von Zech (2010) vor allem bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern, etwa im IT- oder Sprachenbereich, eine Rolle, wie in Abbildung 11 zu sehen ist. Gemeinnützige und konfessionelle Weiterbildungsanbieter sehen ihr Bildungsziel dagegen eher in der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer oder

gesellschaftlicher Integration. Das Bildungsziel kommunaler Volkshochschulen etwa beschreibt Zech (2010, S. 60) mit: „Zufriedenheit und persönliches Wohlbefinden steigern.“

Fünf Weiterbildungsorganisationen

- ① Kommunale Volkshochschule
- ② Staatl. anerk. Bildungswerk
- ③ Gem. privates Bildungsinstitut
- ④ Kommerz. Bildungsanbieter
- ⑤ Bildungsabt. eines Unternehmens

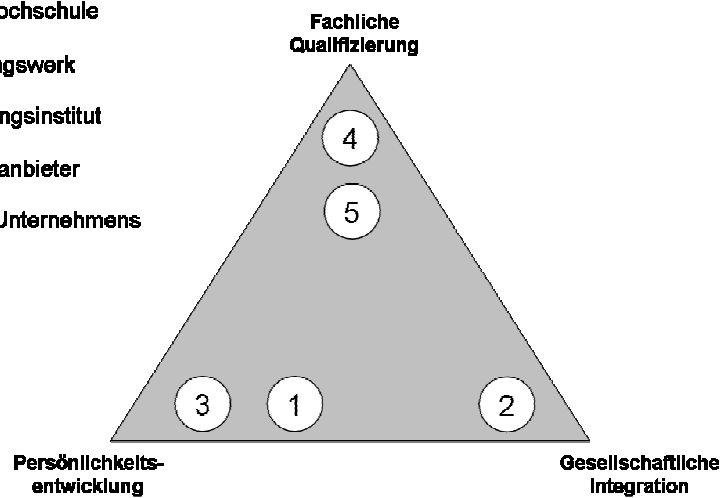


Abbildung 11: Verortung der Kategorien an Weiterbildungsorganisationen nach Zech (2010) im Feld eines umfassenden Bildungsbegriffs

Im Rahmen der Arbeit sollen im Hinblick auf den Forschungsfokus des kognitiven Wissenserwerbs innerhalb einer formalen, beruflichen Weiterbildung also neben betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen als außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen vor allem kommerzielle Anbieter herangezogen werden.

Der Hauptunterschied der beiden übergeordneten Arten von Anbietern beruflicher Weiterbildung – betrieblich und außerbetrieblich – liegt in der Zweckmäßigkeit der Weiterbildung. Während außerbetriebliche Bildungseinrichtungen in der Regel keine eigenen Interessen verfolgen, was die Inhalte der beruflichen Weiterbildungen an-

geht, so geben bei Weiterbildungen in Unternehmen die mehr oder weniger expliziten Unternehmensziele den groben Rahmen der Inhalte vor. Befragte betriebliche Weiterbildungseinrichtungen bezeichneten ihr Bildungsangebot als „bedarfsgerecht geplant“ und nannten als ihren Daseinszweck, mit „hervorragend geeigneten Nachwuchskräften die Zukunft des Unternehmens sichern zu helfen.“ (Zech, 2010, S. 54)

Nach Angaben der Dritten Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen setzten 69 % der deutschen Unternehmen im Jahr 2005 betriebliche Weiterbildungsangebote ein, um ihre Mitarbeiter weiter zu qualifizieren. Formale Formen der beruflichen Weiterbildung wie Lehrgänge, Kurse und fachliche Seminare wurden von 54 % der Unternehmen angeboten. Die Teilnehmer verbrachten im Durchschnitt 30 Stunden im Jahr mit formaler, beruflicher Weiterbildung (DESTATIS, 2007).

6.2. Unterschiedliches Lernen im Erwachsenenalter

Der folgende Interview entstand im Rahmen des Seminars „Methoden der Erwachsenenbildung“ an der Universität de Vest din Timisoara im Jahr 2000. Hier diskutierte Nuisl mit Lehrenden der Universität über Spezifika des Lernens Erwachsener. Nuisl fasst die Kernaussagen der Erwachsenenbildung dazu im Interview als Ausgangsüberlegungen zusammen.

Dr. Ion Dumitru, Universität de Vest din Timisoara: „Herr Nuisl, was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Lernen von Kindern und dem Lernen von Erwachsenen?“

Prof. Dr. Ekkehard Nuisl: „Kinder wachsen in eine Welt hinein, die von den Erwachsenen gestaltet ist. Sie müssen sich auf die geltenden Regeln einlassen, grundlegende Kulturtechniken aneignen, die Welt so aneignen, wie sie ist. Erwachsene verfügen über diese Kulturtechniken, sie sind diejenigen, welche die Welt gestalten. Erwachsene verfügen über ein großes Wissen im Beruf und im Privaten, haben zu allen Fragen ihrer Person und ihres gesellschaftlichen Umfeldes Kenntnisse und vor allem eine eigene Meinung und Interpretation, haben eine persönliche und berufliche Identität. Alles das, was Erwachsene neu lernen, bedeutet gleichermaßen ein Verlernen bereits vorhandenen Wissens, vor allem aber ein Uminterpretieren von Kenntnissen, eine Arbeit an der eigenen Identität. Erwachsene lernen interessengetrieben, von ihren eigenen Erfahrungen ausgehend, ordnen alles Neue in schon bestehende kognitive und subjektive Wahrnehmungen ein. Das Lehren von Erwachsenen muss berücksichtigen, dass Erwachsene bereits ihr Leben meistern, selbstbewusst und kompetent sind.“ (Dumitru, 2010)

Auch Illeris betont, dass Erwachsene – im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen, die im schulischen Kontext lernen – nur lernen, „was sie lernen wollen und was für sie sinnvoll ist zu lernen“ (Illeris, 2006, S. 37). Dabei greifen erwachsene Lernende auf bereits vorhandene Ressourcen zurück, etwa Vorwissen oder Lebenserfahrungen in einem bestimmten Thema. Kraft (2006) verweist zusätzlich auf die Besonderheit und Herausforderung, „dass Erwachsenen bereits vielfältige – erfolgreiche oder weniger erfolgreiche – biografische Lernerfahrungen gemacht haben“ (S. 211). Diese sind weitaus gefestigter

als die eines Schülers und machen dementsprechend einen bedeutenden Unterschied der Ausgangssituation des Wissenserwerbs aus.

Zwar gebe es zum Teil – ähnliche der Lernsituation in der Schule – großen direkten und indirekten gesellschaftlichen Druck auf Erwachsene, ihr Wissen und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu lernen, beispielsweise bei drohender Arbeitslosigkeit. Dennoch: „Was das Lernen betrifft, heißt Erwachsensein im Prinzip auch, dass das Individuum Verantwortung für sein eigenes Lernen übernimmt, was bedeutet, dass es mehr oder weniger bewusst Informationen sortiert und entscheidet, was es lernen möchte und was nicht.“ (Illeris, 2006, S. 37)

Des Weiteren betont Kuypers (1975, S. 9) die Freiwilligkeit als unterschiedliche Rahmenbedingung, in dem das Lernen Erwachsener stattfindet. „Der Schüler muss den Unterricht besuchen, der Erwachsene kommt in der Regel freiwillig.“

Stark selektives, selbstgesteuertes und freiwilliges Lernen, das an vorhandenes Vorwissen und -erfahrungen anknüpft, lässt sich aus der wissenschaftlichen Diskussion also zusammenfassend als Spezifika für das Lernen Erwachsener herauschälen. Inwiefern diese grundlegenden Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Grundvoraussetzungen auch den Prozess des kognitiven Wissenserwerbs beeinflussen, ob sich also der Wissenserwerb bei Erwachsenen anders gestaltet als bei Kindern und Jugendlichen, das soll im folgenden Kapitel detaillierter diskutiert werden. Die zugrunde liegende Frage dabei ist, ob sich ein im schulischen Kontext entwickeltes und bewährtes theoretisches Modell, das Angebots-Nutzungs-Modell, auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragen lässt – trotz der hier benannten Unterschiede, was die Lernsituation und Ausgangsbedingungen der Lernenden angeht.

7. HERLEITUNG VON VERMUTUNGEN ZUR ÜBERTRAGBARKEIT DES MODELLS UND DER EINFLUSSBEREICHE

Stern (2006) postuliert, dass „Erwachsene und Kinder nicht prinzipiell unterschiedlich lernen. Mit anderen Worten: Unabhängig vom Alter kann man zur Beschreibung und Erklärung von Lernprozessen die gleichen wissenschaftlichen Konstrukte heranziehen.“ (S. 102)

Auch im Rahmen der Arbeit wird zunächst davon ausgegangen, dass der Prozess des kognitiven Wissenserwerbs ähnlich verläuft, und damit auch die in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell aufgezeigten Einflussbereiche, in die in den vorherigen Kapiteln weitere aktuelle Forschungsergebnisse integriert wurden, dieselben sein könnten: das Lernpotenzial, die Wahrnehmung bzw. Interpretation und die Lernaktivitäten auf der Analyseebene des Lernenden, Lehrperson, Unterricht und Unterrichtszeit auf der Analyseebene des Unterrichts, schulischer Kontext auf der Analyseebene der Schule bzw. der Weiterbildungseinrichtung und die Einflussbereiche Familienkontext sowie systemischer Kontext auf der Analyseebene der systemischen Rahmenbedingungen.

Allerdings liegen in der Forschung zur Erwachsenenbildung, anders als in der Schulforschung, fast keine empirischen Ergebnisse über direkte Wirkungszusammenhänge innerhalb des Lernprozesses vor. Lediglich im Zusammenhang mit der Frage nach einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird empirisch geforscht (Siebert, 2009; Widany, 2009). Zu Aspekten und Determinanten einer Weiterbildungsteilnahme liegen zahlreiche Datensätze aus Personenbefra-

7. Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit des Modells

gungen sowie Unternehmensbefragungen vor, die Bellmann und Leber (2005) zusammenfassend aufführen.

Eine Weiterbildungsteilnahme ist zwar Grundvoraussetzung, jedoch nicht hinreichend für einen Wissenserwerb in einer beruflichen Weiterbildung. Zudem ist das Forschungsinteresse ein anderes. Während die Forschung zur Weiterbildungsteilnahme die Gesamtbevölkerung als Grundgesamtheit hat und hieraus die Motivationen zu einer Weiterbildung untersucht, sind innerhalb des Forschungsinteresses der Arbeit die Grundgesamtheit sämtliche Teilnehmer einer beruflichen Weiterbildung. Forschungsfrage ist vor diesem Hintergrund nicht, warum die Teilnehmer an einer Weiterbildung teilgenommen haben und andere dagegen nicht. Vielmehr steht der kognitive Lernprozess der erwachsenen Lernenden mit seinen zahlreichen Einflüssen im Vordergrund der Arbeit. Dazu liegen in der Weiterbildungswissenschaft keine repräsentativen, empirischen Studien vor.

Im Rahmen der Arbeit kann also lediglich eine systematische Übertragung des Theoriekonstrukts mit seinen Einflussbereichen aus der Schulforschung auf die Erwachsenenbildung stattfinden. Die hergeleiteten Vermutungen sollen mit Experten diskutiert und gegebenenfalls verifiziert werden – eine quantitativ-empirische Überprüfung der Wirkungszusammenhänge bleibt als weiterer Forschungsbedarf.

Im Folgenden sollen vor allem Unterschiede zwischen dem Lernkontext einer beruflichen Weiterbildung und dem der Schule entlang der Analyseebenen und der definierten Einflussbereiche herausgearbeitet werden, um daraus eine Vermutung ableiten zu können, was die Bedeutung und gegebenenfalls nötige Adaption für den Bereich der beruflichen Weiterbildung betrifft. Dabei werden als Grundstruktur die Einflussbereiche des Angebots-Nutzungs-Modells beibehalten. Auf einzelne Einflussfaktoren wird nicht mehr in der Detailliertheit einge-

gangen, in der empirische Ergebnisse der Schulforschung dargestellt wurden, vielmehr wird zusammenfassend auf unterschiedliche Lernsituationen im Bezug auf einen Einflussbereich verwiesen. Denen liegen unter anderem die in Kapitel 6.2. dargestellten Unterschiede bei der Ausgangssituation der Lernenden zugrunde.

Schließlich sollen Vermutungen hergeleitet werden, ob und wie sich die einzelnen Einflussbereiche des Modells im Kontext der beruflichen Weiterbildung ändern. Entsprechend dieser Vermutungen soll zunächst ein Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells für die berufliche Weiterbildung skizziert werden. Dieser soll anschließend im empirischen Teil der Arbeit in explorativen Interviews mit Experten aus der Praxis der beruflichen Weiterbildung diskutiert und auf seine Plausibilität und Bedeutung in der Planung und Durchführung beruflicher Weiterbildung überprüft werden.

7.1. Analyseebene: Systemische Rahmenbedingungen

7.1.1. Familie

Die Herkunftsfamilie verliert im Erwachsenenalter als Einflussgröße auf den kognitiven Lernprozess an Bedeutung, da Erwachsene meist das originäre Familienumfeld verlassen haben und oft selbst eine eigene Familie haben.

An die Stelle der Herkunftsfamilie treten dagegen die Einflussbereiche des sozialen Umfelds und Arbeitsumfelds des erwachsenen Lernenden. Diese beiden Variablen beeinflussen – wie im Modell durch Pfeile in beide Richtungen verdeutlicht – das Lernpotenzial der erwachsenen Lernenden und damit als distaler Aspekt auch den Wis-

senserwerb. Gleichzeitig werden sie auch durch das Lernpotenzial eines Erwachsenen ausgewählt und geprägt.

Welches soziale Umfeld für eine erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungsangeboten förderlich ist, wird vor allem in der Forschungstradition der Sozialstrukturanalyse erforscht. Dabei wird unterschieden zwischen Lebensbedingungen, Lebensformen, Milieu, Lebensstil, Lebensführung und Subkultur von Teilnehmern und Nichtteilnehmern (Barz & Tippelt, 2010, S. 124f.). Eine sehr einflussreiche Kategorisierung unterschiedlicher sozialer Lebenswelten stellen die so genannten Sinus-Milieus dar. Hier werden insgesamt zehn unterschiedliche Milieus entlang der Achsen „soziale Lage“ und „Grundorientierung“ definiert. „Für die Weiterbildungsinstitutionen sind diese in jeder Hinsicht eine Fundgrube, um ihre potenzielle und existierende Teilnehmerschaft besser verstehen und entsprechend beim Lernen unterstützen zu können.“ (Möller, 2005, S. 66)

Zwar wurde bislang keine direkte positive Korrelation zwischen sozialem Milieu eines erwachsenen Lernenden und dessen kognitivem Lernerfolg nachgewiesen. Tippelt und Barz (2004) konnten jedoch deutliche Unterschiede zwischen den definierten Sinus-Milieus bezüglich der Weiterbildungsteilnahme nachweisen. Aus milieuspezifischer Perspektive sind es vor allem die Milieus der „modernen Performer“ (Teilnahmequote von 67 %) und der „Experimentalisten“ (Teilnahmequote von 65 %), die sich besonders stark an beruflicher Weiterbildung beteiligen und bei denen demnach auch ein kognitiver Wissenserwerb naheliegt.

„Auf der lerntheoretischen Ebene wurde erkannt, dass sich Teilnehmende verschiedener Schichten und sozialer Milieus bezüglich ihrer Wissensstrukturen, kognitiver Stile, emotionaler Formen und Bildungsmotive unterscheiden. Daraus resul-

tieren Widerstände beim Lernen.“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 112)

Oft nehmen Erwachsene aus bildungsfernen sozialen Milieus gar nicht erst an einer beruflichen Weiterbildung teil – damit ist auf diesem Wege auch kein kognitiver Wissenserwerb möglich (Barz & Tippelt, 2004).

Doch nicht nur das soziale Umfeld scheint prägend für das Lernpotenzial und den kognitiven Lernerfolg. Auch das unmittelbare Arbeitsumfeld – falls vorhanden – spielt besonders während einer beruflichen Weiterbildung vermutlich eine entscheidende Rolle. Ein Arbeitgeber, der die berufliche Weiterbildung seines Mitarbeiters unterstützt, etwa durch anteilige Freistellung oder Arbeitsentlastung, wirkt motivierend und unterstützend auf den erwachsenen Lernenden. Zwar liegen auch hierzu keine unmittelbaren Wirkungsstudien vor, die eine direkte Korrelation von Unterstützung durch das Arbeitsumfeld und kognitiver Lernleistung aufzeigen. Da erwerbstätige Lernende jedoch zum Teil neben ihrer Berufstätigkeit lernen, scheint eine Unterstützung durch Arbeitgeber und Kollegium als Einflussfaktor innerhalb des Bereichs ebenso relevant.

7.1.1.1. Fazit

Anstelle des Einflussbereichs „Familie“ sollten für die berufliche Weiterbildung Aspekte des sozialen Umfelds sowie des Arbeitsumfelds bedacht werden. Erwachsene Lernende haben sich meist aus den Strukturen ihrer Herkunftsfamilie gelöst und werden auf dieser Ebene vor allem durch ihr soziales Umfeld – dazu kann unter anderem auch ein Partner zählen – und ihr Arbeitsumfeld unmittelbar beeinflusst. Entsprechend scheint es bei der Übertragung des Angebots-

Nutzungs-Modells sinnvoll, diesen Einflussbereich zu modifizieren. Relevant ist nicht mehr nur der Familienkontext, sondern der Einflussbereich sollte umbenannt werden in „Sozialer Kontext“, der wiederum die beiden Faktoren „Soziales Umfeld“ und „Arbeitsumfeld“ enthält, um damit zwei bedeutsame soziale Umfelder eines erwachsenen Lernenden abzubilden. Ob eine solche inhaltliche Abänderung des Modells für den Bereich der beruflichen Weiterbildung der Lernumgebung eines Erwachsenen wie vermutet besser entspricht, wird im Rahmen der Experteninterviews herausgearbeitet werden können.

7.1.2. Systemischer Kontext

7.1.2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen: Trägerschaft und Weiterbildungssystem

Die institutionellen Rahmenbedingungen der Weiterbildungslandschaft unterscheiden sich deutlich von denen der Institution Schule: „Die Erwachsenen- und Weiterbildung kennt anders als Schule und Hochschule keine einheitliche und primär öffentlich-rechtlich reglementierte institutionelle Struktur.“ (Schrader & Berzbach, 2006, S. 11) Entsprechend vielfältig sind etwa die Trägerschaften von Weiterbildungsanbietern, die die Autoren als gemeinschaftlich, staatlich, marktorientiert oder unternehmensbezogen kategorisieren.

Berufliche Weiterbildung wird von Betrieben, Volkshochschulen, Privatinstitutionen, Verbänden, Hochschulen, Akademien, Kammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und vielen mehr angeboten. Aus dieser Vielfalt resultiert zunächst eine gravierende Intransparenz, was Lernangebote angeht. Diese beeinflusst vermutlich die Teilnahmequote an beruflichen Weiterbildungen als logische Grundvoraussetzung für Wissenserwerb. Inwiefern einzelne Träger einen „besse-

ren“, lernförderlichen Einfluss auf den Wissenserwerb der Teilnehmer haben, dazu finden sich in der Weiterbildungswissenschaft derzeit keine Aussagen. Wenn man die Erkenntnisse aus der Schulforschung bezüglich des positiven Einflusses von Wettbewerb unter den Schulen auf die Schülerleistungen auf den Bereich der Weiterbildung überträgt, so sollte die Vielzahl an Anbietern einen Wettbewerb und damit auch besseren Unterricht und kognitive Lernleistungen fördern. Diese Hypothese kann hier jedoch nur am Rande als empirisch nicht untermauerte Vermutung geäußert werden.

Das deutsche Weiterbildungssystem ist – im Vergleich zum Schulsystem – außerdem geprägt durch Multifunktionalität einer beruflichen Weiterbildung (Galiläer, 2005) und unterschiedlichen Veranstaltungsformen mit entsprechender Zeitorganisation (Tietgens, 1992) als systemischer Kontext. Hinzu kommt eine komplexe Rahmengesetzgebung bezüglich der Teilnahme an und Finanzierung von Weiterbildung, die primär im Erwachsenenbildungs-, Bildungsurlaubs-, Betriebsverfassungs- und Arbeitsförderungsgesetz geregelt ist (Siebert, 1991b).

Die zeitliche Anrechnung von bzw. Freistellung für Wissenserwerb ist beispielhaft nur einer von zahlreichen Aspekten innerhalb der systemischen Rahmenbedingungen, die distalen Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg haben könnten. „Neben den Kosten- werden die Zeitanteile unmittelbar zum betrieblichen und gesellschaftlichen Aushandlungsgegenstand“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 177). In der betrieblichen Praxis werden zeitliche und finanzielle Rahmenbedingungen in Betriebsvereinbarungs- und Tarifverträgen festgesetzt, etwa durch Konzepte wie „time-sharing“ zur partiellen Anrechnung von beruflicher Weiterbildung auf die Arbeitszeit und „cost-splitting“ zur Teilung der Kosten zwischen Arbeitgeber und -nehmer (Dobischat &

Seifert, 2001). Wie sich eine solche Regelung jedoch auf den Wissenserwerb der Weiterbildungsteilnehmer auswirkt, wurde bislang empirisch nicht erforscht.

Im Vergleich zum schulischen Lernkontext sind die institutionellen Rahmenbedingungen für eine berufliche Weiterbildung sehr viel unterschiedlicher und vielfältiger. Genauere Unterschiede, was den Lernerfolg bei speziellen Trägern, Finanzierungsformen oder die Art der Freistellung betrifft, können im Rahmen der Arbeit aufgrund fehlender empirischer Forschungsergebnisse nicht abgebildet werden. Jedoch lässt allein die Tatsache, dass eine solche Vielfalt an institutionellen Rahmenbedingungen möglich ist, vermuten, dass eine starke Heterogenität auch innerhalb der Teilnehmergruppen beruflicher Weiterbildungen vorliegt.

7.1.2.2. Ressourcenausstattung der Weiterbildungseinrichtung

Finanzielle sowie personelle Ressourcen der Weiterbildungseinrichtungen werden in der beruflichen Weiterbildung im Vergleich zum Schulsystem nicht zentral geregelt bzw. zugeteilt, sondern von den Institutionen in eigener Regie verwaltet.

Generell wird berufliche Weiterbildung über öffentliche und private Ausgaben (dazu zählen sowohl Individuen als auch Betriebe), über direkte und indirekte Subventionen, Gebühren, Beiträge und Entgelte finanziert. Zwischen 1996 und 2006 sind die Investitionen der öffentlichen Hand und der Bundesagentur für Arbeit kontinuierlich zurückgegangen, während Individuen und Betriebe ihre Investitionen erhöht haben (Faulstich & Zeuner, 2008).

Aus diesen Zahlen geht zudem hervor, dass für die berufliche Weiterbildung die finanziellen Investitionen der Lernenden einen nicht unerheblichen Faktor ausmachen. Aus dieser systemischen Rahmenbedingung, dass erwachsene Lernende zu einem Großteil ihre berufliche Weiterbildung (zumindest teilweise) selbst finanzieren, lässt sich die Vermutung ableiten, dass erwachsene Lernende ein größeres Interesse an einem erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung – beispielsweise durch Bestehen einer Prüfung – haben könnten.

Aus den Forschungsergebnissen der Schulforschung wird deutlich, dass durch die Ressourcenausstattung der Bildungsinstitution lediglich Lerngelegenheiten materiell zur Verfügung gestellt werden können, ein direkter Einfluss auf die Schülerleistungen konnte in dieser Beziehung jedoch nicht nachgewiesen werden.

7.1.2.3. Zentrale Abschlussprüfungen

Galiläer et al. (2005) beklagen immer wieder die stark uneinheitliche Zertifizierung von Weiterbildungsabschlüssen. Viele der Weiterbildungen enden ohne Abschlussprüfung, die Teilnehmer erhalten lediglich eine Teilnahmebestätigung. Ließen sich die empirischen Ergebnisse der Schulforschung übertragen, dann wäre dieser Faktor ein Hemmnis für den kognitiven Wissenserwerb. Die erwachsenen Lernenden könnten durch die „nicht geregelte Anrechenbarkeit“ des erlernten Fachwissens demotiviert werden, und „die Entwicklung eines gemeinsamen Zertifizierungssystems (...) der Weiterbildung, das Übertragbarkeit und Durchlässigkeit sichert, steht noch aus“, schreiben Faulstich und Zeuner (2008, S. 234).

Hier lässt sich die Vermutung äußern, dass berufliche Weiterbildungen, die mit einer zentralen Abschlussprüfung und einer entsprechenden Zertifizierung enden, durch die Vorgabe eines konkreten Lernziels im Schnitt einen höheren kognitiven Wissenserwerb auf Seiten der Teilnehmer erzielen als solche, die ohne formale Wissensprüfung enden.

7.1.2.4. Region und Bildungsniveau

In der Schulforschung hat die geographische Region vor allem Einfluss auf den Wissenserwerb, weil das Bildungsniveau der Wohnbevölkerung im Einzugsgebiet der Schule und damit auch das der Schulklasse stark schwankt, vor allem zwischen Stadt- und Landbevölkerung. Eine direkte Übertragung dieses Einflussbereichs scheint für den Bereich der beruflichen Weiterbildung nur für die außerbetriebliche, lokal aufgestellte Weiterbildung sinnvoll, da der Anbieter einer betrieblichen Weiterbildung nur selten im direkten Umfeld der Nachbarschaft liegt. Unterschiede zwischen außerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen in einer Großstadt und in ländlichen Regionen können bei der Zusammensetzung der Lerngruppen weiterhin bestehen und einen Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg der Teilnehmer haben.

Für die berufliche Weiterbildung könnte als wesentlicher Einflussfaktor innerhalb des Einflussbereichs Region jedoch die Anknüpfung an bestehende Netzwerke für den Wissenserwerb erwachsener Lernender förderlich sein. In der Weiterbildungswissenschaft wird auf die Bedeutung von „regionalen Netzwerken“ und „Kooperationsverbänden“ für den Lernerfolg der Teilnehmer hingewiesen (Faulstich & Zeuner, 2008) – ohne, dass hierfür empirische Forschungsdaten vorlägen. Sie „sollen die Erreichbarkeit, die Verfügbarkeit, die Vielfalt

und die Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten sichern“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 216).

7.1.2.5. Fazit

Innerhalb des Einflussbereichs „Systemischer Kontext“ finden sich erhebliche Unterschiede zwischen schulischem Lernkontext und dem einer beruflichen Weiterbildung, was die institutionellen Rahmenbedingungen, Ausstattung mit Ressourcen, die Übertragbarkeit der Abschlussprüfungen und regionale Unterschiede angeht. Zwar sind die Einflussbereiche als solche – so die Vermutung – grundsätzlich auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragbar, jedoch muss davon ausgegangen werden, dass der systemische Kontext derzeit eine weitaus größere Vielfalt innerhalb des Weiterbildungssystems und eine entsprechend größere Heterogenität an Rahmenbedingungen als etwa in den Schulen mit sich bringt.

Für den kognitiven Wissenserwerb erwachsener Lernender bedeutet dies, dass die systemischen Rahmenbedingungen hierfür sehr viel differenzierter und individualisierter betrachtet werden müssten, als dies in der Schulforschung der Fall ist. Entsprechend schwierig dürften sich auch verallgemeinerbare, empirische Forschungen in diesem Bereich gestalten.

Am Aufbau des theoretischen Grundgerüsts ändert diese Tatsache jedoch zunächst nichts. Die definierten Einflussbereiche sind als solche vermutlich auch auf das Lernen innerhalb einer beruflichen Weiterbildung übertragbar, auch wenn unter die Überbegriffe andere Einzelaspekte gefasst werden.

7.2. Analyseebene: Weiterbildungseinrichtung

7.2.1. Lehrplan/Curriculum

Während Lerninhalte in der Schule von zentraler Stelle erarbeitet werden und in Lehrplänen sehr detailliert vorgegeben werden, haben Anbieter von Weiterbildungen zunächst keinen Wissenskanon, den es zu vermitteln gilt, sondern richten sich nach Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer. „Die Angebote der Erwachsenenbildung sollten spezifisch auf bestimmte Adressaten fokussiert sein. So richtet die Volkshochschule ihr Angebot auf die Weiterbildungsinteressen und –bedürfnisse der Erwachsenen aus.“ (Mandl, Kopp & Dvorak, 2004, S. 4) „Abnehmerorientierung“ benennt auch Bönsch (1991, S. 160) als Maxime für die Curriculumentwicklung in der Weiterbildung.

Als wesentlichen Erfolgsfaktor der Curriculumsentwicklung benennt Tietgens (1997) die Zielgruppenorientierung – eine Variable, die in der Weiterbildung hauptsächlich auf der Analyseebene der Bildungsinstitution liegt, für staatliche Schulen dagegen keine Rolle spielt. In diesem Aspekt liegt ein Hauptunterschied zur Konzeption von Lehrplänen im schulischen Kontext. „Im quartären Bereich kann es demzufolge kein schulähnliches Curriculum, kein verordnetes Lernen geben. Lernangebote sind prinzipiell als Reaktion auf Wünsche und Notwendigkeiten zu sehen.“ (Bönsch, 1991, S. 160)

Hier ist jedoch kritisch anzumerken, dass in der betrieblichen Weiterbildung Lerninhalte – die sich an Bedürfnissen des Unternehmens orientieren – sehr wohl zentral vorgegeben werden. Die Abnehmerorientierung und damit eine Demokratisierung der Curriculumentwicklung (Buschmeyer, 1991) spielt also lediglich in der außerbetrieblichen Weiterbildung eine Rolle.

Trotz der aufgezeigten Unterschiede bei der Konzeption des Lehrplans gibt es – wie in der Schule – jedoch klar definierte, kognitive Lernziele. Ein Fokus auf dem Erreichen der Lernziele, der in der Schulforschung positiv mit kognitivem Wissenserwerb korreliert, ist also auch in der beruflichen Weiterbildung möglich.

7.2.2. Erwartungen und Monitoring/Feedback

Als oft zahlende Teilnehmer werden erwachsene Lernende in der außerbetrieblichen, beruflichen Weiterbildung vermutlich nicht in dem Maße mit hohen Erwartungen an ihre Lernleistung konfrontiert, wie dies in einer Schule der Fall ist. Die Lernenden sind hier zunächst Kunden.

Dennoch gibt es innerhalb zahlreicher Weiterbildungsanbieter – betrieblich wie auch außerbetrieblich – ein Monitoring über Abbrecherquoten und erfolgreich absolvierte Abschlüsse.

Ob in der beruflichen Weiterbildung ein systematisches, individuelles Feedback zu Lernerfolgen üblich ist, dazu finden sich in der wissenschaftlichen Literatur keine Angaben. Jedoch ist ein solches Feedback grundsätzlich denkbar und möglich, ebenso wie eine gemeinsame Festlegung von kognitiven Lernzielen für die erwachsenen Lernenden.

Entsprechend wäre auch eine Übertragung des Einflussfaktors „Erwartungen und Monitoring/Feedback“ auf das Lernen erwachsener Lernender möglich.

7.2.3. Einbeziehen der Eltern

Entsprechend der in Kapitel 4.2.1. aufgezeigten Unabhängigkeit erwachsener Lernender von ihrer Herkunftsfamilie scheint auch ein Einbinden der Eltern im Kontext der beruflichen Weiterbildung nicht mehr notwendig und angebracht.

Jedoch sind auch erwachsene Lernende sozialen Einflüssen ausgesetzt, die für den kognitiven Lernerfolg prägend sind. So wurden in Kapitel 4.2.1. das soziale Umfeld und das Arbeitsumfeld als Ersatz-Einflussfaktoren für die Herkunftsfamilie eingeführt. Hier könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass eine Einbindung des sozialen Umfeldes und des Arbeitsumfeldes ebenso einen positiven Einfluss auf den Wissenserwerb haben könnten, denn der Mechanismus bleibt derselbe wie bei der Einbindung der Eltern im schulischen Kontext. Das unmittelbare Umfeld des Lernenden ist informiert über die Bemühungen des Lernenden und kann dementsprechend Unterstützung anbieten.

Entsprechend müsste der Einflussfaktor „Einbeziehen der Eltern“ zweigeteilt und umformuliert werden in „Einbeziehen des sozialen Umfelds“ und „Einbeziehen des Arbeitsumfelds“ – eine Aufgabe, die anstelle der Schule nun die Weiterbildungseinrichtung übernehmen könnte, um einen möglichst optimalen Wissenserwerb des erwachsenen Lernenden zu fördern.

7.2.4. Lernumgebung und Klima beim Weiterbildungsanbieter

Was in der Weiterbildungswissenschaft über eine lernförderliche Lernumgebung für erwachsene Lernende geschrieben wird – ohne, dass hierzu empirische Forschungsergebnisse vorlägen –, entspricht im Groben den positiven Einflussfaktoren, die aus dem schulischen

Bereich bekannt sind. Ein geordnetes Lernumfeld als „Sozialklima“ oder eine positive Lehrer-Lernender-Beziehung als „kommunikatives Klima“ innerhalb der Lernumgebung scheinen durchaus auch für den Wissenserwerb Erwachsener förderlich. Hier sei etwa auf eine Studie zu Lernumgebung und Lernerfolg erwachsener Lernender von Kaiser et al. (2007) verwiesen.

Insgesamt prägend für das Lernklima an einer Weiterbildungseinrichtung ist vermutlich deren Selbstverständnis als Dienstleistungsanbieter. „Das Selbstverständnis wandelt sich vom Programmanbieter hin zur Dienstleistungsfirma.“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 215) Da die Lernenden als Teilnehmer gleichzeitig Kunden sind – oder Arbeitnehmer des Unternehmens im betrieblichen Kontext –, kann als Vermutung festgehalten werden, dass die Weiterbildungseinrichtung als Institution wie auch einzelne Mitarbeiter den erwachsenen Teilnehmern freundlich, hilfsbereit und möglichst kompetent beratend gegenüberzutreten und dadurch eine möglichst angenehme Lernumgebung als „Ambiente“ (Siebert, 2009, S. 205) für Wissenserwerb geschaffen wird.

7.2.5. Schulleitung und Kollegialität

Die Leitung einer Weiterbildungseinrichtung übernimmt eher die Rolle eines Geschäftsführers, eine Schulleitung in den meisten Fällen eher die eines Verwalters. Weiterbildungsinstitutionen sind durch die hohe Konkurrenz am Markt gezwungen, „neue Unternehmensprofile und Konzepte des Bildungsmarketing“ zu entwickeln (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 214). „Das Managementvokabular wird übernommen.“ Als betriebswirtschaftliche Einheiten sieht Mrugalla auch einen „zunehmenden Kostendruck für Weiterbildungseinrichtungen“ (2010, S. 174).

7. Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit des Modells

In diesem Kontext sind für die Leitung einer Weiterbildungseinrichtung entsprechende betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Managementaufgaben von Bedeutung – als Grundvoraussetzung dafür, dass Teilnehmer dort überhaupt lernen können. Als Hauptunterschied der Ausgestaltung des Einflussfaktors sind also zusätzliche Aufgaben der Leitung zu nennen. Zech (2006) verweist in diesem Zusammenhang etwa auf die Kundenpflege und Kundengewinnung als zusätzliche Aufgabe, die sich für Schulleiter an staatlichen Schulen nicht ergibt: „Kommunikation zwischen der Organisation und den Kunden umfasst sowohl die Kundengewinnung als auch die Kundenpflege.“ (Zech, 2006, S. 78)

Eine zusätzliche Aufgabe der Leitung einer Weiterbildungsinstitution – im Vergleich zur Schulleitung – ist es, einigermaßen homogene Lerngruppen zu bilden, was das thematische Vorwissen angeht. „Homogenität der Lerngruppe steigert in vielen Fällen die Effektivität von Programmen und Kursen. Nachgewiesen ist, dass damit der Teilnehmerschwund eingeschränkt und die in der Erwachsenenbildungsveranstaltungen registrierte „Drop-out Quote“ reduziert werden kann.“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 113) Die entsprechende Einstufung der Teilnehmer kann etwa durch einen Test des Vorwissens gemacht werden, wie es etwa bei Sprachkursen üblich ist.

Trotz der oben angeführten Unterschiede, was die Leitung angeht, bleiben große Übereinstimmungen an Aufgaben und Einflussmöglichkeiten, die eine Übertragbarkeit auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung nahelegen. Es ist davon auszugehen, dass ein proaktives Engagement der Schulleitung, die Präsenz im Alltag der Institution und eine Einbindung der Lehrenden in Entscheidungsfindungsprozesse auch innerhalb eines Weiterbildungsanbieters möglich sind,

und eine Übertragbarkeit des Einflussbereichs auf den Lernkontext einer beruflichen Weiterbildung generell sinnvoll erscheint.

Und auch wenn Lehrende in der beruflichen Weiterbildung im Vergleich zu Lehrern an einer Schule oft lediglich freiberuflich angestellt sind, so ist doch auch hier eine Kollegialität und Zusammenarbeit möglich und auch für den Wissenserwerb erwachsener Teilnehmer förderlich, so die hier geäußerte Vermutung.

7.2.6. Fazit

Die dargestellten Faktoren innerhalb der Einflussbereiche auf der Analyseebene der Weiterbildungsinstitution unterscheiden sich zwar teilweise von denen einer Schule, vor allem was das zusätzliche, betriebswirtschaftliche Aufgabenspektrum angeht. Dennoch sind die Faktoren Lehrplan, Erwartungen und Feedback dazu, Lernumgebung sowie Schulleitung und Kollegialität grundsätzlich auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragbar.

Lediglich der Einflussfaktor „Einbeziehen der Eltern“ ist für erwachsene Lernende vermutlich nicht mehr relevant und müsste in diesem Kontext abgewandelt werden in „Einbeziehen des sozialen Umfelds“ und „Einbeziehen des Arbeitsumfelds“, um der Lebenswelt erwachsener Lernender gerecht zu werden. Dieses Umfeld, das potenziell auch den kognitiven Lernerfolg eines Erwachsenen beeinflussen kann, wurde in Kapitel 4.2.1. auf der Analyseebene der systemischen Rahmenbedingungen ebenfalls entsprechend abgewandelt.

7.3. Analyseebene: Unterricht

7.3.1. Lehrperson

„Anders als beim Schüler haben Lehrende in der Erwachsenenbildung keine für den Lerner stellvertretend wahrzunehmende Vollmacht.“ (Bönsch, 1991, S. 160) Ob diese rechtliche Grundvoraussetzung in der Erwachsenenbildung zu einer veränderten Rolle der Lehrperson führt, das soll im Folgenden in aller Kürze dargestellt werden.

In der Erwachsenenbildung ist unter anderem aufgrund der größeren Eigenverantwortlichkeit der erwachsenen Lernenden im Vergleich zu Schülern eine konsequent konstruktivistische Sichtweise auf Lernen und Lehren angebracht und in der wissenschaftlichen Diskussion auch vorherrschend (Arnold & Siebert, 2003). Die Rolle der Lehrperson in der Erwachsenenbildung wird allgemein als die eines Lernbegleiters oder -beraters gesehen, die Lernenden sind dabei „selbststeuernde, Wissen konstruierende Subjekte“ (Fischler, 2006, S. 133). Zwar weist Fischler (2006) darauf hin, dass ähnliche Konzepte der Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden ebenso auch für den schulischen Kontext vorliegen. Es liegt jedoch nahe, dass sich aus der Freiwilligkeit der Teilnahme dennoch eine veränderte Rolle der Lehrperson ergibt, die sich von der eines Lehrers im schulischen Kontext unterscheidet.

Dass die Lehrperson jedoch auch in der beruflichen Weiterbildung grundsätzlichen Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg hat, wird hier zugrunde gelegt – trotz fehlender, empirischer Ergebnisse aus der Weiterbildungswissenschaft.

7.3.1.1. Wissen und Expertise

Siebert (2009) widerspricht der seiner Meinung nach weit verbreiteten Auffassung, „dass es in der Erwachsenenbildung vor allem auf die Sachkompetenz der Lehrenden ankommt – ergänzt durch eine allgemeine Menschenkenntnis und ein „Fingerspitzengefühl“ im Umgang mit erwachsenen Teilnehmern“ (S. 10). Er beklagt dagegen eine mangelnde didaktische Kompetenz bei den Lehrenden in der Erwachsenenbildung und schreibt: „Didaktisches Wissen ist die Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (S.11). Damit werden in der wissenschaftlichen Diskussion zur Erwachsenenbildung ähnliche Komponenten als relevant angesehen wie bei einer Lehrperson im schulischen Lernkontext. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch für die berufliche Weiterbildung das Wissen und die Expertise der Lehrperson (im Angebots-Nutzungs-Modell bestehend aus Fachwissen, pädagogischem Wissen, fachdidaktischem Wissen, curricularem Wissen und Wissen zur Philosophie des Fachs) für den kognitiven Wissenserwerb von Bedeutung ist.

Da im Bereich der Erwachsenenbildung die erzieherische Funktion der Lehrperson wegfällt und es vor allem in der beruflichen Weiterbildung vielfach hauptsächlich um eine reine Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung geht, kann die Vermutung geäußert werden, dass das Fachwissen der Lehrperson eine größere Rolle spielt als im schulischen Lernkontext. Inhalte einer beruflichen Weiterbildung sind meist stärker spezialisiert und fachlich zugespitzt als im allgemeinbildenden Schulunterricht.

7.3.1.2. Lehrerpersönlichkeit

Was die Lehrerpersönlichkeit angeht, so sind zunächst keine offensichtlichen Unterschiede zwischen schulischem Bereich und dem der beruflichen Weiterbildung zu erkennen. Zwar könnte vermutet werden, dass durch die meist freiwillige Teilnahme erwachsener Lernender an Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung eine stark fürsorgliche und motivierende Rolle der Lehrperson weniger stark nötig ist als bei Schülern.

Engagement und Enthusiasmus einer Lehrperson, deren subjektive Theorien und epistemologische Überzeugungen – die Komponenten, aus denen sich der Einflussfaktor im Angebots-Nutzungs-Modell zusammensetzt – scheinen in der beruflichen Weiterbildung jedoch ebenso weiterhin relevant wie die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrperson zur Selbstreflexion.

7.3.1.3. Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten

Als Schlüsselkompetenzen, die eine Lehrperson in der Erwachsenenbildung haben sollte, zählt Bönsch (1991, S. 165) im Sinne der von ihm geforderten adressatenorientierten Didaktik:

- *Animation:*

Die inhaltliche Bedeutung des Begriffs Animation liegt in diesem Zusammenhang beim Anregen, Ermutigen und Begeistern der Teilnehmer. Als Lehrereigenschaften nennt Bönsch (1991) handlungsorientiert, improvisierend, flexibel, spontan, kreativ, verändernd und gruppenorientiert.

- *Kompetenz in der Planungsberatung:*

Als Teil der Aufgabe der Lernberatung sieht Bönsch (1991) die „Beratung und Information über Lernmöglichkeiten“, indem passgenaue Lernziele, -inhalte, -methoden und -medien erörtert werden.

- *Kompetenz in der Realisierungsberatung:*

Maßgeblich hierfür ist die soziale Kompetenz der Lehrperson. Zum Einen sollen bei Interaktionsproblemen Verhaltensalternativen und Konfliktlösungen aufgezeigt werden, zum Anderen soll etwa bei Ablenkungen im Unterricht oder schlechter Arbeitsorganisation reagiert werden, im Sinne eines effektiven Classroom Management.

- *Sachkompetenz:*

Die Sachkompetenz konstituiert in einer adressatenorientierten Erwachsenenbildung „die Rolle des Lehrenden nicht primär“. Bönsch (1991) sieht als wesentliche Aspekte einer Sachkompetenz in der Erwachsenenbildung das methodologische Wissen, das heißt die Fähigkeit, Inhalte aufzubereiten, Fragestellungen zu entwickeln und Wissen zu vernetzen.

Damit sind die Unterschiede zu den im schulischen Kontext geforderten Schlüsselkompetenzen marginal. Lediglich die Begrifflichkeiten deuten auf eine veränderte Rolle der Lehrperson hin: Während beispielsweise für Lehrer die „Klassenführungskompetenz“ von Bedeutung ist, so soll die Lehrperson in der Weiterbildung die Lernenden nicht „führen“, sondern „beraten“ (Wittwer, 2006).

7.3.1.4. Erfüllen von Standards

Die Ausbildung von Lehrpersonal in der Weiterbildung ist im Vergleich zum Lehramtsstudium nicht einheitlich geregelt. Dementsprechend sind auch keine klar definierten Standards definiert, analog der „Standards für die Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (KMK).

Lediglich in der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) finden sich in §8 unter „Anforderungen an den Träger“ Formulierungen, die als Standards von Lehrpersonen in der Weiterbildung gelten können. Relevant für die Anerkennung des Weiterbildungsanbieters sind im Bezug auf Standards der Lehrperson:

1. „die allgemeine fachliche und pädagogische Eignung sowie die Berufserfahrung der Beratungs- und Lehrkräfte (...),
2. praktische Erfahrungen im Fachgebiet,
3. methodisch-didaktische Qualifikationen,
4. Erfahrung in der Erwachsenenbildung,
5. regelmäßige fachliche und pädagogische Weiterbildungen der Lehrkräfte.“ (Bundesgesetzblatt, 2004, S. 1102)

Als Standards für Lehrpersonen im Bereich Weiterbildung ist der von der KMK definierte Kompetenzbereich Erziehen nicht mehr von Bedeutung, da die erwachsenen Lernenden volljährig und komplett eigenständige Individuen sind. Dagegen wird in der AZWV die Praxiserfahrung der Lehrpersonen im Fachgebiet betont – ein Standard, der als spezifisch für die Weiterbildung definiert werden kann.

7.3.1.5. Fazit

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Anforderungen für schulisches Lehrpersonal auch in ähnlicher Form in der Weiterbildungsfor- schung bezüglich lernförderlicher Eigenschaften der Lehrpersonen wiederfinden, wenn auch teilweise mit anderer Formulierung.

Die Lehrperson in der Weiterbildung hat als Lernberater zwar eine andere Rolle als ein Lehrer an einer Schule, dennoch benötigt er grundlegende, didaktische Fähigkeiten, wie sie auch im Angebots- Nutzungs-Modell zu finden sind.

Die Variablen im Einflussbereich der Lehrperson scheinen also zu- nächst dieselben zu sein wie die eines erfolgreichen Lehrers im schu- lischen Kontext. Lediglich das Selbstverständnis als Lehrperson dürf- te ein anderes sein: tendenziell weg vom Erzieher, hin zum Experten mit Praxiserfahrung im Fachgebiet. Dem erwachsenen Lernenden wird zugetraut, seinen Lernprozess selbst zu steuern, die Lehrperson bietet dafür lediglich Angebote (Wittwer, 2006).

7.3.2. Unterricht

Die für das schulische Lernen genannten Erfolgsfaktoren innerhalb des Unterrichts, von „Strukturiertheit und Klarheit“ bis hin zu „lernför- derliches Klima“ scheinen zunächst auch für erwachsene Lernende sinnvoll und relevant zu sein.

Jedoch bringen erwachsene Lernende zum Teil andere Lernvoraus- setzungen mit, was wiederum auf die Konzeption und Durchführung des Unterrichts Einfluss haben sollte. Eine Didaktik der Erwachse- nenbildung, so schreibt Tietgens (1992, S. 48), verlange deshalb eine „Hinwendung zu den Teilnehmern“ nicht, weil die interne Art des Ler-

nens eine wesentlich andere sei, sondern weil es unter anderen Lebens- und Umfeldbedingungen stattfindet.

„Die Praxis hat hier vor dem Hintergrund der aktuellen, technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen und der sich daraus ergebenden Bedarfe ohne großen Theorieanspruch eigene Konzepte und Modelle entwickelt“, schreibt Wittwer (2006, S. 196). Neue Formen der formalen, beruflichen Weiterbildung, wie etwa Blended Learning, zielen speziell auf die Eigenverantwortlichkeit des Lernenden ab – hier liegt der Hauptunterschied zum schulischen Unterrichten. Es sind „Weiterbildungsformen entwickelt worden, bei denen nicht mehr eine einzelne Person (Lehrer, Dozent, Trainer) im Mittelpunkt des Lehr-/Lernprozesses steht, sondern die Teilnehmer mit ihrer Problemlösekompetenz“ (S. 196).

7.3.2.1. Instruktion

In Bezug auf die Instruktion der Lernenden schreiben Faulstich und Zeuner (2008, S. 53): „Hauptaufgabe didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung ist „Lernvermitteln“, indem Lernmöglichkeiten und Selbsttätigkeit der Lernenden gegenstandsbezogen eingebracht werden. Es geht um Lehr-Lern-Interaktionen zwischen gleichberechtigten Individuen.“

Für die konkrete Gestaltung der Instruktion im Unterricht benennen die Autoren folgende Aspekte als wesentlich in der Weiterbildung:

- Handlungsorientierung
- Teilnehmerorientierung
- Interessenbezug
- Problembezug

- Methodenoffenheit
- Selbsttätigkeit
- Gruppenbezug

(Faulstich & Zeuner, 2008)

Auch hier sei darauf verwiesen, dass diese grundlegenden Ausrichtungen des Unterrichts und speziell der Instruktion durch die Lehrperson nicht ausschließlich spezifisch für den Kontext der Weiterbildung konzipiert sind, sondern durchaus auch als Erfolgsfaktoren für das schulische Lernen Bedeutung haben. Dennoch wird in der Weiterbildungswissenschaft eine „Einsicht in die Selbsttätigkeit beim Lernen“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 52) erwachsener Lernender als fundamental erachtet. Deshalb sind – so die hergeleitete Vermutung – die oben aufgeführten Grundprinzipien bei der Instruktion im Unterricht zu beachten, um den Wissenserwerb der eigenständigen, erwachsenen Lernenden möglichst optimal zu fördern. Weitere, in Kapitel 4.4.2.1. angeführte und empirisch untermauerte Aspekte wie etwa klare Anweisungen an die Lernenden, regelmäßiges Feedback zum individuellen Lernstand, Wiederholung von Lerninhalten oder offene Fragetechniken sind durchaus auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung relevant, wenn auch eventuell mit anderer Schwerpunktsetzung, beispielsweise noch stärker handlungsorientiert als im schulischen Lernkontext.

7.3.2.2. Classroom Management

Im Vergleich zu Schulklassen sind Lerngruppen in der Erwachsenenbildung sehr heterogen: Unterschiedlich können etwa Alter, Vorbildung oder Erfahrung mit Weiterbildung sein (Kuypers, 1975). Hier liegt tatsächlich ein deutlicher Unterschied zu Voraussetzungen des Classroom Management im schulischen Kontext. Entsprechend sind

7. Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit des Modells

– so die Vermutung – im Bereich der beruflichen Weiterbildung für ein erfolgreiches Classroom Management spezielle Bedingungen zu berücksichtigen:

- Zum Teil große interindividuelle Unterschiede innerhalb der Lerngruppe, die meist weniger durch das Alter, als vielmehr durch das soziale Umfeld und Lernmilieu des Erwachsenen geprägt werden (Mandl et al., 2004), ebenso wie durch individuelle Bildungsbiografien, die noch stärkeren Einfluss auf den Wissenserwerb haben als etwa bei Schülern (Mandl et al., 2004; Siebert, 2009).
- Hinzu kommen größere Unterschiede der Lernstile und der Lerninteressen, die im Unterricht beachtet werden sollten (Mandl et al., 2004).

Erwachsene Lernende lernen außerdem stark selektiv und haben meist einen konkreten, erwarteten Nutzen an die berufliche Weiterbildung. „Eine Vielfalt der mentalen „Vorstrukturen“ kann didaktisch produktiv sein (...). Es kann aber auch sinnvoll sein, zeitweise die Seminargruppe zu teilen“, schreibt Siebert (2009, S. 230) zum didaktischen Handlungsfeld „Gruppendynamik“.

Trotz der in der Weiterbildung spezifischen Grundprinzipien lässt sich jedoch ergänzen, dass in der Schulforschung verifizierte Aspekte eines erfolgreichen Classroom Management, wie etwa eine effiziente Nutzung der Lernzeit, die Integration schwächerer Lernender oder hohe Erwartungen an die Lernleistungen, auch im Kontext der beruflichen Weiterbildung vermutlich ebenfalls positiven Einfluss auf den Wissenserwerb der erwachsenen Lernenden haben. Andere, von Cotton (1995) in der empirischen Schulforschung genannte Aspekte wie etwa das Setzen von Standards für das Verhalten im Klassenraum spielen im Kontext einer beruflichen Weiterbildung vermutlich

eine eher weniger wichtige Rolle, da die erwachsenen Teilnehmer größtenteils freiwillig und selbstverantwortlich lernen.

7.3.2.3. Qualität des Lehr-Lern-Materials

Was die optimale Gestaltung von Lehr- und Lernmaterial in der Weiterbildung angeht, so finden sich in der Weiterbildungswissenschaft auch hier sehr viel weniger allgemeingültige, empirische Ergebnisse zu Einflussfaktoren, als im Schulbereich. Es bleibt bei Grundprinzipien, die unter anderem für die Konzeption und Gestaltung des Lehr- und Lernmaterials von Bedeutung sind. Tietgens (1997) nennt hier unter anderem:

- Lebensweltorientierung
- Alltagsorientierung
- Problemorientierung

Analog zu den Einflussfaktoren im Bereich der Instruktion im Unterricht sei auch für diese Grundprinzipien bedacht, dass sie keineswegs ausschließlich für den Bereich der Weiterbildung gültig sind, hier – und insbesondere im Bezug auf die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterial – jedoch besondere Bedeutung zu haben scheinen, um einen Wissenserwerb erwachsener Lernender zu gewährleisten und zu optimieren.

Die in der empirischen Schulforschung verifizierten Aspekte wie die Passung der Lerninhalte oder transparente Leistungserwartungen, die positiv mit einem kognitiven Lernerfolg korrelieren, scheinen jedoch auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung ihre Bedeutung nicht zu verlieren.

7.3.2.4. Fazit

Für die berufliche Weiterbildung werden in der Weiterbildungswissenschaft didaktische Grundprinzipien betont, die speziell auf die Eigenverantwortlichkeit der erwachsenen Lernenden abzielen. Jedoch bleiben die Forderungen aufgrund fehlender empirischer Ergebnisse eher allgemein als spezifisch. Aus einer Verschiebung didaktischer Grundprinzipien im Vergleich zum schulischen Lernen – hin zu mehr Eigenverantwortung der Lernenden, Integrationen der Lerninteressen der Lernenden und deren Praxisbezug – könnte sich ebenso eine veränderte Herangehensweise an das Unterrichten mit seinen Teilaspekten ergeben. Die für den schulischen Bereich empirisch fundierten und größtenteils sehr konkreten Forschungsergebnisse bzw. Handlungsanweisungen wie beispielsweise Wiederholung von Lerninhalten oder regelmäßiges Feedback zu Lernleistungen verlieren jedoch auch hier nicht ihre Gültigkeit. Sie werden im Kontext der Weiterbildung lediglich anders ausgestaltet, so die Vermutung.

7.3.3. Unterrichtszeit

Auch in diesem Einflussbereich scheint zunächst naheliegend, dass – ebenso wie beim schulischen Lernen – die Unterrichtszeit bzw. die Lernzeit als der Anteil des Unterrichts, der effektiv zur Vermittlung von Lerninhalten genutzt wird, positiv mit dem kognitiven Wissenserwerb der Lernenden korreliert.

Als Spezifika im Lernkontext der beruflichen Weiterbildung ist zu nennen, dass die Unterrichtszeiten grundsätzlich flexibler gestaltet und gelegt werden können als in der Schule. „Zwischen Veranstaltungszeit und Zielgruppe besteht ein enger Zusammenhang“, schreibt Siebert (2009, S. 201) und weist auf die Tatsache hin, dass

etwa für Mütter mit schulpflichtigen Kindern Vormittagskurse eher lernförderlich sind als ein Unterricht am Nachmittag. Eine entsprechende Planung und Ausgestaltung der Unterrichtszeiten, bei der sonstige Verpflichtungen erwachsener Lernender berücksichtigt werden, hat distal vermutlich auch positiven Einfluss auf den Wissenserwerb als ein Aspekt des Lernergebnisses. Dieser Aspekt des Einflussfaktors „Unterrichtszeit“ liegt sowohl in der Verantwortung und damit auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung als auch auf Unterrichtsebene.

In der beruflichen Weiterbildung ist die Lernzeit im Vergleich zum schulischen Lernen außerdem zum Teil stark individualisiert, was vor allem damit zu tun hat, dass erwachsene Lernende eine solche Weiterbildung zum Teil nebenberuflich absolvieren. Durch neuere Lernkonzepte, wie „blended learning“, bei dem ein Teil der Wissensvermittlung virtuell stattfindet, kann die Lernzeit individualisiert werden. Eine größere Eigenverantwortlichkeit auch im Umgang mit der eigenen Lernzeit kennzeichnet also den Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Dass der Einflussbereich dadurch nicht an Gewicht verliert, scheint ebenso logisch. Zwar strukturieren erwachsene Lernende ihre Lernzeit vermutlich anders als Schüler, die eine Anwesenheitspflicht an ihrer Schule haben, dadurch verringert sich jedoch nicht der Einfluss, den die mit aktivem Lernen verbrachte Zeit auf den kognitiven Wissenserwerb hat.

7.3.3.1. Fazit

Der Einflussbereich der Unterrichtszeit kann damit auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragen werden. Auch hier ist die

Zeit, die erwachsene Lernende mit aktivem Lernen verbringen – im Unterricht oder außerhalb – wesentliche Grundlage für den kognitiven Wissenserwerb.

7.4. Analyseebene: Lernender

Auch auf der Analyseebene des Lernenden – analog zur Vorgehensweise in den vorigen Kapiteln – sollen Vermutungen bezüglich einer Übertragbarkeit sowie möglichen Verschiebung von Einflussfaktoren im Angebots-Nutzungs-Modell hauptsächlich entlang von Unterschieden in der Lernsituation zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen abgeleitet werden.

7.4.1. Lernpotenzial

Erwachsene Lernende können – im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen – auf vielfältige Lebenserfahrungen zurückgreifen, die auch das individuelle Lernpotenzial eines erwachsenen Lernenden beeinflussen (Mandl et al., 2004). Im Laufe der Jahre werden sowohl kognitive als auch motivationale und volitionale Determinanten geprägt und verfestigt. Dennoch verlaufen grundsätzliche Prozesse des Lernens – unabhängig vom Alter des Lernenden – vermutlich ähnlich, was nahelegt, dass auch die aus der Schulforschung bekannten Einflussfaktoren in ihrer Relevanz in der beruflichen Weiterbildung nicht an Bedeutung verlieren.

7.4.1.1. Kognitive Determinanten

„Aufgrund ihrer längeren Lebenszeit verfügen Erwachsene im Allgemeinen über mehr und anders strukturiertes Vorwissen als Kinder.“

(Stern, 2006, S. 103) Dies zeige sich, so Stern (2006) vor allem in den Aspekten der Anknüpfung an Vorwissen, der automatischen Routinen sowie des metakognitiven Wissens. Die kognitive Fähigkeit zu dialektischem Denken, zur Anwendung praktischer Logik, zu Metakognition sowie zur kritischen Reflektion ist bei erwachsenen Lernenden besser ausgeprägt (Brookfield, 2000). Diese kognitiven Lernvoraussetzungen können zu einer gesteigerten Arbeitseffektivität führen (Mandl et al., 2004).

Das Konzept des Zwei-Komponenten-Modells aus der Kognitionspsychologie bildet die konzeptionell-theoretische Grundlage für diese empirischen Befunde (Lindenberger & Baltes, 1995). Hier wird unterschieden zwischen mechanischer und pragmatischer Intelligenz. Unter mechanische Intelligenz werden die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und biologisch-genetisch vorgeprägte, grundlegende Prozesse der Wahrnehmung gefasst. Die pragmatische Intelligenz dagegen steht für sozial und kulturell erlernte Fähigkeiten und Strategien des Lernenden, wie etwa Lernerfahrungen oder Vorwissen (Lindenberger & Baltes, 1995).

Zwar nimmt mit zunehmendem Alter die mechanische Intelligenz ab, die pragmatische Intelligenz bleibt jedoch voll erhalten und wird sogar immer weiter ausgebaut. Damit braucht ein erwachsener Lernender zwar gegebenenfalls mehr Zeit etwa zum Erlernen neuer, motorischer Fähigkeiten, verringerte mechanische Intelligenz kann im Optimalfall jedoch kompensiert werden durch eine höhere pragmatische Intelligenz. So kann der Lernende beim Erlernen neuer Aspekte etwa an bereits vorhandene Schemata oder Erfahrungen anknüpfen (Lindenberger & Baltes, 1995).

Außerdem kann auch die mechanische Leistungsfähigkeit durch regelmäßiges Training erhalten werden (Kuypers, 1975). Die These,

dass Erwachsene aufgrund verringerter kognitiver Fähigkeiten generell ein verringertes Lerntempo haben (Kuypers, 1975; Mandl et al., 2004), ist so also nicht haltbar.

7.4.1.2. Motivationale Determinanten

Die Motivation zur Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung ist zunächst eine grundlegend andere als bei Schülern, die der Schulpflicht unterliegen. Zwar nehmen auch Erwachsene aus zwingenden Gründen wie etwa berufliche Notlagen oder gesellschaftliche Verpflichtungen an einer beruflichen Weiterbildung teil (Kuypers, 1975). Insgesamt dürften Motive der intrinsischen Motivation bei Teilnehmern einer Weiterbildung jedoch überwiegen.

Gleichfalls ist der erwartete Nutzen bei Erwachsenen von großer Bedeutung: „Nichts wirkt sich auf die Lernaktivität und die Motivation des Erwachsenen schlimmer aus als das Lernen müssen sinnlos erscheinender Inhalte.“ (Kuypers, 1975, S. 23)

In der Schulforschung bestätigte, weitere motivationale Einflüsse wie etwa das Selbstkonzept oder Sachinteresse am Thema sind vermutlich auch für erwachsene Lernende wichtige Voraussetzungen für kognitiven Wissenserwerb.

7.4.1.3. Volitionale Determinanten

Illeris (2006) betont als Grundvoraussetzung auf Seite der erwachsenen Lernenden die Freiwilligkeit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und damit die Verantwortungsübernahme für den eigenen Wissenserwerb. Aus dieser Freiwilligkeit ergibt sich ebenfalls eine

hohe Selektivität bei der Entscheidung für bzw. gegen Lerninhalte (Illeris, 2006).

All diese in der Weiterbildungswissenschaft benannten Aspekte sind Hinweise auf die Relevanz volitionaler Einflussfaktoren, auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Der Wille zu kognitivem Wissenserwerb scheint bei einem freiwilligen Lernen für den Lernerfolg fundamental.

Die in Kapitel 4.5.1.3. dargestellten Testergebnisse von Garcia et al. (1998) im schulischen Kontext ergaben, dass vor allem bei selbstständigem Lernen ohne viele Vorgaben des Lehrenden die Volition des Lernenden einen großen Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb zeigte. Ein solches Lernsetting, in dem der Lernende zu einem großen Teil selbst verantwortlich ist für seinen Wissenserwerb, findet sich auch und vor allem in der Erwachsenenbildung.

7.4.1.4. Fazit

Einzelne Einflussfaktoren innerhalb des Einflussbereichs „Lernpotenzial“, wie beispielsweise die allgemeine Problemlösefähigkeit oder das Selbstkonzept des Lernenden, scheinen ihren Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb auch mit zunehmendem Alter und in einer anderen Lernsituation nicht zu verlieren.

Als grundlegender Unterschied, der entscheidenden Einfluss auf das Lernpotenzial hat, wird immer wieder die Eigenverantwortlichkeit und Selbstgesteuertheit erwachsener Lernenden genannt. Siebert (2009, S. 119) etwa schreibt dazu: „Erwachsene, die regelmäßig an formalisierter Weiterbildung teilnehmen, lernen auch überdurchschnittlich „selbstgesteuert“. Selbstgesteuerte Lerner sind besonders lernmotiviert, entwickeln Eigeninitiative, setzen sich selbst realistische Lern-

ziele, nutzen flexibel unterstützende Angebote, kennen ihre Stärken und Schwächen, verfügen über ein positives Selbstbild und evaluieren selbstkritisch ihren Lernfortschritt.“

Insgesamt kann als Vermutung festgehalten werden, dass innerhalb einer beruflichen Weiterbildung die Heterogenität der individuellen Lernpotenziale im Vergleich zum schulischen Kontext größer ist. Dadurch spielen die individuellen Einflussfaktoren der Kognition, Motivation und Volition auf der Ebene des Lernenden eine wesentliche Rolle auf kognitiven Wissenserwerb. Insgesamt kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Einflussfaktoren als solche – unabhängig von ihrer Spezifika im Lernkontext erwachsener Lernender – aus dem Angebots-Nutzungs-Modell auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragbar sind.

7.4.2. Wahrnehmung und Interpretation

In der Erwachsenenbildung ist der Bedeutung der Wahrnehmung und Interpretation als „Filter“ zwischen Input-Geber und -Empfänger in der Forschung mehr Bedeutung zugekommen als etwa im schulischen Bereich des Lernens. Ein Grund dafür könnte in der Tatsache liegen, dass dieser Einflussbereich – der ebenfalls in Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell abgebildet ist und damit auch im schulischen Kontext nicht ganz in Vergessenheit geraten ist – in der Erwachsenenbildung geprägt ist durch ein stärker heterogenes Vorwissen zum Thema, einen klaren, erwarteten Nutzen und eine stärkere Selektivität beim Wissenserwerb als etwa im schulischen Kontext.

In der Weiterbildungswissenschaft wird diesem Einflussbereich vor allem durch den sogenannten Deutungsmusteransatz Rechnung getragen. „Diesem Ansatz liegt die soziologische und kognitionstheore-

7. Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit des Modells

tische Erkenntnis zugrunde, dass unsere Realität eine interpretierte Wirklichkeit ist, dass unsere Lebenswelten und unsere Alltagstheorien aus unseren Deutungen bestehen, dass wir „im Modus der Auslegung leben“ (Tietgens, 1981, S. 89), dass Erwachsenenbildung immer auch ein „Deutungslernen“ ist.“ (Siebert, 2009, S. 120)

Als unterschiedliche Ausprägung der Deutungsmuster zwischen erwachsenen und jugendlichen Lernenden kann hypothetisch konstatiert werden, dass die Deutungsmuster Erwachsener vermutlich sehr viel stabiler sind als die von Kindern und Jugendlichen. Im Laufe der Jahre erfolgt eine Verfestigung von grundlegenden Strategien, Fremdattributierungen oder Realitätswahrnehmungen. Diese zu beeinflussen – etwa um vermittelte Lerninhalte optimal zu deuten – ist enorm schwierig und benötigt meist einen subjektiven Anlass auf Seiten des Lernenden: „Erwachsene ändern ihre Deutungsmuster nur dann, wenn sie es wollen, nicht, wenn sie es sollen.“ (Siebert, 2009, S. 123)

Durch die hohe Stabilität der Deutungsmuster Erwachsener könnte der Einflussbereich „Wahrnehmung und Interpretation“ in der beruflichen Weiterbildung an Bedeutung gewinnen. Von Vorteil für den Wissenserwerb könnten etwa ein reflektierter Umgang damit und eine bewusste Integration dieses „Filters“ in die Unterrichtskonzeption sein. Dies erfordert wiederum entsprechende Kompetenzen auf Seiten der Lehrperson.

7.4.3. Lernaktivitäten

Die Lernaktivitäten erwachsener Lernender können – ebenso wie die von Schülern – sowohl die aktive Lernzeit im Unterricht als auch Lernaktivitäten außerhalb der Weiterbildungseinrichtung beinhalten.

Für beide Komponenten gilt, dass die hohe Eigenverantwortlichkeit erwachsener Lernender vermutlich zu einer verstärkten Lernaktivität führt. Da berufliche Weiterbildung oft mit monetären sowie zeitlichen Kosten verbunden ist, könnte ein verstärkter Anreiz bestehen, die Zeit der beruflichen Weiterbildung, in die man investiert, durch Lernaktivität auch zu nutzen. Ein empirischer Vergleich der tatsächlichen Lernaktivität erwachsener Lernender und Schüler im Unterricht ist bislang jedoch noch nicht angegangen worden.

8. AGGREGATION DER VERMUTUNGEN ZUR ÜBERTRAGBARKEIT DES ANGEBOTS-NUTZUNGS-MODELLS AUF DIE BERUFLICHE WEITERBILDUNG

Aus den oben dargestellten Vermutungen über mögliche Übertragbarkeiten einzelner Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender entsteht ein auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragenes Angebots-Nutzungs-Modell, das zunächst lediglich theoretisch hergeleitet und begründet ist, nicht jedoch empirisch fundiert. Dabei bleiben die Grundstruktur und die Analyseebenen zunächst erhalten.

Insgesamt lassen sich die meisten Einflussfaktoren grundsätzlich aus der Schulforschung auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragen. Vermutete Änderungen gab es vor allem im Einflussbe-

reich des sozialen Kontextes. Hier könnte die Herkunftsfamilie als maßgeblicher Einfluss ersetzt werden durch das soziale Umfeld sowie das Arbeitsumfeld des erwachsenen Lernenden. Entsprechend könnte auch innerhalb des Einflussbereichs der Weiterbildungseinrichtung ein Einbeziehen des sozialen Umfelds sowie des Arbeitsumfelds als zusätzliche Einflussfaktoren von Bedeutung sein.

Des Weiteren unterscheidet sich das Weiterbildungssystem deutlich vom Schulsystem, weswegen auch an dieser Stelle inhaltliche Veränderungen im Wirkungsgeflecht vermutet werden. Diese liegen jedoch innerhalb der vier aus der Schulforschung abgeleiteten Einflussfaktoren.

Einzelne, lernförderliche Aspekte innerhalb der Einflussfaktoren konnten in Kapitel 7 lediglich angedeutet und beispielhaft angeführt werden. Anders als in der Schulforschung ist eine umfassende, systematische Darstellung wesentlicher Handlungsdetails aufgrund fehlender empirischer Forschungsergebnisse nicht möglich. Ziel des vorangehenden Kapitels war vielmehr eine logische Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit des Modells in seiner Grobstruktur. In dieser Grobstruktur – ohne detailliertere Unterpunkte zu einzelnen Einflussfaktoren, wie sie für den schulischen Lernkontext beschrieben werden konnten – ist das Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung in Abbildung 12 abgebildet.

8. Aggregation der Vermutungen zur Übertragbarkeit

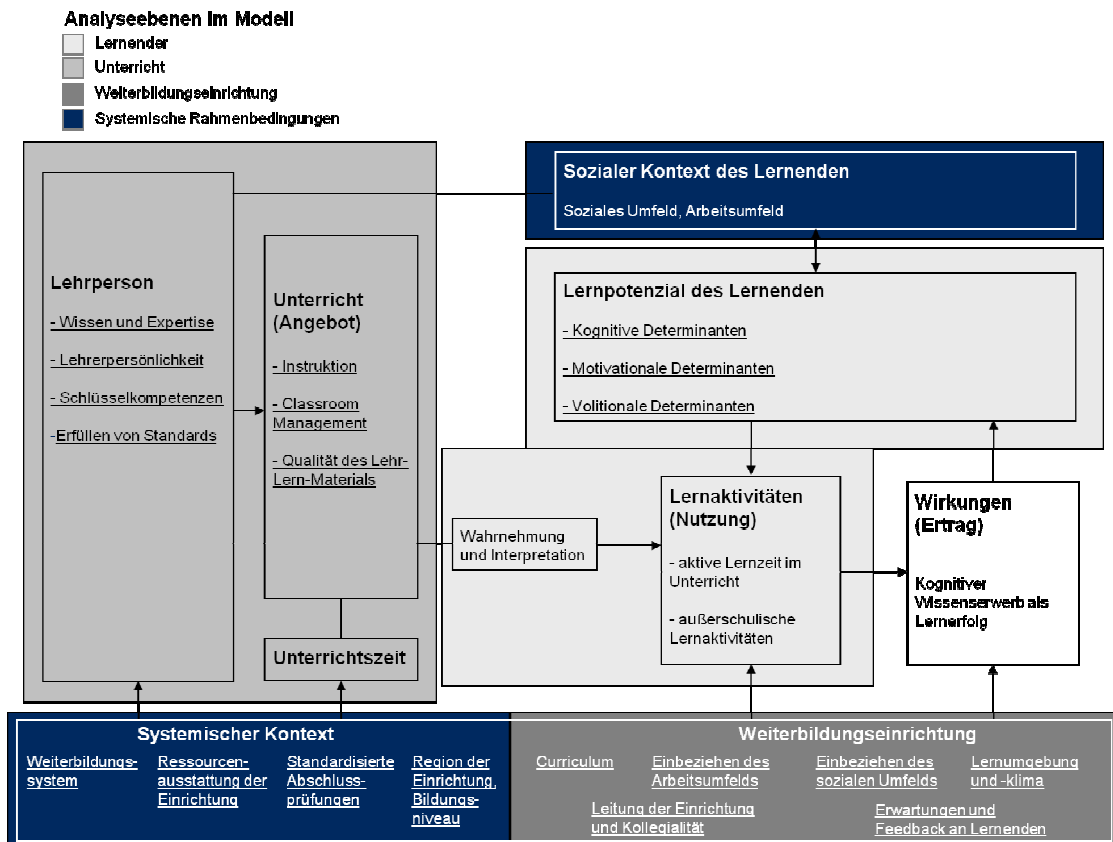


Abbildung 12: Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung

Im empirischen Teil der Arbeit soll diese mögliche Version eines Strukturmodells für die berufliche Weiterbildung mit Experten erörtert, mit Betriebs- und Erfahrungswissen aus der Praxis abgeglichen und so ergänzt werden, dass am Ende der Arbeit ein Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung als theoretische Grundstruktur steht, das gleichzeitig Wirksamkeitserwartungen von Praktikern abbildet.

9. FORSCHUNGSFRAGEN FÜR DEN EMPIRISCHEN TEIL

„Untersuchungsfragen werden benötigt, weil wir sowohl für die Entwicklung einer Untersuchungsstrategie als auch für die Anwendung qualitativer empirischer Methoden eine Anleitung brauchen, wie wir aus der Informationsvielfalt die für uns wichtigen Informationen auswählen.“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 62)

Gläser und Laudel (2009, S. 65) definieren vier Merkmale einer Forschungsfrage:

1. Sie geht vom existierenden Wissen aus: Sie bezieht sich auf eine Theorie, indem sie deren Begriffe benutzt und etwas fragt, was durch diese Theorie nicht beantwortet wird.
2. Ihre Beantwortung ermöglicht es, dem existierenden Wissen etwas hinzuzufügen.
3. Sie fragt nach einem Zusammenhang (zwischen Bedingungen, Verlauf und Wirkung von Prozessen)
4. Sie fragt nach einem allgemeinen Zusammenhang, bezieht sich also nicht nur auf einen konkreten Prozess, sondern auf einen Typ von Prozessen.

Für die vorliegende Arbeit können – ausgehend von dem im theoretischen Teil eingeführten Modell und der Herleitung von Vermutungen zur Übertragbarkeit auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung – folgende Forschungsfragen formuliert werden:

- In welcher Form kann das Angebots-Nutzungs-Modell als theoretisches Grundgerüst auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragen werden?

9. Forschungsfragen für den empirischen Teil

- Für wie relevant werden die einzelnen Einflussbereiche von Experten gehalten? Sind bezüglich der Wirksamkeitserwartungen Unterschiede zwischen den beiden definierten Typen der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildungsanbieter zu erkennen?
- Wo sehen Experten Optimierungspotenzial und Handlungsbedarf, um einen optimalen Lernerfolg für erwachsene Lernende in der beruflichen Weiterbildung gewährleisten zu können?

Im empirischen Teil der Arbeit sollen diese drei Fragenkomplexe handlungsleitend sein, für die Auswahl des Forschungsdesigns, bei der Erstellung des Interviewleitfadens sowie bei der Auswertung der Ergebnisse.

III. Empirischer Teil

10. METHODEN DER UNTERSUCHUNG UND UNTERSUCHUNGSDESIGN

Die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und die „Deskription, die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes, ist ein besonderes Anliegen qualitativ orientierter Forschung“ (Mayring, 2002, S. 85). Aus diesem Grund sollen im Folgenden Forschungsdesign, Methodik, Falldefinition und Eckpunkte der Datenerhebung skizziert werden.

Im empirischen Teil der Arbeit sollen vor allem Wirksamkeitserwartungen des Modells von Praktikern analysiert werden. Zu untersuchen ist, inwiefern sich die hergeleiteten Vermutungen zur Übertragbarkeit des Angebots-Nutzungs-Modells durch Experten bestätigen lassen (Forschungsfrage 1 und 2), wie relevant einzelne Bereiche in der Praxis der beruflichen Weiterbildung sind (Forschungsfrage 3) und auf welcher Ebene Optimierungspotenzial bzw. Handlungsbedarf gesehen wird (Forschungsfrage 4).

Die empirische Untersuchung hat explorativen Charakter, da mit Hilfe einer fokussierten Fragestellung die Übertragbarkeit eines theoretischen Konstrukts und die Relevanz einzelner Faktoren mit Experten aus der Weiterbildungspraxis offen diskutiert werden sollen. Weiterhin sollen die Interviews halbstrukturiert konzipiert werden, um einen Fokus auf die Wirksamkeitserwartungen an einzelne Einflussbereiche zu gewährleisten, bei gleichzeitiger Offenheit für „ad-hoc Fragen“, die sich aus dem Interviewkontext ergeben, beispielsweise ein Ergründen der zugrunde liegenden professionellen Überzeugungen.

10.1. Das Experteninterview

Die qualitative Methode des Experteninterviews wird in der Forschung vor allem dann angewendet, wenn der Wissensstand über einen Forschungsgegenstand noch recht gering ist, oder um quantitativ nicht messbare Hintergrundinformationen zu erhalten. Das Experteninterview kann vor allem in diesem Anfangsstadium eine konkurrenzlos „dichte“ Datengewinnung gegenüber anderen Verfahren wie etwa der teilnehmenden Beobachtung, der Feldstudie oder systematischen, quantitativen Untersuchungen ermöglichen (Bogner & Menz, 2002b).

Im Rahmen der Arbeit eignet sich das Experteninterview besonders gut zur Informationsgewinnung über die Praxis der Weiterbildungskonzeption, und um die theoretisch entwickelten, relevanten Einflussbereiche auf den Wissenserwerb im Erwachsenenalter mit Experten zu diskutieren und mit deren Alltagsrealität und professionellen Wirksamkeitserwartungen abzugleichen.

Übergreifendes Ziel von Experteninterviews ist es, Wissen und Erfahrungswerte von Personen abzufragen, die sich auf dem Gebiet des Forschungsinteresses – in diesem Fall im Bereich beruflicher Weiterbildungsplanung – besonders gut auskennen. Der Expertenstatus ist somit ein „soziales und methodisches Konstrukt“ (Gabriele Abels & Behrens, 1998, S. 81). Wer Experte ist, hängt generell immer von der jeweiligen Fragestellung ab.

In der Forschungsdiskussion wird immer wieder der Einwand erhoben, Experteninterviews seien in unzulässiger Weise über den Forschungsgegenstand beziehungsweise den Gesprächspartner definiert und aus diesem Grund keine eigenständige Methode (Kassner & Wassermann, 2002). Demgegenüber steht eine sehr differenzierte

Diskussion über eine methodisch orientierte Reformulierung des Expertenbegriffs. Wer gilt eigentlich als Experte?

Für Bogner und Menz (2002a) sind Experten „Personen, die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren“ (S. 45).

Innerhalb der Überkategorie Experteninterview können – in Anlehnung an Meuser und Nagel (1991) – drei unterschiedliche Typen des Experteninterviews differenziert werden: die Exploration, das systematisierende und das theoriegenerierende Experteninterview (Bogner & Menz, 2002a).

Explorative Experteninterviews können der „Herstellung einer ersten Orientierung in einem thematisch neuen oder unübersichtlichen Feld dienen“ (Bogner & Menz, 2002a, S. 37). Dabei sollten explorative Experteninterviews möglichst offen geführt werden, lediglich zentrale Aspekte des Gesprächs werden vorab in einem Leitfaden festgehalten.

Das systematisierende Experteninterview „zielt auf systematische und lückenlose Informationsgewinnung“ (Bogner & Menz, 2002a, S. 37). Bogner und Menz bezeichnen hier die Rolle des Experten als die eines „Ratgebers, (...) der über ein bestimmtes, dem Forscher nicht zugängliches Fachwissen verfügt“ (2002a, S. 37).

Meuser und Nagel (1991) betonen bei dieser Art des Experteninterviews das Erfahrungswissen des Experten, was sie als Betriebswissen bezeichnen. „Die Interviews sind darauf angelegt, dass die ExpertInnen Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben.“ (S. 445) (S. 445)

Für diese Art des Interviews eignet sich ein recht ausdifferenzierter Leitfaden.

Die dritte Art des Experteninterviews ist theoriegenerierend. Hier dient der Experte „nicht mehr nur als Katalysator des Forschungsprozesses bzw. zur Gewinnung sachdienlicher Information und Aufklärung“ (Bogner & Menz, 2002a, S. 38). Vielmehr zielt das theoriegenerierende Experteninterview auf die „kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der `subjektiven Dimension` des Expertenwissens.“ Ziel des Interviews ist eine „theoretische gehaltvolle Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbeständen“ (Bogner & Menz, 2002a, S. 38).

Im Hinblick auf das Forschungsdesign der Arbeit sollen die Experteninterviews vor allem eine explorative Funktion haben.

Die Übertragbarkeit des Angebots-Nutzungs-Modells auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung soll mit den Experten offen diskutiert werden, ebenso wie die Relevanz einzelner Einflussbereiche innerhalb des Lernprozesses in einer beruflichen Weiterbildung. Eine weitere Fragestellung der Experteninterviews soll sein, ob und wo die Experten in der Praxis der beruflichen Weiterbildung Handlungsbedarf sehen, was die Ausgestaltung der als wesentlich benannten Einflussfaktoren angeht.

10.1.1. Konzeption des Interviewleitfadens

Gläser und Laudel (2009, S. 142) bezeichnen den Interviewleitfaden im Zusammenhang mit Experteninterview als „Erhebungsinstrument“.

Der Leitfaden soll die Forschungsfrage operationalisieren, indem unterschiedliche Aspekte des Forschungsinteresses, die Meinung des

Experten oder auch bislang nicht beachtete Ergänzungen relativ offen abgefragt werden.

Als Grundsätze für die Konzeption von Fragen für den Leitfaden nennen Gläser und Laudel (2009):

- Klare, leicht verständliche Fragen in der Alltagssprache stellen
- Bei der Zusammenstellung der Fragen ist zu hinterfragen, warum eine Frage überhaupt gestellt wird, was das Spektrum möglicher Antworten sein können, warum die Frage so (und nicht anders) formuliert ist und warum eine Frage an einer bestimmten Stelle innerhalb des Leitfadens steht
- Sämtliche Fragen sollten auf Antworttendenzen, die sie nahe legen, kontrolliert werden
- „Simulationsfragen sind als Fragen nach schwer kommunizierbaren Sachverhalten (z.B. informelle Regeln) oder als starke Erzählanregungen (Simulation einer Beobachtung) sinnvoll“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 145).

Des Weiteren sollte der Interviewleitfaden selbst übersichtlich gestaltet sein und möglichst nicht allzu viele Seiten umfassen, damit der Interviewer sich während des Interviews darin schnell zurechtfinden kann (Gläser & Laudel, 2009).

Der Interviewleitfaden der Arbeit gliedert sich in drei Teile:

1. Zwei Einstiegsfragen zur Position des Experten innerhalb des Weiterbildungsanbieters und eine Abfrage eigener Vorstellungen bezüglich relevanter Einflussfaktoren auf den Lernerfolg erwachsener Lernender. Die Eröffnungsfragen – eine eher persönlicher,

eine eher inhaltlicher Art – sollen eine entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre schaffen und ins Thema einführen.

2. Ein Hauptteil, in dem zuerst die Einschätzung der Relevanz sämtlicher Einflussbereiche in der beruflichen Weiterbildung abgefragt wird. Da sowohl die übergeordneten Einflussbereiche als auch jeweils einzelne Faktoren systematisch abgefragt werden sollen, ist es für den Interviewpartner hilfreich, eine Unterlage mit sämtlichen Einflussbereichen und -faktoren im Überblick zu erhalten. Um die Abfrage der Bedeutung der einzelnen Einflussbereiche für den Interviewpartner und die Auswertung optimal zu strukturieren, wird in das Experteninterview an dieser Stelle eine Summenfrage eingebaut, bei der der Experte zur Übersicht eine Vorlage erhält. Hier ist eine bestimmte Anzahl von Punkten auf alle möglichen Einflussbereiche zu verteilen („Verteilen Sie 100 Punkte nach geschätzter Relevanz auf die einzelnen Bereiche!“). Dadurch soll gewährleistet werden, während der Einschätzung die zahlreichen Einflussbereiche und die darunter kategorisierten Einflussfaktoren im Gesamtüberblick behalten zu können. So ist trotz der Komplexität und Vielschichtigkeit des Modells eine schrittweise Bewertung in der Praxis möglich. Mit Hilfe der Summenfragen können sämtliche interviewte Experten bei der Bewertung der Relevanz außerdem möglichst vergleichbare Maßstäbe anlegen: Alle haben 100 Punkte zu vergeben. Bei der Bewertung der Relevanz der Einflussfaktoren bei skalierten Fragen (mit einer Skalierung etwa wie gängig von 1 bis 5) besteht die Gefahr, dass einzelne Experten als statistische „Ausreißer“ insgesamt subjektiv sehr großzügig oder sehr streng bewerten, womit der Mittelwert verfälscht wird.

Summenfragen werden oft in Fragebögen eingesetzt, in denen etwa die Verteilung eines begrenzten Guts auf unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten abgefragt bzw. geschätzt werden soll (Porst, 2009), zum Beispiel die Verteilung des zur Verfügung stehenden Haushaltsbudgets auf Lebensmittel, Kleidung, Kfz, technische Geräte, Urlaub und Sonstiges. Bei dieser Art der Fragestellung werden keine Punkte verteilt, sondern Prozente, die als Summe 100 % entsprechen müssen.

Um auch während der Summenfragen im Interview weiterhin eine offene Gesprächsatmosphäre zu erhalten, werden ebenso auch Kommentare zu einzelnen, zu bewertenden Aspekten erfasst und in die Auswertung mit einbezogen. In einem zweiten Schritt nach der Punkteverteilung entlang der geschätzten Relevanz wird in einer offenen Frage nach Optimierungspotenzial bzw. Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen gefragt. Dieser Punkt soll einen Einblick in mögliche Gegensätze zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischer Umsetzungsmöglichkeit geben.

Die vergebenen Punkte ermöglichen bei der Auswertung die Abbildung einer klaren Rangreihe der unterschiedlichen Einflussbereiche und -faktoren. Sie können jedoch im Rahmen des qualitativen Untersuchungsdesigns ebenso semantisch „übersetzt“ werden.

3. Ein Abschluss mit einer Bitte um ein Feedback zum Interview, Danksagung und gegebenenfalls Klärung weiterer, organisatorischer Fragen.

„Im Unterschied zum standardisierten Fragebogen bildet der Leitfaden lediglich eine Art Gerüst, das heißt, er belässt dem Interviewer

weitgehend Entscheidungsfreiheit darüber, welche Frage wann in welcher Form gestellt wird.“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 142) Der Interviewer hat also die Gelegenheit, auf Kommentare und Antworten direkt zu reagieren, Fragen des Leitfadens leicht abzuändern oder neue Aspekte, die sich in der Gesprächssituation ergeben, mit aufzugreifen.

Die Funktionalität und Verständlichkeit des erarbeiteten Leitfadens soll in einem Pretest getestet werden. Hierfür wird ein zusätzlicher Experte vorab interviewt, danach werden gegebenenfalls überflüssige Fragen gestrichen und unklare Fragestellungen umformuliert oder ergänzt.

Der zeitliche Rahmen der Interviews soll auf etwa eine Stunde angesetzt werden. So werden die Experten zeitlich nicht übermäßig in Anspruch genommen, was die Zusagequote erhöhen sollte. Dennoch bleibt – auch nach Abzug von etwa 10 Minuten für Empfang und Verabschiedung – genug Zeit, um die Fragen ausführlich zu beantworten und Nachfragen gegebenenfalls einbinden zu können.

10.1.2. Reflexion möglicher Schwierigkeiten bei der Datenerhebung

Letztendlich können wie bei jeder Datenerhebung – ob qualitativ oder quantitativ – auch im Rahmen von Experteninterviews Schwierigkeiten auftreten, die an dieser Stelle vorab kurz angeführt und reflektiert werden sollen.

Abels und Behrens (2002) weisen etwa auf die Problematik hin, dass – auch wenn sich das Forschungsinteresse beim Experteninterview nicht auf die Einzelperson bezieht – die Interviewten wie auch die Interviewenden gleichwohl als Subjekte im Interview präsent sind. Da-

mit werden die Interaktionen im Interview natürlicherweise von subjektbezogenen Faktoren beeinflusst. Neben Alter, professionellem Status und Erfahrungshintergrund identifizieren Abels und Behrens (2002) dabei die Kategorie Geschlecht als einen „maßgeblichen Faktor sozialer Interaktion“ (S. 186). Ihre Analyse macht deutlich, dass sich unterschiedliche Interaktionseffekte zum Teil auf geschlechterbezogene Zuschreibungen zurückführen lassen. Da die Autorin der Arbeit und damit die Interviewende weiblich ist, könnte dieser Faktor gegebenenfalls in der Interviewsituation eine Rolle spielen und zu Verzerrungen führen. Die Auswertung der Interviews soll jedoch nicht spezifisch daraufhin angelegt sein, da geschlechtsspezifische Interaktionen nicht wesentlicher Teil des Untersuchungsgegenstandes sind.

Weiterhin konstatieren Leitner und Wroblewski (2002), dass interviewte Experten sich durch zu spezifisches Nachfragen häufig kontrolliert fühlten und dass weiterhin die Befragten oft selbst ein spezifisches Interesse verfolgten, das wiederum ihr Antwortverhalten beeinflusste.

Meuser und Nagel (1991) nennen als mögliche Probleme beim Experteninterview weitere kritische Aspekte einer unausgewogenen Gesprächsinteraktion:

- Der Experte dominiert das Gespräch und schweift thematisch ab
- Der Experte lässt seinem möglichen Frust freien Lauf, anstatt sich objektiv zu den Fragen zu äußern
- Der Experte geht in bloße Selbstdarstellung über

Bei auftretenden Schwierigkeiten während des Interviews sollte der Interviewer sachlich bleiben, das Gespräch freundlich aufs Thema zurückführen und sich weiterhin am Interviewleitfaden orientieren.

Vorbeugend kann hilfreich sein, Ziel und Vorgehensweise der Arbeit in einem Vorgespräch mit dem Experten offenzulegen und auf mögliche Unklarheiten im Vorfeld einzugehen. Des Weiteren sind vorab mögliche Fragen zur Verbreitung bzw. Vertraulichkeit des Interviews zu klären, ebenso wie die Genehmigung der Aufzeichnung des Gesprächs.

Da im Rahmen der Arbeit das Experteninterview ergänzt wird durch eine Vorlage, auf der – ähnlich einer Befragung – eine Summenfrage zu beantworten ist und 100 Punkte auf verschiedene Bereiche entlang deren Relevanz zu verteilen sind, könnte es außerdem eine Herausforderung für mathematisch weniger kompetente Interviewpartner sein, bei der Verteilung der Punkte auf beispielsweise sieben Bereiche die Gesamtsumme von 100 Punkten nicht zu überschreiten. Hier sollte der Interviewer gegebenenfalls als Rechenhilfe unterstützend mitzählen.

10.2. Falldefinition entlang von Idealtypen

Im Rahmen der Arbeit ist von besonderem Interesse, ob und inwiefern sich verschiedene Typen von Weiterbildungsanbietern bezüglich ihrer professionellen Wirksamkeitserwartungen an die definierten Einflussbereiche in der beruflichen Weiterbildung unterscheiden. Aus diesem Grund sollen für die Falldefinition zunächst Idealtypen für die formale, berufliche Weiterbildung eingeführt und zugrunde gelegt werden: die betriebliche und die außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtung.

Der Idealtypus ist nach Weber (1984) ein methodisches Hilfsmittel, um sich in der Vielzahl empirischer Erscheinungen orientieren zu können in einer sozialen Wirklichkeit, die komplex und unendlich vielfältig ist. Auch in der Weiterbildungslandschaft stößt man zunächst

auf ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Anbieter: „Organisiertes Lernen in der Erwachsenenbildung wird getragen durch eine unüberschaubare Vielzahl von Institutionen. Bundesweit kann geschätzt werden, dass einige 10.000 Institutionen mehrere 100.000 Programme und Kurse durchführen.“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 181)

Mit der Vorgehensweise der Bildung von Typen kann diese Komplexität auf eine handhabbare Größe reduziert werden. Für Weber (1984) ist dabei die begriffliche Systematik wichtiger als die empirische Realität. Die Typenbildung geschieht auf Kosten einer exakten Beschreibung der empirischen Wirklichkeit:

„Damit (...) etwas Eindeutiges gemeint ist, muß die Soziologie ihrerseits „reine“ („Ideal“-)Typen von Gebilden jener Art entwerfen, welche je in sich die konsequente Einheit möglichst vollständiger Sinnadäquanz zeigen, eben deshalb aber in der absolut reinen Form vielleicht ebenso wenig je in der Realität auftreten wie eine physikalische Reaktion, die unter Voraussetzung eines absolut leeren Raums errechnet ist. Nur vom reinen („Ideal“-)Typus her ist soziologische Kasuistik möglich. (Weber, 1984, S. 38)

Die Bildung von Idealtypen kann sich dabei an den jeweils unterschiedlichen Rechtsformen, Funktionsbereichen, Handlungslogiken, inhaltlichen Programmschwerpunkten oder auch Adressaten orientieren (Faulstich, 2008) – je nachdem, welche Aspekte für das Forschungsinteresse von Bedeutung sind. Im Rahmen der Arbeit und in Vorbereitung auf die Experteninterviews des empirischen Teils ist vor allem die Zielsetzung und organisatorische Anbindung bzw. Trägerschaft der Anbieter interessant, da diese gleichzeitig das Lernsetting, die Inhalte und Zielgruppe an Lernenden und schließlich auch den Handlungsrahmen der Interviewpartner bestimmen.

Wie bereits in Kapitel 6.1. dargelegt, sind innerhalb der Kategorisierung von Weiterbildungsorganisationen in fünf Organisations- und Trägerformen nach Zech (2010) vor allem zwei Organisationsformen auf kognitiven Wissenserwerb im Rahmen einer fachlichen Qualifizierung ausgerichtet: der kommerzielle Bildungsanbieter und die Bildungsabteilung eines Unternehmens. Hiermit liegt bereits eine empirisch untermauerte Typisierung vor, die im Rahmen der Arbeit zur Herleitung der Idealtypen aufgegriffen werden soll. Der offensichtliche Unterschied der beiden Anbieter beruflicher Weiterbildung ist die Trägerschaft – die direkte organisatorische Anknüpfung an ein Unternehmen, über das die Einrichtung komplett finanziert wird, oder ein unabhängiger, außerbetrieblicher Dienstleister, der kommerziell ausgerichtet ist und sich selbst finanziert. Daran orientiert sich zunächst auch die begriffliche Bezeichnung der beiden Idealtypen.

Im Folgenden sollen, basierend auf Merkmalen, die Zech (2010) in seiner umfassenden Studie zu Organisationsformen in der Weiterbildung herausgearbeitet hat, jeweils Charakteristika für die beiden Idealtypen definiert werden. Dabei sind Webers (1984) Ausführungen zwar theoretischer Ausgangspunkt der Herangehensweise, die Umsetzung des Konzepts von Idealtypen wird im Rahmen der Arbeit jedoch stark vereinfacht angewendet.

Der **Idealtypus eines betrieblichen Anbieters** beruflicher Weiterbildung ist

- unmittelbar an ein Unternehmen angegliedert, von der Finanzierung bis hin zur Definition der Inhalte beruflicher Weiterbildung.
- Es werden ausschließlich für Mitarbeiter des Unternehmens interne Lehrveranstaltungen der beruflichen Weiterbildung konzipiert und angeboten, die einer optimalen Qualifizierung

für bestehende oder neue Arbeitsaufgaben dienen und zum Teil mit einer formalen Prüfung enden.

- Zech (2010, S. 60) beobachtet bei Anbietern, die diesem Idealtypus zuzuordnen sind, eine „unternehmerische Semantik der Dienstleistung für die Firma“.
- Die Branche des Unternehmens ist für den Forschungsgegenstand zunächst nicht relevant, ebenso wenig wie die fachliche Richtung der beruflichen Weiterbildung.

Der **Idealtypus eines außerbetrieblichen Anbieters** beruflicher Weiterbildung ist

- kommerziell ausgerichtet und hat vor allem ein Interesse an der fachlich-beruflichen Weiterbildung der zahlenden Kunden und der „Erwirtschaftung von Gewinn“ (Zech, 2010, S. 60).
- Der Anbieter ist weder gemeinnützig, noch konfessionell angebunden.
- Zielgruppe des Idealtypus außerbetrieblicher Weiterbildungsanbieter sind hauptsächlich Einzelpersonen, die sich beruflich weiterentwickeln wollen oder müssen – finanziert durch eigene Mittel oder die der Bundesagentur für Arbeit (Faulstich & Zeuner, 2008).
- Zur Sicherstellung eines Mindestqualitätsstandards soll die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) der Bundesagentur für Arbeit gelten: Der Idealtypus eines außerbetrieblichen Weiterbildungsanbieters wurde nach AZWV geprüft und zugelassen.

- Auch hier ist die fachliche Richtung der beruflichen Weiterbildung nicht von Bedeutung, jedoch sollen die Weiterbildungen teilweise mit einer formalen Abschlussprüfung enden. Letzteres soll als Voraussetzung in die Falldefinition eingehen, da der Einflussfaktor der Abschlussprüfung im erweiterten Angebots-Nutzungs-Modell aufgeführt wird und eine entsprechende Praxiserfahrung damit für eine realistische Einschätzung des Experten von Bedeutung ist.

Die Definition zweier Idealtypen erhebt dabei nicht den Anspruch, die komplexe, organisatorische Anbindung der Anbieter und die Vielfalt an Formen der beruflichen Weiterbildung abzubilden. Vielmehr soll die Komplexität organisatorischer Formen, innerhalb derer eine formale, berufliche Weiterbildung möglich ist, bewusst reduziert werden. Während die quantitative Forschung bei der Stichprobenbildung Anspruch auf statistische Repräsentativität erhebt, ist innerhalb eines qualitativen, explorativen Forschungsdesigns die Relevanz für die Forschungsfrage bzw. die inhaltliche Repräsentation der untersuchten Objekte leitend. Es gilt folglich Experten zu finden, die eine Einrichtung repräsentieren, die einem der beiden skizzierten Idealtypen möglichst entspricht.

Je Idealtypus sollen – nach einem Pretest, der nicht mit in die Auswertung einfließt – zwei leitfadengestützte Interviews als eine Art Stichprobe ohne repräsentativen Anspruch durchgeführt werden, zur Plausibilisierung theoretisch hergeleiteter Vermutungen bezüglich der Übertragbarkeit des erweiterten Angebot-Nutzungs-Modells auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Damit werden die Interviews der beiden Idealtypen nicht als Einzelfälle behandelt und entsprechend interpretiert, sondern es ist auch innerhalb des Idealtypus ein

Ableich der Aussagen möglich. Hauptfokus der Interviewauswertung liegt jedoch auf dem Vergleich der Aussagen der beiden Typen.

Im Gegensatz zu anderen Interviews ist im Experteninterview nicht die Persönlichkeit des Interviewpartners von Interesse, sondern der organisatorische und institutionelle Zusammenhang, in dem er agiert oder über den er aus anderen Gründen besonders gut informiert ist. Der Befragte wird nicht als Person, sondern als Repräsentant einer Organisation oder Institution angesprochen (J. Schmid, 1995). Abels und Behrens (1998, S. 81) bezeichnen Experten darüber hinaus als in der Regel „gut ausgebildete und statusbewusste Personen, die es gewohnt sind, sich darzustellen, mit Fragesituationen umzugehen und komplexe Zusammenhänge darzulegen“.

11. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Im Rahmen der Arbeit wurden im Januar und Februar 2011 jeweils zwei Interviews pro Idealtypus durchgeführt, zusätzlich zu einem Pretest vorab. Als Experten wurden leitende Angestellte betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildungsanbieter interviewt.

11.1. Vorgehensweise zur Auswahl und Kontaktierung der Experten

In der qualitativen Forschung werden Experten meist nicht durch zufallsgenerierte Stichproben ermittelt, sondern durch eine bewusste Auswahl. Bei dieser können nach Drewe (1974, S. 163 ff.) verschiedene Herangehensweisen eine Auswahl rechtfertigen. Maßgeblich für die Bestimmung eines Experten können demzufolge sein:

- *Aussagen anderer Mitglieder einer Organisation oder Gesellschaft über die Person (Reputationstechnik):*

Diese Technik ist zwar einfach anzuwenden, gilt aber als problematisch, da bei der Auswahl nur die Reputation des Experten berücksichtigt wird, nicht aber dessen tatsächliche Kompetenzen.

- *Die Teilnahme der Person an bestimmten Entscheidungen (Entscheidungstechnik):*

Hierbei steht die Entscheidungsbefugnis und -kompetenz einer Person im Vordergrund. Die Frage, welche zu treffenden bzw. getroffenen Entscheidungen für den Expertenstatus relevant sind, bleibt jedoch offen.

- *Die formale Position innerhalb einer Organisation (Positionstechnik):*

Da im Rahmen der Arbeit vor allem das Betriebs- und Erfahrungswissen wesentlich ist, wurde hauptsächlich diese Technik für die Auswahl der Experten eingesetzt, kombiniert mit der Entscheidungstechnik. Als formale Positionen, die einen Expertenstatus rechtfertigen, wurden leitende Aufgaben in der betrieblichen oder außerbetrieblichen Weiterbildung festgelegt. Der Experte sollte über längere Berufserfahrung verfügen, in der Konzeption von Weiterbildungsangeboten tätig sein, daneben aber auch direkten Kontakt zu Lehrpersonen und Teilnehmern der Weiterbildung haben. Einer solchen Position wird ein hinreichender Überblick über Wirkungsgefüge im Lernprozess der erwachsenen Lernenden unterstellt. In der Diskussion um die methodologische Fundierung des Experteninterviews findet sich allerdings der Hinweis, nicht die oberste

Hierarchieebene einer Organisation seien als Experten zu sehen, sondern vielmehr die darunter liegenden, operativen Ebenen, da dort Entscheidungen ausgeführt werden und sich das Wissen über interne Zusammenhänge und Umsetzungsschwierigkeiten konzentriert (Michael Meuser & Nagel, 1991).

Grundsätzlich lassen sich für die weitere Vorgehensweise zwei Arten der Stichprobenbildung unterscheiden (Flick, 1999; Merrens, 2000): Das theoretische Sampling und das purposive Sampling. Das theoretische Sampling geht auf Arbeiten von Glaser und Strauss (1967) im Kontext der „Grounded Theory“ zurück. Hierbei wird die Stichprobe ständig erweitert und ergänzt – entsprechend des erreichten Erkenntnisstandes. Das Sampling endet erst dann, wenn eine theoretische Sättigung eingetreten ist, das heißt, wenn die Aufnahme weiterer Fälle in die Untersuchung keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn verspricht.

Im Fall des purposiven Sampling werden zu Beginn bestimmte Kriterien festgelegt, nach denen die Stichprobe zweckmäßig gebildet wird. Während das theoretische Sampling bei Untersuchungen vorteilhaft ist, bei denen sich die genaue Fragestellung erst im Verlauf des Forschungsprozesses bildet und Umfang und Merkmale der Grundgesamtheit weitgehend unbekannt sind, liegt dem purposiven Sampling ein zielgerichtetes Vorgehen und eine konkrete Fragestellung zugrunde.

Im Rahmen der Arbeit wurden die Interviewpartner nach der Vorgehensweise des purposiven Sampling vorab gezielt ausgewählt: Um einen Überblick über die mögliche Grundgesamtheit zu erlangen, erfolgte zunächst ein Screening der größten Anbieter (gemessen an Anzahl der Mitarbeiter oder der Anzahl der Teilnehmer) im Raum

Berlin, wobei möglichst alle definierten Kriterien der Idealtypen erfüllt sein sollten – soweit dies durch die internetbasierte Recherche vorab ersichtlich war. Hieraus ergab sich das Bild, dass zahlreiche Weiterbildungsanbieter, vor allem im Bereich der außerbetrieblichen Weiterbildung, dem Idealtypus entsprächen.

Darauf folgte eine telefonische Anfrage bzw. Kontaktaufnahme mit Einrichtung, in denen entsprechend der oben beschriebenen Positionstechnik der richtige Ansprechpartner ermittelt und das Forschungsvorhaben kurz vorgestellt wurde. Insgesamt traf die Anfrage bei Experten auf großes Interesse, von sechs angefragten Anbietern sagten fünf zu. Ebenfalls telefonisch wurde ein Interviewtermin vereinbart und die Vorgehensweise kurz erläutert. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls das Einverständnis eingeholt, dass das Interview auf Tonband mitgeschnitten und die Transkription des Gesprächs in anonymisierter Form veröffentlicht werden darf. Hierzu gab es keinerlei Bedenken der Interviewpartner.

Anschließend an das Telefonat wurde dem Interviewpartner per E-Mail eine Terminbestätigung zugeschickt, in der das Projekt nochmals kurz skizziert wurde und eine Telefonnummer für eventuelle Rückfragen angegeben war.

11.2. Pretest des Interviewleitfadens

In einem Pretest wurde die Verständlichkeit des Interviewleitfadens, die Länge des Interviews und die Anordnung und Formulierung der Fragen getestet. Interviewpartner für den Pretest war eine leitende Angestellte, die im Bereich der außerbetrieblichen Weiterbildung beschäftigt ist. Im Anschluss an das Interview wurde sie zur Verständlichkeit der Fragen, zum Auftreten der Interviewerin sowie zur gefühl-

ten Zeit befragt. Daraus ergaben sich kleinere Abänderungen, was die Formulierung mancher Fragestellungen und die Bezeichnung der Einflussfaktoren angeht:

- Eine umgangssprachlichere, weniger wissenschaftliche Bezeichnung mancher Einflussfaktoren, beispielsweise anstelle von „Volition“ die verkürzte Bezeichnung „Wille zur Umsetzung“.
- Eine deutlichere, konkretere Formulierung der letzten Frage zu „Handlungsbedarf“ auf unterschiedlichen Analyseebenen: „Wie gut können Sie die wesentlichen Einflussfaktoren bei Ihrer Arbeit beachten, um einen möglichst optimalen Lernerfolg Ihrer Teilnehmer zu fördern? Sind bei den Teilnehmern die wichtigsten Einflussbereiche erfüllt bzw. gegeben? Wenn nein, warum nicht? Das kann sich auf alle Ebenen beziehen, vom Teilnehmer selbst bis hin zu bildungspolitischen Rahmenbedingungen.“

Was den zeitlichen Rahmen des Interviews und das Auftreten der Interviewerin angeht, so hat die Interviewsituation im Pretest in etwa den Erwartungen entsprochen. Hier waren keine Anpassungen des Leitfadens nötig.

12. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE: AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

Die Untersuchungsergebnisse sollen entlang der in Kapitel 9 formulierten Fragestellungen strukturiert, analysiert und dargestellt werden. Inwiefern lassen sich Einflussfaktoren aus der Schulforschung auf den Wissenserwerb im Erwachsenenalter – im Rahmen einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahme – übertragen? Wie relevant schätzen Experten aus der beruflichen Weiterbildung einzelne Einflussfaktoren ein, basierend auf entsprechenden Wirksamkeitserwartungen? Können sämtliche Faktoren bei der Planung und Durchführung einer beruflichen Weiterbildung berücksichtigt werden? Welche strukturellen, finanziellen oder organisatorischen Hindernisse gibt es in der Praxis?

In der Auswertung wird dabei besonders interessant sein, inwiefern sich betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen in ihren professionellen Überzeugungen unterscheiden.

12.1. Vorgehensweise und Techniken der Datenaufbereitung und -auswertung

„Der Textvergleich mit der Absicht, das Repräsentative im ExpertInnenwissen zu entdecken und die Gewinnung von Aussagen darüber für andere kontrollierbar zu halten, ist ein voraussetzungsvolles Unternehmen. Denn zunächst ist jeder Interviewtest das Protokoll einer besonderen Interaktion und Kommunikation, unverwechselbar und einmalig in Inhalt und Form.“
(M. Meuser & Nagel, 2005, S. 80)

Die Auswertung der Experteninterviews zielt darauf ab, im Vergleich der Interviews überindividuell-gemeinsames Erfahrungswissen sowie professionelle Überzeugungen herauszuarbeiten. Anders als beim einzelfallanalytischen Vorgehen orientiert sich die Interpretation daran, „Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (M. Meuser & Nagel, 2005, S. 80). Dabei gewinnt der Funktionskontext des Experten an Gewicht. Seine Äußerungen werden im Rahmen des institutionell-organisatorischen Handlungsrahmens verortet. Es ist dieser Kontext – die fachliche Arbeit im Bereich der betrieblichen oder außerbetrieblichen Weiterbildungsplanung –, der die Vergleichbarkeit der Interviews weitgehend sichert.

Die Auswertung erfolgte nach Meuser und Nagel (2005) schließlich in sechs Schritten:

1. Transkription
2. Paraphrasierung der Aussagen
3. Thematische Übersicht auf Basis der transkribierten Texte
4. Thematischer Vergleich der einzelnen Interviews
5. Deutung der Aussagen und Konzeptualisierung im Hinblick auf die aufgestellten Forschungsfragen
6. Einbindung in die theoretische Diskussion der Arbeit

Im ersten Schritt wurde das vorhandene Material wörtlich transkribiert, wobei in der Protokolltechnik zwar Pausen und Kennzeichen des Zögerns (wie: ähm) als solche vermerkt wurden, nicht jedoch Stimmlage sowie sonstige nonverbale Elemente, da im Rahmen der Arbeit nicht die Phonetik, sondern inhaltlich-thematische Aspekte des Erfahrungswissen des Experten im Vordergrund stehen.

Der nächste Schritt umfasste die chronologische Paraphrasierung der Interviews durch hermeneutisches Vorgehen. Die Aussagen des Interviewpartners wurden mit Hilfe des Vorverständnisses der Autorin gedeutet und interpretiert, schrittweise zu Bedeutungseinheiten zusammengefasst und in Worten der Autorin wiedergegeben. Ziel war eine erste Verdichtung des Materials, und eine Reduktion von Komplexität. Dennoch zeichnet sich eine gute Paraphrase „durch ihr nicht-selektives Verhältnis zu den behandelten Themen und Inhalten aus“ (M. Meuser & Nagel, 2005, S. 84).

Die paraphrasierten Textelemente wurden im Anschluss mit Überschriften versehen, die sich an der Terminologie des Befragten zum Einen und an der Forschungsfrage der Arbeit zum Anderen orientierten und in ihrer Anzahl je nach Komplexität der Aussage variierten. Passagen, in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt wurden, wurden zusammengestellt. Dabei musste die Sequenzialität des Textes teilweise aufgebrochen werden, „weil eine bereichsspezifische Analyse ansteht, die Analyse eines bestimmten Teils des Wissens des Experten, nicht aber des Lebenszusammenhangs der Person“ (M. Meuser & Nagel, 2005, S. 85).

Darauf folgte in einem nächsten Schritt der thematische Vergleich unterschiedlicher Interviews – innerhalb der Idealtypen wie auch als Fallkontrastierung zwischen den beiden vorab definierten Idealtypen. Thematisch vergleichbare Textpassagen wurden identifiziert und Überschriften wo möglich vereinheitlicht. „Der Vergleich und die Kontrastierung von Fällen ist dabei eine notwendige Voraussetzung, um zu einer validen und methodisch kontrollierten Beschreibung und Erklärung sozialer Strukturen zu gelangen.“ (Kluge & Kelle, 1999, S. 9 f.) Zwar seien Strukturen auch in einer Einzelfallanalyse rekonstruierbar, übergreifende Phänomene, die eine Theorie untermauern – oder

zumindest Hypothesen darüber –, seien jedoch lediglich durch einen Fallvergleich und eine Fallkontrastierung herauszuarbeiten, so Kluge und Kelle (1999).

Im fünften Schritt der Deutung der Aussagen und Konzeptualisierung im Hinblick auf die aufgestellten Forschungsfragen erfolgte eine zunehmende Ablösung vom Primärmaterial. Hier war dennoch eine regelmäßige Überprüfung der thematischen Vergleiche mit dem transkribierten Interviewmaterial unerlässlich. „Die Resultate des thematischen Vergleichs sind kontinuierlich an den Passagen der Interviews zu prüfen, auf Triftigkeit, auf Vollständigkeit und Validität.“ (M. Meuser & Nagel, 2005, S. 88) Dabei wurden vor allem die von den Interviewpartnern eingeführten Sinnzusammenhänge, in den die einzelnen inhaltlichen Aspekte eingebettet sind, beachtet.

Die Konzeptualisierung und Zusammenfassung der Deutungen soll – entsprechend der Strukturierung des Leitfadens – entlang der drei definierten Forschungsfragen verlaufen, wobei als Teil der zweiten Forschungsfrage ein detaillierter Vergleich der Wirksamkeitserwartungen anhand von Relevanzeinschätzungen von betrieblichen versus außerbetrieblichen Einrichtungen stattfindet. Meuser und Nagel nennen als Ziel „eine Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungsmustern“ (2005, S. 88). Eine weitere Einbindung der Interviewergebnisse in die theoretische Diskussion der Arbeit erfolgt schließlich in Kapitel 13.

12.2. Darstellung der Fälle

Insgesamt konnten für die Interviews Experten als Repräsentanten von Einrichtungen gewonnen werden, die dem skizzierten Idealtypus eines betrieblichen bzw. außerbetrieblichen Anbieters beruflicher Weiterbildungen entsprechen. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde – wie in Kapitel 11.1. dargelegt – entsprechend der Positionstechnik die formale Position des Experten innerhalb einer Organisation als Grundlage für die Ansprache und Auswahl gewählt.

Im Folgenden sollen die ausgewählten Interviewpartner und deren Einrichtungen jeweils kurz eingeführt und mit den definierten Eckpunkten, die die Idealtypen ausmachen, abgeglichen werden.

12.2.1. Fall N1: FORUM Berufsbildung

Das FORUM Berufsbildung ist ein kommerziell ausgerichteter Bildungsträger und bietet seit 1985 berufliche Weiterbildung in Vollzeit und berufsbegleitend an. Die inhaltlichen Schwerpunkte der beruflichen Weiterbildungen liegen in den Bereichen Betriebswirtschaft, Bürowirtschaft/EDV, Einzelhandel, Sport/Fitness, Gesundheit/Pflege, Immobilien, Kommunikation, Marketing, Medien, Naturkost, Soziales, Tourismus/Freizeit und Veranstaltung. FORUM Berufsbildung ist als Bildungseinrichtung zertifiziert nach AZWV §84 SGB III.

Die beruflichen Weiterbildungen enden meist mit einer Abschlussprüfung und sind zudem je nach Zugehörigkeit von der Industrie- und Handelskammer (IHK), der Rechtsanwaltskammer (RAK) oder der Steuerberaterkammer (StBK) anerkannt.

Aus diesen Eckpunkten ergibt sich eine relativ starke Übereinstimmung mit dem definierten Idealtyp einer außerbetrieblichen Weiter-

bildungseinrichtung. Das FORUM Berufsbildung bietet jedoch sowohl außerbetriebliche als auch betriebliche berufliche Weiterbildung an. Letzteres entwickelt das FORUM Berufsbildung als Dienstleistung für Unternehmen. Auf der Internetseite werden Schulungen für Firmen angeboten, deren Inhalte gemeinsam mit dem auftraggebenden Unternehmen individuell konzipiert werden. Damit ist der Anbieter keine Reinform des Idealtypus „außerbetrieblicher Weiterbildungsanbieter“, sondern eine Art Mischform, mit Schwerpunkt auf außerbetrieblichen Weiterbildungen. Auf diese „Diffusionstendenzen“ weisen auch Faulstich und Zeuner (2008, S. 181) hin. In der betrieblichen Weiterbildung gebe es „breite Überschneidungsbereiche hin zu den Erwachsenenbildungsträgern“.

Die Interviewpartnerin N1 ist Leiterin des Bereichs „Berufliche Weiterbildung“. Sie betreut in dieser Funktion die angebotenen beruflichen Weiterbildungen für Erwachsene über 25 Jahre. Ihr unterstehen 25 Mitarbeiter, die wiederum einzelne Kurse und Seminare betreuen. N1 ist seit acht Jahren beim FORUM Berufsbildung in Berlin beschäftigt und hat unter anderem durch ihren regelmäßigen Kontakt zu Dozenten und den Weiterbildungsteilnehmern ein gut ausgebildetes Gefühl für Wirkungszusammenhänge, die einen Lernerfolg begünstigen.

12.2.2. Fall N2: Bildungswerk der Wirtschaft (bbw)

Das bbw Bildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg besteht aus sechs Unternehmen mit 18 Standorten in Berlin und Brandenburg und ist kommerziell ausgerichtet. Die Unternehmensgruppe bezeichnet sich selbst als „Personaldienstleister“. Die angebotenen beruflichen Weiterbildungen enden meist mit einer Abschlussprüfung und einem Zertifikat. Zielgruppe sind Berufstätige, Arbeitssuchende

wie auch Unternehmen. Das bbw ist als Bildungseinrichtung zertifiziert nach AZWV §84 SGB III.

Auch hier liegt eine Übereinstimmung mit den Kriterien vor, die den Idealtypus einer außerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtung beschreiben. Darüber hinaus ist auch bei diesem Anbieter eine starke Verzahnung mit Unternehmen zu beobachten, als Dienstleister für die Personalentwicklung. Die beruflichen Weiterbildungen für Mitarbeiter eines Unternehmens werden entweder beim entsprechenden Unternehmen vor Ort oder in den Räumlichkeiten der bbw durchgeführt. Damit zeichnet sich das Bild ab, dass der Idealtypus der kommerziellen, außerbetrieblichen Weiterbildung in dieser Reinform vermutlich nur selten vorkommt. Durch die kommerzielle Ausrichtung und das Selbstverständnis als Dienstleister bieten sich neben Einzelpersonen auch Unternehmen als Abnehmer der Inhalte einer beruflichen Weiterbildung an, wie oben bereits dargestellt.

Der Interviewpartner N2 ist Sozialpädagoge und seit etwas über einem Jahr beim bbw beschäftigt. Er ist stellvertretender Leiter des Standorts Berlin-Friedrichshain/Kreuzberg und damit für die Gesamtkoordination der beruflichen Weiterbildung zuständig. Er stimmt die Nachfrage nach Kursen mit dem Angebot ab, teilt Teilnehmer und Dozenten entsprechenden Kursen zu und ist an der inhaltlichen Konzeption der Kurse beteiligt. Davor war er Projektmanager in einem Projekt zur Integration junger Erwachsener aus Lichtenberg in den ersten Ausbildungsmarkt. Er ist durch seine vielfältige Berufserfahrung, auch in der operativen Umsetzung der Lerninhalte, als Experte geeignet.

12.2.3. Fall N3: Vattenfall Europe Business Services GmbH

Die Einheit Vattenfall Europe Business Services GmbH ist unmittelbar an Vattenfall angegliedert und konzipiert und organisiert berufliche Weiterbildungen des Unternehmens. Zielgruppe der beruflichen Weiterbildungen sind ausschließlich Vattenfall-Mitarbeiter. Angeboten werden rund 170 Seminare zur technischen und kaufmännischen Fortbildung sowie zur Methoden-, Sozial- und Rechtskompetenz der Mitarbeiter, die teilweise mit einer formalen Abschlussprüfung enden. Viele davon finden im hauseigenen Qualifizierungszentrum in Lübbecke statt und sind für eine kürzere Dauer von einigen Tagen konzipiert. In einem jährlich erscheinenden Katalog sind sämtliche Angebote der beruflichen Weiterbildung aufgeführt. Jeder Mitarbeiter kann sich – in Absprache mit seinem Vorgesetzten – zu einzelnen Weiterbildungen anmelden.

Auch bei diesem Fall ergibt sich eine hohe Übereinstimmung mit den definierten Merkmalen des Idealtypus eines betrieblichen Weiterbildungsanbieters. Mischformen wie beim Idealtypus des außerbetrieblichen Weiterbildungsanbieters scheinen hier nicht üblich zu sein. Vielmehr wird der Anbieter als eine Unterabteilung der Personalabteilung gesehen, mit direkter organisatorischer Anbindung ans Unternehmen. Auch die Finanzierung der beruflichen Weiterbildungen erfolgt ausschließlich über Vattenfall.

Die Interviewpartnerin N3 ist seit fast 22 Jahren bei Vattenfall in der Abteilung Personal beschäftigt, derzeit im Bereich Mitarbeiterentwicklung. Ihre Aufgaben bestehen aus der Koordination und Konzeption der Seminare. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung werden sowohl Bedürfnisse einzelner Fachbereiche berücksichtigt als auch neue Ideen und Konzepte der Personalabteilung eingebracht. N3 arbeitet inhalt-

lich hauptsächlich an der Ausgestaltung der kaufmännischen und sozialkompetenzorientierten Weiterbildungen mit und holt sich regelmäßiges Feedback der Teilnehmer zu Lerninhalten und Lernsetting ein.

12.2.4. Fall N4: Landesbank Berlin AG

„Da wir ein großes Interesse haben, erfolgreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu halten und zu entwickeln, haben wir sowohl für Spezialisten als auch für unseren Führungsnachwuchs zielgerichtete Programme entworfen“, schreibt die Landesbank Berlin (2011) auf ihrer Internetseite unter dem Punkt „Personalentwicklung“. Neben der betrieblichen Erstausbildung legt das Unternehmen also Wert auf die strategische, berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiter – je nach benötigten Kompetenzen. Teilnehmer der Weiterbildungen sind ausschließlich Angestellte der Landesbank Berlin. Die beruflichen Weiterbildungen enden teilweise mit einer Prüfung und einem Zertifikat, Ziel ist allerdings nicht eine Verbesserung der Chancen für die Teilnehmer auf dem Arbeitsmarkt, sondern eine Erhöhung der Produktivität des Arbeitnehmers im Unternehmen. Dementsprechend sind die Inhalte der Weiterbildungen speziell auf die Bedürfnisse der Landesbank Berlin ausgerichtet. Die Dauer der Weiterbildungen umfasst meist einzelne Tage, an denen die Mitarbeiter freigestellt werden.

Insgesamt – auch aufgrund der direkten, organisatorischen Eingliederung in das Unternehmen – entspricht dieser Fall dem Idealtypus eines betrieblichen Weiterbildungsanbieters.

Die Interviewpartnerin N4 ist insgesamt seit 18 Jahren bei der Landesbank Berlin beschäftigt, davon fünf Jahre im eigentlichen Bankgeschäft, danach 10 Jahre im operativen Personalgeschäft und seit drei Jahren als Bildungsberaterin. In dieser Funktion unterstützt sie

Führungskräfte des Unternehmens bei der Auswahl geeigneter beruflicher Bildungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter. Des Weiteren ist N4 Ansprechpartnerin für Dozenten und Teilnehmer der Weiterbildungen. Damit hat sie einen guten Überblick über Strukturen der Weiterbildungsplanung und –durchführung sowie Lernerfolge der Teilnehmer.

12.3. Zur 1. Forschungsfrage: Übertragbarkeit des Angebots-Nutzungs-Modells

In welcher Form kann das Angebots-Nutzungs-Modell als theoretisches Grundgerüst auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung übertragen werden?

Aus den Vorabüberlegungen und hergeleiteten Vermutungen zur Übertragbarkeit in Kapitel 7 entstand in Kapitel 8 ein modifiziertes Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung, das den Interviewpartnern in vereinfachter Form als Vorlage vorgelegt wurde. Von den Experten wurde erwartet, dass sie ihr Betriebs- und Erfahrungswissen aus der beruflichen Praxis auf ein theoretisches Konstrukt übertragen können und dass sie zunächst das für das Interview vereinfacht dargestellte Modell in seiner Gesamtstruktur begreifen, hinterfragen und mit ihrer Vorstellung von Lernprozessen und Wirkungszusammenhängen in der Erwachsenenbildung abgleichen. Des Weiteren sollten die Experten Aspekte, die sie täglich diskutieren, weiterentwickeln und evaluieren, im Gespräch abstrahieren und einer entsprechenden Kategorie, einem Einflussbereich zuordnen können und damit ihre professionellen Überzeugungen und Wirksamkeitserwartungen verdeutlichen.

Im Gespräch wurde nicht die Übertragbarkeit als solche direkt abgefragt, da hierfür ein relativ hohes Abstraktionsvermögen von den Interviewpartnern und eine zusätzliche Kenntnis schulischer Lernprozesse zu erwarten gewesen wäre. Vielmehr soll hier der interpretative Schritt vollzogen werden, aus den Äußerungen und Anmerkungen der Experten auf die Übertragbarkeit des Modells zu schließen und zu erörtern, ob an der erarbeiteten Version des Modells weitere, inhaltliche Modifikationen nötig sind, um die Einschätzungen bezüglich des Zusammenspiels an Einflussfaktoren möglichst optimal abzubilden.

12.3.1. Ergänzung der Einflussfaktoren

Als inhaltliche Einstiegsfrage wurden die Experten in einer offenen Frage nach den wichtigsten Einflussfaktoren gefragt, die aus ihrer Berufserfahrung heraus in der beruflichen Weiterbildung von Bedeutung sind. Wichtig hierbei war, dass die Interviewpartner ohne jegliche Vorgaben oder Anhaltspunkte – entsprechend der offenen, explorativen Konzeption des Interviews – ihre professionellen Überzeugungen und Erfahrungen aus der Praxis einbringen konnten. Falls Aspekte genannt werden, die sich noch nicht im Modell wiederfinden, müssten diese entsprechend ergänzt werden.

Insgesamt nannten die vier Experten unter dieser offenen Fragestellung unterschiedliche Einflussfaktoren als wesentlich, die unter folgenden Stichpunkten zusammengefasst werden können:

Expertin N1:

- Grundaffinität zu den Lerninhalten
- Praxisbezug der Inhalte

Experte N2:

- Zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen
- Das soziale Milieu des Lernenden
- Intrinsische Motivation des Lernenden

Expertin N3:

- Interesse am Thema
- Erwarteter Nutzen
- Organisatorische Betreuung der Veranstaltung

Expertin N4:

- Motivation
- Dozent des Kurses

Hier konnten zunächst einige im Angebots-Nutzungs-Modell angeführte Einflussfaktoren durch die Wirksamkeitserwartungen der Experten nochmals bestätigt werden. Bis auf den Einflussfaktor „zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen“ sind alle benannten Aspekte bereits im Modell abgebildet.

Im Modell zu integrieren sind die genannte zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen des Lernenden. Dies scheint ein Aspekt zu sein, der spezifisch für den Lernkontext der beruflichen Weiterbildung ist, im schulischen Kontext dagegen keine Rolle spielt und daher im originären Angebots-Nutzungs-Modell nicht erfasst ist.

„Also solange ein Bildungsangebot nicht auf die Möglichkeiten eingeht, auch das Ganze individueller und dynamischer zu gestalten, wird das nicht funktionieren. Wir haben viele Anfragen von Teilnehmern, die gern was machen möchten, Fortbildung oder

Weiterbildung, bei denen aber immer das Problem der Kinderbetreuung auf der anderen Seite steht. Also das ist ein wichtiger Faktor.“ (N2, Z. 20 ff.)

Die zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen des Lernenden ist dem Einflussbereich „Weiterbildungseinrichtung“ zuzuordnen, da hier neben der inhaltlichen Konzeption auch die Zeiten der beruflichen Weiterbildung festgelegt werden. Auch organisatorische Hilfestellungen wie etwa Kinderbetreuung für Lernende mit Kind oder verstärkt online-basierte Lernmöglichkeiten, die zeitlich flexibel bearbeitet werden können, müssten bzw. könnten hier etabliert werden.

In einem nächsten Schritt soll das bisherige Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung um den oben genannten Einflussfaktor ergänzt werden, um die Wirksamkeitserwartungen und Praxiserfahrung der Experten darin abzubilden. Daraus ergibt sich folgendes, weiter verfeinertes Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 13) für die berufliche Weiterbildung, in das die Ergänzungen der Experten eingearbeitet sind und das für weitere Diskussionen im Rahmen der Arbeit zugrunde gelegt werden soll.

12. Untersuchungsergebnisse: Auswertung der Interviews

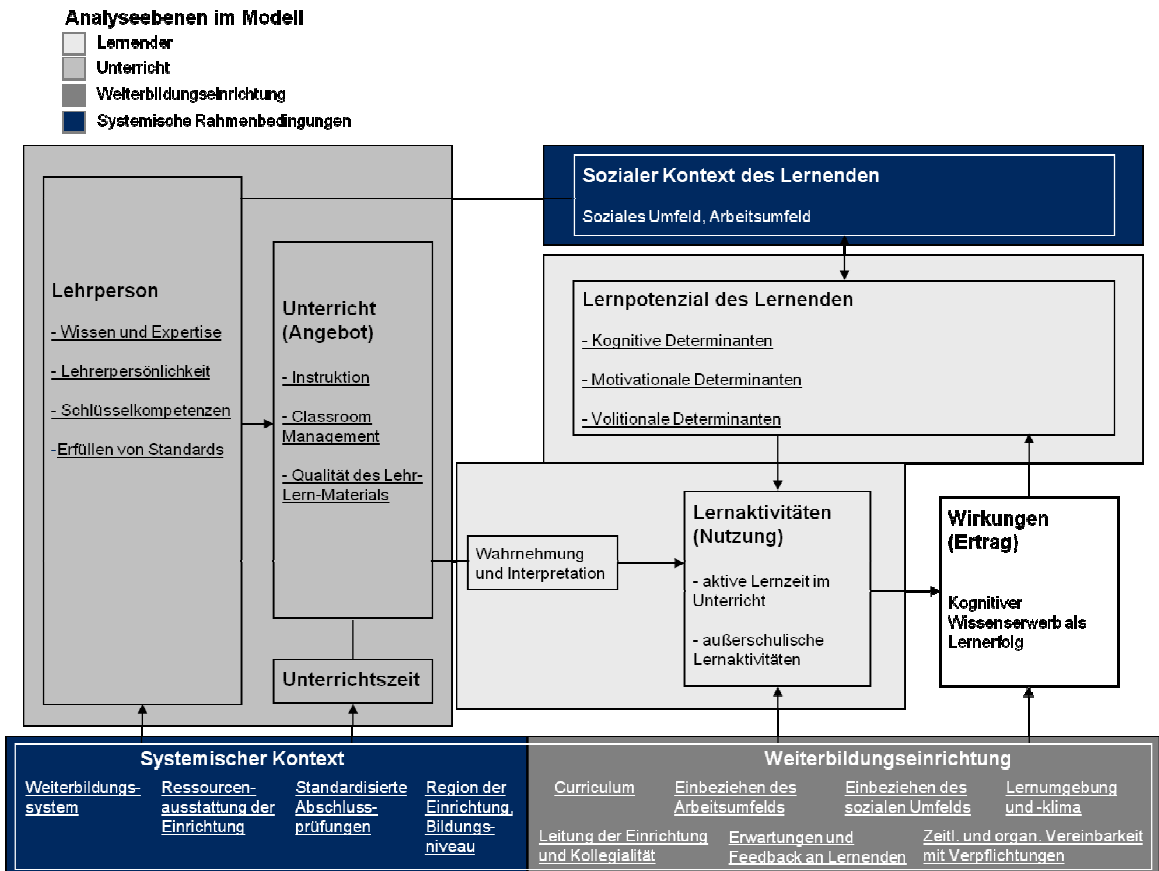


Abbildung 13: Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung, ergänzt durch Anmerkungen der Experten

In einem nächsten Schritt wurde eine grafisch vereinfachte Abbildung des Angebots-Nutzungs-Modells vorgelegt (siehe Anhang) und in seinen Grundzügen erläutert. Die Experten wurden daraufhin im Gespräch um eine Einschätzung gebeten, inwiefern in der theoretisch-konzeptionell hergeleiteten Version des Angebots-Nutzungs-Modells wesentliche Aspekte fehlen oder aber Einflussfaktoren aus der Schulforschung übernommen wurden, die im Kontext der beruflichen Weiterbildung keine Rolle spielen. Gefragt war in diesem Zusammenhang vor allem, inwiefern sich Wirksamkeitserwartungen der Praktiker im Angebots-Nutzungs-Modells für die berufliche Weiterbildung wiederfinden. Jedoch benannte keiner der Experten konkrete Ände-

lungswünsche, sondern stimmte der Version des Modells inhaltlich voll und ganz zu.

„Ich finde das gut, dass Sie das hier in einem Guss sozusagen einmal zusammengefasst haben. Also ich kann mich darin wiederfinden und auch die Erfahrungen, die ich hier mit unseren Teilnehmern mache. Das ist in sich sehr stimmig und auf den ersten Blick vollständig.“ (N2, Z. 46 ff.)

Hier zeigt sich, dass die Vorgehensweise im Interview zielführend war: Zuerst sollte in einer offenen Frage eigenes Erfahrungswissen bezüglich Einflussgrößen auf den kognitiven Lernerfolg Erwachsener geäußert werden, erst danach wurde das Angebots-Nutzungs-Modell als mögliche Grundstruktur eingeführt. Die direkte Frage nach Änderungswünschen am Modell hat zu keiner Ergänzung geführt, wohl aber die oben dargestellte Auswertung der Antworten auf die generelle, offene Frage nach wichtigen Einflüssen auf den Wissenserwerb.

Als vollkommen irrelevant für den kognitiven Wissenserwerb Erwachsener wurden keine der aufgeführten Einflussfaktoren erachtet.

12.3.2. Angemessenheit der Gesamtstruktur des Modells

Im Interview wurde anhand der Vorlage auch auf die Gesamtstruktur eingegangen, verbunden mit der offenen Frage, ob die Konzeption des Modells als Angebot auf der einen und eine entsprechende Nutzung durch den Teilnehmer auf der anderen Seite überhaupt angemessen und auch für den Bereich der beruflichen Weiterbildung sinnvoll erscheint.

Hier waren alle Experten durchgängig der Meinung, dass gerade erwachsene Lernende eine aktive Komponente in einem theoretischen Modell einnehmen sollten. Vor allem mit zunehmendem Alter seien Erwachsene in ihrer Persönlichkeit und ihren Vorstellungen so gefestigt, dass vor allem die Interpretation und Wahrnehmung etwa der Unterrichtsinhalte stark variieren kann.

„Die Struktur finde ich so auf jeden Fall realistisch (...) da wird der Teilnehmer mit berücksichtigt, ohne den läuft nämlich gar nichts.“
(N3, Z. 68 ff.)

„(...) dass der Teilnehmer kein unbeschriebenes Blatt ist, sondern eine eigene Persönlichkeit, die auch ihre eigenen Interessen, also ihre Vorstellungen und mit ihrer eigenen Geschichte. Das ist also hier ganz richtig dargestellt, so von der Struktur her.“ (N4, Z. 45 ff.)

Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass die Gesamtstruktur des Angebots-Nutzungs-Modells, ebenso wie der Grundgedanke des aktiven, mitgestaltenden Lernenden, auch auf die berufliche Weiterbildung zu übertragen ist und den Wirksamkeitserwartungen der Experten entspricht.

12.4. Zur 2. Forschungsfrage: Wirksamkeitserwartungen an einzelne Einflussbereiche im Vergleich

Für wie relevant werden die einzelnen Einflussbereiche von Experten gehalten? Sind bezüglich der Wirksamkeitserwartungen Unterschiede zwischen den beiden definierten Typen der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildungsanbieter zu erkennen?

Ein Aspekt dieser Forschungsfrage in Bezug auf die Weiterentwicklung und Anpassung des Angebots-Nutzungs-Modells für die berufliche Weiterbildung ist es, gegebenenfalls Einflussfaktoren auszumachen, die nach Erfahrung der Experten einen so geringen Einfluss haben, dass sie aus dem Wirkungsgeflecht des Modells ausgeklammert werden sollten. Dafür bilden die Wirksamkeitserwartungen der Praktiker einen wichtigen Bezugsrahmen.

Im Interview wurden die Experten gebeten, auf einer Vorlage anhand einer Summenfrage („Verteilen Sie 100 Punkte entsprechend der Relevanz auf die aufgeführten Einflussbereiche!“) die Bedeutung der Einflussbereiche und einzelnen -faktoren einzuschätzen, basierend auf ihrer Berufserfahrung in der beruflichen Weiterbildung. Alle Experten haben intensiven Kontakt sowohl mit Teilnehmern der Weiterbildungsangebote, als auch mit Lehrpersonen und übergeordneten bildungspolitischen Institutionen, etwa zur Akkreditierung der Kurse.

Der Erkenntnisnutzen einer solchen Quantifizierung von eingeschätzter Relevanz – ergänzt durch qualitative Aussagen und Kommentare dazu – liegt darin, als nicht relevant bewertete Einflussbereiche oder einzelne -faktoren zu definieren und aus dem Angebots-Nutzungs-Modell der beruflichen Weiterbildung zu streichen. Des Weiteren wird ebenso deutlich, welche Bereiche in der Praxis der beruflichen Weiterbildung für besonders relevant gehalten werden; hieraus lässt sich eine Rangreihe abbilden.

Die Verteilung der Punkte war für die Experten augenscheinlich eine neue und zunächst ungewohnte Aufgabenstellung, mit der aber alle letztendlich gut zurecht kamen. Lediglich das dabei erforderliche Kopfrechnen, das Aufaddieren der bislang vergebenen Punkte, um auf die Gesamtsumme von 100 Punkten zu kommen, fiel manchen etwas schwerer, obwohl eine Verteilung der Punkte auf maximal sie-

ben Kategorien gefordert wurde. Beim Aufaddieren der Punkte unterstützte die Interviewerin bei Bedarf, außerdem waren natürlich auch Korrekturen der Punkteverteilung erlaubt. Die Verteilung der Punkte wurde von den Experten meist kommentiert, vor allem zu Ausreißern, das heißt Einflussfaktoren, die als besonders wichtig oder unwichtig angesehen wurden.

Im Rahmen der Auswertung erfolgte eine semantische „Übersetzung“ der vergebenen Punkte, um damit gleichzeitig die valide Basis für eine skalierte Darstellung der Interviewergebnisse zu haben. Diese soll im Rahmen der Arbeit außerdem als Grundlage genutzt werden, um in Kapitel 12.5. Handlungsbedarf zu definieren.

Die abgefragten Einflussbereiche und -faktoren wurden in der Auswertung entsprechend der vergebenen Punkte semantischen Begrifflichkeiten zugeordnet, auf einer Skala von „überhaupt nicht relevant“ bis hin zu „äußerst relevant“. Bei der Zuordnung wurden außerdem zusätzliche Äußerungen der Experten beachtet, die die quantitative Bewertung eher verstärkten oder abschwächten.

Die interviewten Experten hielten insbesondere die beiden Einflussbereiche „Qualität des Unterrichts“ sowie „Kompetenzen der Lehrperson“ für besonders relevant für einen kognitiven Wissenserwerb der erwachsenen Weiterbildungsteilnehmer. Bei den Wirksamkeitserwartungen der übergeordneten Einflussbereiche – diese wurden im ersten Schritt abgefragt – sind bereits deutliche Unterschiede erkennbar, wie die folgende Abbildung 14 zeigt.

12. Untersuchungsergebnisse: Auswertung der Interviews

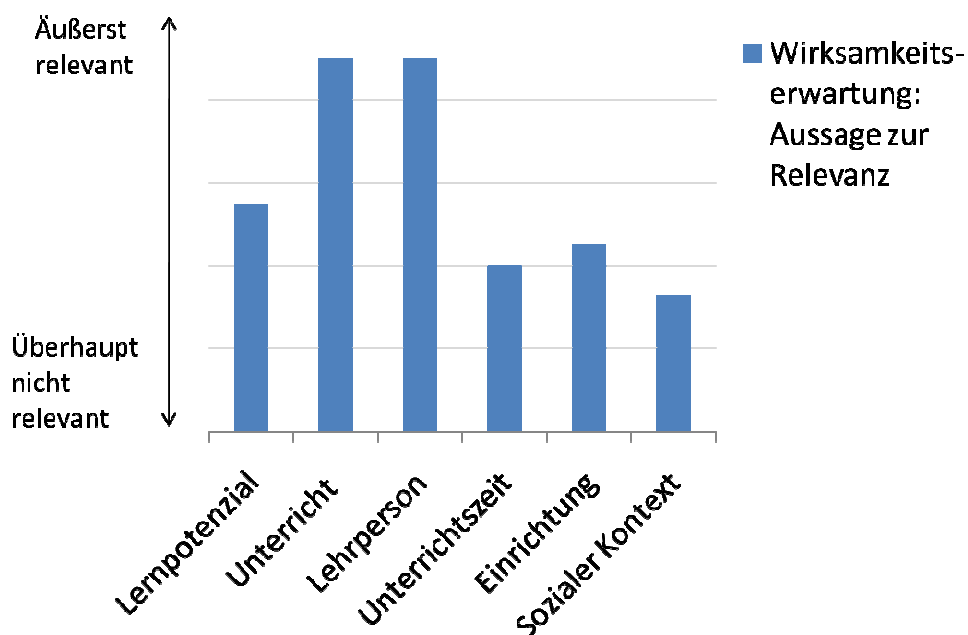


Abbildung 14: Wirksamkeitserwartungen der Experten durch Einschätzung der Relevanz der Einflussbereiche

In den Anmerkungen der Experten wird vor allem die wesentliche Rolle der Lehrperson in der Praxis beruflicher Weiterbildung verdeutlicht:

„Die Lehrpersonen sind ganz ganz wichtig, das zeigt sich bei uns eigentlich immer. Wenn der Dozent oder die Dozentin da vorne die Teilnehmer nicht aufwecken und begeistern kann, dann können aus den motiviertesten Teilnehmern oft Abbrecher werden.“ (N1, Z.188 ff.)

„Wenn man einen guten Trainer hat, der kann manchmal aus den unwilligsten Seminarteilnehmern Potenzial herauskitzeln, die wachsen dann manchmal über sich hinaus.“ (N3, Z.115 ff.)

Die größte Wirksamkeitserwartung wird also für den Unterricht vor Ort geäußert. Hierin sind sich auch betriebliche und außerbetriebliche

Weiterbildungseinrichtungen einig. Im Folgenden sollen die Bereiche „Qualität des Unterrichts“ sowie „Kompetenz der Lehrperson“, denen in der Summenfrage am meisten Einfluss zugesprochen wurde, in ihre Einzelfaktoren innerhalb des Modells zerlegt und dargestellt werden.

Wie in Abbildung 15 abzulesen ist, formulierten die interviewten Experten innerhalb des Einflussbereichs Unterricht besonders hohe Wirksamkeitserwartungen an die Instruktion durch die Lehrperson. Das Classroom Management scheint in einer Klasse erwachsener Lernender am wenigsten wichtig zu sein für den Wissenserwerb Erwachsener. Diese geringe Wirksamkeitserwartung könnte durch eine größere Eigenverantwortlichkeit und die freiwillige Teilnahme der erwachsenen Lernenden erklärt werden.

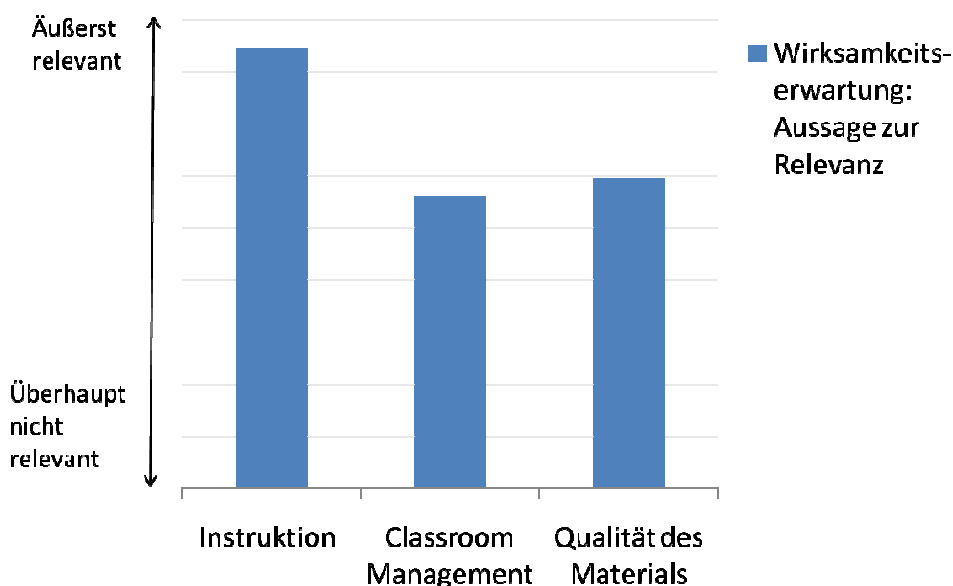


Abbildung 15: Wirksamkeitserwartungen der Experten durch Einschätzung der Relevanz der Unterrichtsfaktoren

Der Aspekt der Instruktion wurde von den befragten Experten als die Komponente benannt, die im Lehr-Lern-Setting den größten Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb hat. Dabei scheinen – ebenso wie im schulischen Lernkontext – vor allem eine abwechslungsreiche Methodik erfolgversprechend zu sein:

“Natürlich ist es auch immer sehr gut, wenn vielfältige Methodik angewendet wird, weil ja jeder Einzelne auch unterschiedlich lernt, und natürlich ist es nicht nützenswert, wenn ein Dozent acht Stunden lang Vorträge hält. Das ist uns auch sehr wichtig, dass da eine vielfältige, abwechslungsreiche Tagesstruktur da ist, und dass die auch immer zwischendurch etwas selber tun, Gruppenarbeit oder Partnerarbeit oder selbstständig eben auch mal irgendwas mit EDV-gestützten Lernmedien. Dass einfach Übungseinheiten drin sind, auf unterschiedliche Sinne ausgerichtet. Das ist bei Erwachsenen mindestens so wichtig wie bei Jugendlichen oder Kindern, weil viele Erwachsene schon so lange aus dem Lernen raus sind, dass sie im Zweifelsfall noch schneller abschalten, wenn sie nicht gut eingebunden werden.“ (N1, Z. 195 ff.)

Weitere, in der Weiterbildungswissenschaft genannte grundlegende Ausrichtungen der Instruktion wie etwa eine starke Handlungs- und Teilnehmerorientierung, wurden von den interviewten Experten im Gespräch nicht explizit genannt.

Dass eine gutes Classroom Management auch für erwachsene Lernenden noch von Bedeutung ist – wenn auch innerhalb des Einflussbereichs Unterricht von den Experten am wenigsten relevant bewertet –, verdeutlicht folgende Aussage:

„Die Gruppendynamiken in den Klassen sind entscheidend, sind wirklich entscheidend. Zum Beispiel haben wir hier eine Maßnahme zum Pflegehelfer und im letzten Kurs gab es heftige Probleme gruppendynamischer Natur, es war ständig laut im Seminarraum, der Dozent konnte sich einfach nicht mehr durchsetzen, und plötzlich waren von den 15 Leuten nur noch drei regelmäßig da.“ (N2, Z. 227 ff.)

Als wichtiger Aspekt der Qualität des Lehr-Lern-Materials wird in der beruflichen Weiterbildung vor allem auf den Praxisbezug der Unterrichtsmaterialien Wert gelegt:

„Bei uns wird vor allem Wert darauf gelegt, dass in den Materialien immer Bezug zur Praxis hergestellt wird. Also das Gelernte wird gleich sozusagen für die direkte Anwendung erlernt. Das muss also schon deutlich hervorgehen aus dem Material, das ist wichtig für die Teilnehmer.“ (N1, Z. 243 ff.)

Damit werden die von Tietgens (1997) benannten Grundprinzipien der Lebensweltorientierung, Alltagsorientierung und Problemorientierung bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Material durch die professionellen Wirksamkeitserwartungen weitgehend bestätigt.

In Abbildung 16 wird deutlich, dass bei der Bewertung des Einflusses einzelner Faktoren im Bereich der Lehrperson für die Experten das fachliche Wissen, die Persönlichkeit der Lehrperson sowie Schlüsselkompetenzen eine wichtige Rolle spielen, das Erfüllen von Ausbildungsstandards dagegen eher weniger.

Generell unterscheidet sich die Rolle der Lehrperson – wie in Kapitel 7.3. als Vermutung dargestellt – deutlich von der eines Lehrers in einer Schule:

„In der Erwachsenenpädagogik ist die Lehrperson praktisch ein peer educator, wenn man so möchte, das heißt, der ist nicht mehr auf einer übergeordneten Ebene, sondern mehr auf Augenhöhe mit den Teilnehmern.“ (N2, Z. 57 ff.)

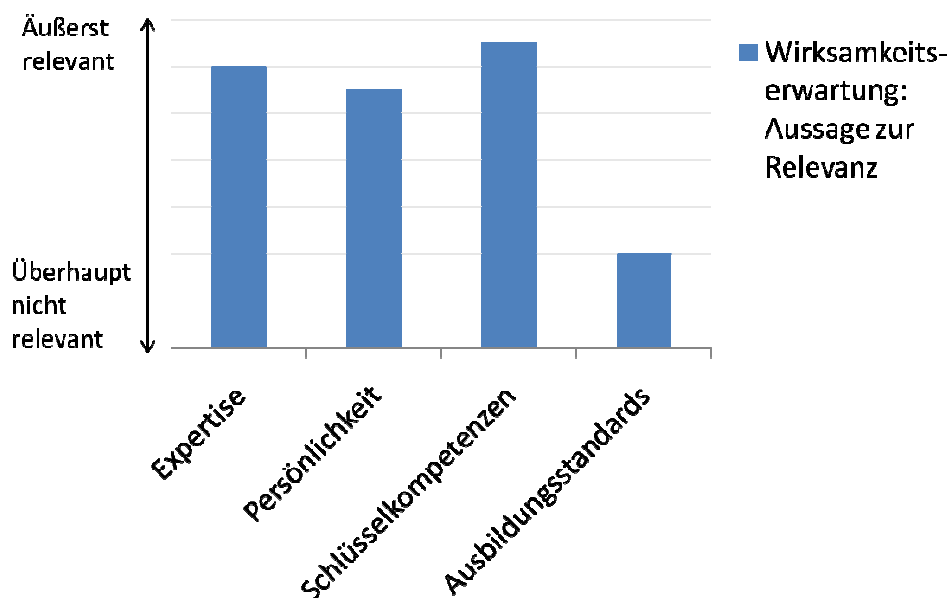


Abbildung 16: Wirksamkeitserwartungen der Experten durch Einschätzung der Relevanz der Faktoren zur Lehrperson

Zwar hat das Fachwissen und die Expertise der Lehrperson nach Einschätzung der Experten einen nicht unbedeutenden Einfluss auf den Wissenserwerb der Teilnehmer, eine klare Aussage, welche Art Expertise hierbei relevant ist, findet sich in den Gesprächen jedoch nicht.

Die Persönlichkeit der Lehrperson hat nach den geäußerten Wirksamkeitserwartungen der Experten ebenso wie in der Schule relevanten Einfluss auf den Wissenserwerb der erwachsenen Lernenden. Nach Schilderung der Experten werden Lehrpersonen für berufliche Weiterbildungen vor allem nach ihrer Fachkompetenz und der im Vorstellungsgespräch deutlich werdenden Persönlichkeit ausgewählt. Vor allem das Engagement und der Enthusiasmus einer Lehrperson scheinen bedeutsam zu sein.

„Ein sehr guter Referent ist jemand, der sehr gut motivieren kann, der die Teilnehmer mitreißen kann. Auf die Persönlichkeit achten wir auch in Auswahlgesprächen sehr, weil das erfahrungsgemäß einen sehr positiven Einfluss haben kann.“ (N3, Z. 39 ff.)

Zu den starken Wirksamkeitserwartungen an die Schlüsselkompetenzen einer Lehrperson bemerkt eine Expertin:

„Es gibt einfach welche, die haben so Entertainer-Qualitäten, die haben supergute Beispiele, die bringen das den Teilnehmern nah, die sind unheimlich sympathisch und können auch gut zuhören, so dass die Teilnehmer sich bei denen einfach auch unheimlich gut aufgehoben fühlen. Und das alles fördert den Lernerfolg ganz enorm.“ (N1, Z. 192 ff.)

Die Interviewpartnerin greift damit die von Bönsch (1991) für den Bereich der Weiterbildung benannten und in Kapitel 7.3. dargelegten lernförderlichen Aspekte der Animation und der Kompetenz in der Realisierungsberatung auf.

Von Standards der Ausbildung für die Lehrpersonen als distale Einflussfaktoren auf den kognitiven Lernerfolg lösen sich die Experten der beruflichen Weiterbildung völlig. Im Vergleich zu den anderen drei Einflussfaktoren im Bereich der Lehrperson sind die Wirksam-

keitserwartungen an bestimmte Ausbildungsstandards im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und den Wissenserwerb erwachsener Lerner sehr gering.

„Diese Standards (...) das ist aus meiner Erfahrung überhaupt kein gutes und effektives Kriterium. Das sieht man ja auch bei den Lehrern. Die haben zwar alle das 2. Staatsexamen, das heißt aber noch lange nicht, dass sie gute Lehrer sind.“ (N4, Z. 126 ff.)

Zwar sei Praxiserfahrung als Voraussetzung nicht zu vernachlässigen, was nach Ansicht der Experten jedoch hauptsächlich zählt, ist die tatsächliche Kompetenz. Grund für diese Loslösung der Wirksamkeitserwartungen von formalen Ansprüchen an die Lehrperson im Vergleich zu Lehrern an Schulen könnte sein, dass ein Großteil der Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung entweder als Quereinsteiger aus einem entsprechenden Fach ohne methodisch-didaktische Qualifikationen kommen, oder eine pädagogische Qualifikation als Basis mitbringen, sich Fachinhalte jedoch zuerst aneignen müssen. Eine standardisierte Ausbildung zum Dozenten für berufliche Weiterbildung gibt es nicht. Die Experten scheinen diesen Umstand gewohnt zu sein und sehen hier auch keinen Bedarf, die Ausbildung zu standardisieren, weil sie den Einfluss auf die Qualität des Unterrichts und damit auf den Lernerfolg der Teilnehmer für gering halten.

Bei der Auswertung der Summenfrage zeigten sich in drei Bereichen signifikante Unterschiede zwischen Wirksamkeitserwartungen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildungseinrichtungen, die durch den oben aufgezeigten Durchschnittswerte nicht abbildet werden: Bei der Einflussgröße des sozialen Kontexts, der Lernzeit und den systemischen Rahmenbedingungen unterschieden sich die Bewertungen und professionellen Überzeugungen der Vertreter beider

Idealtypen deutlich, innerhalb der Idealtypen waren die Wirksamkeitserwartungen dagegen sehr ähnlich. Auf den Vergleich der Äußerungen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildungseinrichtungen soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

12.4.1. Vergleich der Wirksamkeitserwartungen der Typen betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtung

Durch die Konstruktion zweier Idealtypen als unterschiedliche Anbieter beruflicher Weiterbildung liegt nun ein systematischer Vergleich der entsprechenden Wirksamkeitserwartungen und den zugrunde liegenden professionellen Überzeugungen nahe. Professionelle Überzeugungen wirken in der Praxis stark handlungsleitend und werden oft auch als Einstellungen oder „subjektive Theorien“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) bezeichnet. Richardson (1996, S. 103) versteht darunter „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true.“ Insofern kommt der Herausarbeitung der professionellen Überzeugungen der Interviewpartner innerhalb dieses Kapitels vor allem eine heuristische Funktion zu.

Je Idealtypus wurden zwei Experteninterviews geführt, um eine stichprobenartige Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Im Folgenden sollen Unterschiede bei der Bewertung einzelner Einflussbereiche und -faktoren für den Wissenserwerb der Teilnehmer herausgearbeitet und Strukturen und Lernkontexte einer betrieblichen und einer außerbetrieblichen Weiterbildung kontrastiert werden. Dabei erhebt dieser empirische Plausibilitätscheck durch Experteninterviews kein Anspruch darauf, professionelle Überzeugungen und Strukturen der

deutschen Weiterbildungslandschaft systematisch und repräsentativ abbilden zu können.

Bei den abgefragten Wirksamkeitserwartungen als Einschätzung der Relevanz der Einflussbereiche – zu Beginn noch in aggregierter Form ohne einzelne Einflussfaktoren innerhalb der Bereiche – zeigen sich vor allem in den Bereichen „Sozialer Kontext des Teilnehmers“, „Im Unterricht verbrachte Lernzeit“, sowie „Systemische Rahmenbedingungen“ deutlich Differenzen zwischen den beiden Typen, während die Aussagen innerhalb der Typen überraschend ähnlich ausfallen.

Im Folgenden sollen lediglich die drei Einflussbereiche, die von betrieblichen und außerbetrieblichen Anbietern beruflicher Weiterbildung stark unterschiedlich bewertet wurden, detaillierter in ihren einzelnen Einflussfaktoren dargestellt, qualitativ analysiert und verglichen werden.

Der Einflussbereich „Sozialer Kontext des Teilnehmers“ wurde im Rahmen der Vermutungen zur Übertragbarkeit des Angebots-Nutzungs-Modells (Kapitel 7.1.) an die unterschiedliche Lebenssituation der erwachsenen Lernenden im Vergleich zu der von Schülern angepasst. Bei den beiden neu bzw. spezifisch für den Bereich der beruflichen Weiterbildung definierten Einflussfaktoren „soziales Umfeld“ und „Arbeitsumfeld“ zeigen sich nun große Unterschiede zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildungsanbietern, was die geschätzte Relevanz für den Wissenserwerb der Teilnehmer angeht. In keiner anderen Kategorie waren die professionellen Wirksamkeitserwartungen so unterschiedlich.

Für die interviewten Experten aus der betrieblichen Weiterbildung spielt die Dimension des sozialen Kontextes des Lernenden keine

Rolle. Der Einfluss auf den kognitiven Wissenserwerb wird als gering bewertet, entsprechend wird das soziale Umfeld in die Weiterbildungsorganisation und –planung nicht mit einbezogen:

„Ich mache mir in der betrieblichen Weiterbildung keine Gedanken um den sozialen Kontext des Teilnehmers. (...) Wir fragen die Leute ja nicht, was hast du für ein soziales Umfeld, bei vielen weiß man nicht, ist der verheiratet, hat der Kinder, hat der ein Kind oder zehn Kinder, lebt die Familie gerade in Trennung oder wie auch immer. Letztendlich müssen die ihre Arbeitsleistung trotzdem bringen.“ (N3, Z.132 ff.)

„Einbeziehen des sozialen Umfelds des Teilnehmers. Das spielt in einer betrieblichen Weiterbildung wirklich nur am Rande und nur in Ausnahmefällen eine Rolle. Wir sind hier ja auch keine Sozialpädagogen, sondern wir erwarten von unseren Mitarbeitern, dass sie in den Fortbildungen gut mitarbeiten, damit sie ihre Arbeit gut machen können und inhaltlich fit sind. Dafür spielt für uns das soziale Umfeld keine Rolle – wie gesagt außer in Ausnahmefällen, in Extremfällen, wo zum Beispiel ein Mitarbeiter beurlaubt wird, weil die Frau schwer krank geworden ist oder so. Aber normalerweise sollte das keinen Einfluss haben.“ (N4, Z. 60 ff.)

Durchgängig ist innerhalb der Stichprobe bei den Vertretern der betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen eine Trennung zwischen Privatangelegenheiten des Arbeitnehmers – und dazu zählt unter anderem das soziale Umfeld – und deren Arbeitsumfeld im Unternehmen zu beobachten. *„Der soziale Kontext (...) ist uns hier auch im Normalfall gar nicht bekannt, das ist Privatsache.“ (N4, Z. 104)*

Das private Umfeld des Arbeitnehmers hat für die Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung in der Regel keine Relevanz und scheint

nach Einschätzung der beiden Experten, die in der betrieblichen Weiterbildung tätig sind, auch den Lernerfolg im Sinne eines Wissenserwerbs nicht stark zu beeinflussen.

Für Experten aus der außerbetrieblichen Weiterbildung hingegen ist die Beachtung und gegebenenfalls das Einbeziehen des sozialen Umfelds der Teilnehmer ein wesentlicher Erfolgsfaktor:

„Der zweite große Faktor ist auf jeden Fall das soziale Milieu, aus dem die Leute kommen. Sie müssen unterstützt werden. (...) Wenn man nicht von seinem äußeren Umfeld unterstützt wird: „das schaffst du, wir helfen dir“, dann fehlt einfach die Motivation von außen und dann bleibt meistens auch der Lernerfolg aus, oder die Weiterbildung wird abgebrochen.“ (N2, Z. 26 ff.)

„Das soziale Umfeld ist extrem wichtig. Wenn Menschen sehr belastet sind, wenn jemand in seinem Umfeld belastet ist, wenn jemand Schuldenprobleme hat oder Kinder, die häufiger krank sind, dann ist das nicht lernförderlich. Wir versuchen dem entgegenzuwirken, indem wir verschiedene Beratungsangebote haben, wie psychosoziale Erstberatung oder auch Schuldnerberatung, damit die Teilnehmer es schaffen können, sich die Probleme ein bisschen vom Hals zu schaffen, die den Fokus auf den Lernerfolg behindern. Ja, das ist ein ganz wichtiger Punkt auf jeden Fall.“ (N1, Z. 78 ff.)

Vor allem in der letzten Aussage wird deutlich, dass außerbetriebliche Weiterbildungsanbieter – auch wenn sie grundsätzlich kommerziell ausgerichtet sind – andere professionelle Überzeugungen und eine stärker sozialpädagogische Herangehensweise haben. Während innerhalb einer betrieblichen Weiterbildung vor allem Wert darauf gelegt wird, dass durch die Maßnahme und den damit verbun-

denen Wissenserwerb die Arbeitsproduktivität des Arbeitnehmers erhöht wird, scheinen Anbieter einer außerbetrieblichen Weiterbildung vor allem die erfolgreiche Teilnahme aller erwachsenen Lernenden ermöglichen zu wollen.

Als mögliche Erklärung für die stark unterschiedliche Bewertung des Einflussbereichs „Sozialer Kontext“ und den zugrunde liegenden professionellen Überzeugungen können die unterschiedlichen Teilnehmergruppen der beiden Idealtypen herangezogen werden. Während an einer betrieblichen Weiterbildung in der Regel ausschließlich Angestellte des Unternehmens teilnehmen, bestehen die Lerngruppen außerbetrieblicher Weiterbildungen teilweise aus Niedrigqualifizierten und Arbeitslosen, die die Maßnahme über die Bundesagentur für Arbeit finanziert bekommen. Ein schwieriges soziales Umfeld dürfte damit vor allem bei Teilnehmern außerbetrieblicher Weiterbildungen vorzufinden sein. Die Einrichtungen sind demnach stärker auf die Integration und Motivierung von „Fällen“ aus schwierigem sozialem Umfeld ausgelegt. Entsprechend sind auch die Wirksamkeitserwartungen an diesen Einflussfaktor von Experten aus der außerbetrieblichen Weiterbildung größer.

Auf der anderen Seite hat das Arbeitsumfeld des Lernenden – die zweite Komponente, die den Einflussbereich „Sozialer Kontext“ ausmacht – aus Sicht der betrieblichen Weiterbildung wesentlichen Einfluss auf den Wissenserwerb:

„Das Arbeitsumfeld dagegen, das ist sehr wichtig. Vor allem die Unterstützung durch den Arbeitgeber. Die ist bei uns in der Regel ja immer gegeben, sonst könnte sich ein Mitarbeiter gar nicht für ein Seminar anmelden. Bei uns muss der Arbeitgeber zustimmen, weil wir aus Erfahrung wissen, dass das eine wichtige Grundlage oder Voraussetzung für den Lernerfolg ist.“ (N3, Z. 132 ff.)

Da nach Aussage eines Experten ein Großteil der Teilnehmer außerbetrieblicher Weiterbildungen sich in einer Phase der beruflichen Neuorientierung befindet, ist eine Einbindung des bisherigen oder zukünftigen Arbeitgebers in diesem Kontext nicht üblich. Dementsprechend gering wird von den Experten aus der außerbetrieblichen Weiterbildung auch der Einfluss dieses Aspekts auf den Wissenserwerb eingeschätzt.

Bei der Bewertung der Relevanz systemischer Rahmenbedingungen unterscheiden sich die Aussagen der Experten lediglich beim Faktor „Region der Einrichtung und Bildungsniveau der Bevölkerung“.

Wie aus den Aussagen der Experten des Typs betriebliche Weiterbildungseinrichtung zu entnehmen war, spielt es in diesem Lernkontext keine Rolle, wo die Einrichtung liegt. Viele größere Unternehmen haben eigene Bildungsstätten, an denen ihre Mitarbeiter an Weiterbildungen teilnehmen. Die Zusammensetzung der Klasse, die sich im schulischen Kontext aus der Region und dem entsprechenden Bildungsniveau der Bevölkerung ergibt, ist hier durch die Zusammensetzung der Mitarbeiter determiniert:

„Wir haben drei Bildungszentren, in Hamburg, hier in Berlin und in der Lausitz in Lübbenau“, berichtet die Interviewpartnerin N3 aus ihrem Unternehmen (Z. 80 f.) und weiter: „An unseren Weiterbildungen nehmen sowieso nur Mitarbeiter von Vattenfall teil, da spielt es keine Rolle, aus welcher Stadt die kommen und wie dort direkt jetzt der Bildungsstand ist. Die Leute, die wir hier in den Schulungen haben sind in der Regel fit und wollen das auch lernen.“ (N3, Z. 90 ff.)

Für außerbetriebliche Weiterbildungsanbieter dagegen ist die Zusammensetzung der Klasse ausschlaggebend für den Lernerfolg ihrer Teilnehmer. Teilnehmer einer außerbetrieblichen, beruflichen Weiterbildung wählen nach Aussage eines Experten meist einen Anbieter, der möglichst in Nähe zu ihrem Wohnort liegt. Die Zusammensetzung und das Bildungsniveau der Bewohner bestimmen damit maßgeblich auch die soziale Zusammensetzung der Teilnehmergruppe der beruflichen Weiterbildung, die wiederum das Lernklima und den Wissenserwerb einzelner Lernender beeinflusst. Für den Typus außerbetriebliche Weiterbildung scheinen durch die regional diversifizierte Aufstellung die Wirksamkeitserwartungen der Schulforschung, die in Kapitel 4.2.2.4. dargestellt wurden, ebenfalls zu gelten.

Während von Experten der betrieblichen Weiterbildung lediglich die Anbindung an das Unternehmen mit hohen Wirksamkeitserwartungen verknüpft wurde, legen die Anbieter außerbetrieblicher Weiterbildung auch Wert auf regionale Netzwerke, die bereits in Kapitel 7.1. als möglicher Einflussfaktor für den Bereich der beruflichen Weiterbildung dargestellt wurden:

„Ich finde es unglaublich wichtig, auch für unsere Teilnehmer, dass wir hier im Kiez gut vernetzt sind. Wir können vielleicht mal einen Job vermitteln oder wissen zumindest, wo unsere Teilnehmer sich mit bestimmten Fragen und Problemen hinwenden können. So eine Kooperation mit einem Betrieb hier in der Nähe bringt auch den nötigen Praxisbezug und fördert auf jeden Fall den Lernerfolg.“ (N2, Z. 229 ff.)

Für den Einflussbereich „Im Unterricht verbrachte Lernzeit“ sind im Angebots-Nutzungs-Modell keine weiteren Ausprägungen in einzelne

Faktoren vorgesehen. Dennoch wurde die Lernzeit – als die Anzahl an Stunden, die Teilnehmer einer beruflichen Weiterbildung im Unterricht verbringen – von Experten der beiden Typen deutlich unterschiedlich bewertet.

In der außerbetrieblichen Weiterbildung scheint durch die stark heterogene Zusammensetzung der Lernenden die benötigte Lernzeit für das Erlernen eines fachlichen Sachverhalts von Teilnehmer zu Teilnehmer sehr unterschiedlich auszufallen:

„Also die Lernzeit hat überhaupt keinen Einfluss darauf, wie gut die Teilnehmer hier lernen. Manche brauchen ganz wenig und manche brauchen ganz viel. Ich würde nicht sagen, dass man hier von einem generellen Faktor sprechen könnte, der erfüllt sein muss.“ (N1, Z. 126 ff.)

Eine möglichst lange gemeinsame Lernzeit im Unterricht anzusetzen wird als nicht förderlich für den Wissenserwerb betrachtet. Vielmehr scheint im Umfeld stark heterogener Lerngruppen eine Individualisierung bzw. zielgruppenspezifische Anpassung der Lernzeit wesentlich zu sein für den Wissenserwerb:

„Es geht darum, was die Leute für einen Hintergrund haben. Was genau für Leute schult man. Schult man Langzeitarbeitslose, die seit zehn Jahren stempeln gegangen sind, muss man zwingend kurze Unterrichtszeiten anbieten. (...) Also wir erleben das ganz häufig, dass acht Stunden für viele Leute ein Hammer ist. Da verhindern lange Lernzeiten also sogar den Lernerfolg. (...) Von daher muss diese Unterrichtszeit genau zielgruppenspezifisch definiert werden. Welche Zielgruppe möchte man also dort schulen?“ (N2, Z. 208 ff.)

In der betrieblichen Weiterbildung dagegen wird – basierend auf einer aufnahmefähigen, homogenen Teilnehmerzusammensetzung

und entsprechenden professionellen Überzeugungen – davon ausgegangen, dass der Wissenserwerb linear zur Unterrichtszeit ansteigt. Acht Stunden Unterricht sind innerhalb einer betrieblichen Schulung die Regel. Eine individuelle Anpassung der Lernzeiten entsprechend der professionellen Überzeugungen in der außerbetrieblichen Weiterbildung, ist hier – zumindest bei einer formalen beruflichen Weiterbildung – nicht vorgesehen.

„Also je mehr Zeit die Teilnehmer im Unterricht verbringen, desto mehr wird natürlich auch gelernt.“ (N3, Z. 127 f.)

Insgesamt scheinen die unterschiedlichen Aussagen der beiden Typen – zur Relevanz der Einflussfaktoren sozialer Kontext, Region /Bildungsniveau der Bevölkerung und Lernzeit – vor allem von unterschiedlichen, professionellen Überzeugungen und von einer unterschiedlichen Ziel- bzw. Teilnehmergruppe herzurühren. Während in der außerbetrieblichen Weiterbildung auch weniger lernaffine und motivierte Teilnehmer Teil der Lerngruppe sind, besteht diese in der betrieblichen Weiterbildung aus Arbeitnehmern, die durch die berufliche Qualifizierung oft konkrete, berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten als Motivationsgrundlage haben.

12.5. Zur 3. Forschungsfrage: Optimierungspotenzial und Handlungsbedarf

Wo sehen Experten Optimierungspotenzial, um einen optimalen Lernerfolg für erwachsene Lernende in der beruflichen Weiterbildung gewährleisten zu können?

Mit dieser Frage sollen vor allem mögliche Gegensätze zwischen geäußerten Wirksamkeitserwartungen und praktischer Umsetzungs-

12. Untersuchungsergebnisse: Auswertung der Interviews

möglichkeit in der Praxis der beruflichen Weiterbildung aufgedeckt werden.

An dieser Stelle soll einer detaillierteren Auswertung der Äußerungen der Experten eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten Optimierungspotenzial und Handlungsbedarf vorangestellt werden. In diesem Zusammenhang werden unter Optimierungspotenzial konkrete Ideen oder Äußerungen der Experten gefasst, wie ein Einflussfaktor noch besser ausgestaltet und umgesetzt werden könnte, um damit einen möglichst optimalen Lernerfolg der erwachsenen Lernenden zu fördern. Handlungsbedarf besteht dagegen dann, wenn zusätzlich dazu die geäußerte Wirksamkeitserwartung an den entsprechenden Einflussbereich besonders groß ist. In Abbildung 17 sind Einflussbereiche mit dringlichem Handlungsbedarf – mit großer Wirksamkeitserwartung und gleichzeitiger Äußerung von Optimierungspotenzial von mindestens zwei der vier Experten – in der Matrix rechts oben verortet.

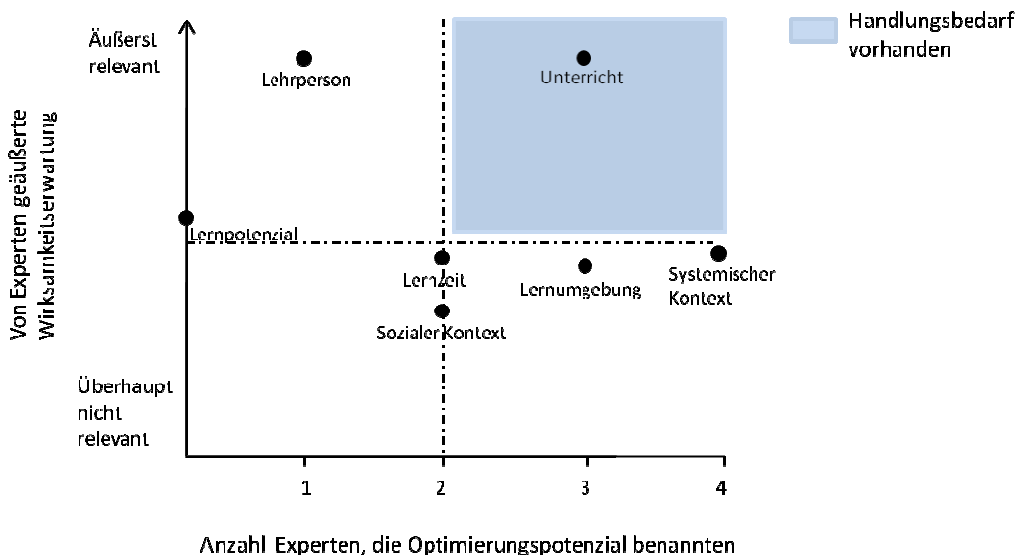


Abbildung 17: Matrix zur Verdeutlichung von Handlungsbedarf entsprechend der Aussagen der Experten

Im Folgenden sollen beispielhaft einige Äußerungen zu Optimierungspotenzial innerhalb unterschiedlicher Einflussbereiche angeführt werden, um dann speziell auf Optimierungspotenzial im Bereich des Unterrichts einzugehen, der entlang dieser Auswertung als Handlungsbedarf definiert werden kann. An dieser Stelle alle geäußerten Aspekte zu benennen, würde den Rahmen sprengen, hierfür soll zusammenfassend die Matrix in Abbildung 17 dienen.

Optimierungspotenzial wird von den interviewten Experten beider Typen vor allem im Bereich der systemischen Rahmenbedingungen formuliert. Dabei werden unterschiedliche Unterpunkte bzw. einzelne Einflussfaktoren aufgegriffen. N2 betont vor allem die mangelnde Anerkennung der Abschlüsse als Optimierungspotenzial innerhalb des Einflussbereichs „systemische Rahmenbedingungen“:

„Wir bieten zum Beispiel den Erzieherhelfer an. Solange die Leute ihr Studium hier machen, im Sinne von Kinderpädagogik, Kleinkinderpädagogik und so weiter, sind sie fünf Monate hier. Sie kriegen dafür einen Bildungsgutschein, also dafür wird auch seitens des Steuerzahlers relativ viel Geld bezahlt, am Ende haben sie aber keine staatliche Anerkennung. Hier in Berlin, durch die Senatsverwaltung, gibt es tatsächlich das Problem, dass die Erzieherhelfer nicht in staatlich geförderten Kindergärten arbeiten dürfen. Die dürfen das nur in irgendwelchen Elterninitiativen oder in bilingualen Kindergärten. Das heißt es werden hier Leute ausgebildet, denen macht das auch Spaß, denen am Ende überhaupt gar keine Perspektive zur Verfügung steht. (...) Das hat eine nachwirkende demotivierende Wirkung. (...) Die Anerkennung des Abschlusses ist superwichtig.“ (N2, Z. 117 ff.)

Die Expertin N1 weist darauf hin, dass eine unsichere Auftragslage der Weiterbildungsanbieter, die vor allem von fehlender Kontinuität

von Fördergeldern getrieben ist, eine systemische Rahmenbedingung ist, die sich indirekt auch negativ auf die Lernleistungen der Teilnehmer auswirkt. Zwar wurde dieser Aspekt von einer Expertin aus der außerbetrieblichen Weiterbildung genannt, eine Übertragung auf die betriebliche Weiterbildung ist jedoch grundsätzlich denkbar, da auch hierfür unternehmensintern Gelder genehmigt und zur Verfügung gestellt werden müssen.

„Es wäre unbedingt gut und förderlich, also indirekt auch für unsere Teilnehmer, wenn es größere Sicherheit gäbe für die Dienstleister, für die Bildungsdienstleister, für die privaten, dass man überhaupt über mehrere Jahre kontinuierlich planen kann. Wenn wir Glück haben, können wir ein Jahr übersehen, was die finanzielle Seite angeht, also wie die Förderung aussehen wird im nächsten Jahr. Und dementsprechend muss man sich eben immer auch mit dem Personal immer sehr flexibel halten. Es wäre bestimmt wünschenswert, dass man da etwas längere Zeit, drei oder fünf Jahre, überblicken könnte. Dann könnte man auch mit einer größeren Zahl von fest angestellten Lehrkräften arbeiten, die sich stärker verschränken können, und die Inhalte besser aufeinander aufbauen.“ (N1, Z. 431 ff.)

Im Einflussbereich der Weiterbildungseinrichtung wird ein weiterer Aspekt benannt, der nach Ansicht des Experten N2 verbessert werden müsste: die zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen der Teilnehmer:

„Wenn solche Bildungsträger wie wir irgend eine Zusammenarbeit mit einem Kindergarten hätten, in irgendeiner Art und Weise eine Kinderbetreuung für unsere Teilnehmer ermöglichen würden, hätten wir wesentlich mehr Zulauf. Es passiert ganz häufig, dass wir Interessenten am Telefon haben, die sagen, wir würden gern, wie

sieht's denn mit Kinderbetreuung und mit den Schulzeiten aus. 8 Uhr bis 15 Uhr, das ist einfach für Viele schwierig.“ (N2, Z. 126 ff.)

Was die im Unterricht verbrachte Lernzeit angeht, so formulieren lediglich die Experten aus der außerbetrieblichen Weiterbildung Optimierungspotenzial in ihrem Unternehmen:

„Der Trend geht immer mehr dahin, so wenig wie möglich Zeit für Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden, weil die Leute nicht mehr so lange vom Arbeitsplatz weg können. Das sehe ich schon kritisch. Schließlich sind unsere Präsenzveranstaltungen immer noch die mit dem größten Lernerfolg, finde ich. Wir müssen also einen Weg finden, genügend Zeit für die Weiterbildungen rauszuschlagen. Das sind zum Teil hoch komplexe, technische Themen, unsere E- und Leittechnikseminare zum Beispiel. Man kann nicht erwarten, dass wir den ganzen Stoff in nur zwei Stunden vermitteln können, und dass das danach dann sitzt.“ (N3, Z. 301 ff.)

Für den Einflussbereich des sozialen Kontexts sehen dagegen ausschließlich die Experten aus der außerbetrieblichen Weiterbildung Optimierungspotenzial.

„Auf das soziale Umfeld der Teilnehmer sollten wir noch besser ein Auge haben, das sage ich jetzt als Sozialpädagoge. Vor allem die kulturell bedingten Problematiken müssten unbedingt stärker berücksichtigt werden, zum Beispiel durch Vorgespräche. Wir haben hier bei uns teilweise das Thema, dass weibliche Dozenten nicht anerkannt werden von männlichen Muslimen. Da ist der Lernerfolg natürlich komplett blockiert.“ (N2, Z. 421 ff.)

Handlungsbedarf scheint entsprechend der Auswertung der Expertenäußerungen primär im Bereich des Unterrichts zu bestehen. Für diesen Einflussbereich ergaben sich aus der Summenfrage und Äußerungen im Interview die höchsten Wirksamkeitserwartungen für den Wissenserwerb erwachsener Lernender und gleichzeitig äußerten drei von vier Experten Optimierungspotenzial in diesem Bereich:

„Der Unterricht, der könnte schon zum Teil besser laufen. Oft gibt es da Schwierigkeiten, die Teilnehmer überhaupt zu motivieren, damit die mitmachen im Unterricht. Dafür wäre vor allem wichtig, dass man den Teilnehmern klar macht, wofür sie diese Dinge lernen und was der Praxisbezug dabei ist.“ (N1, Z. 310 ff.)

„Auch wir müssen natürlich schauen, dass wir in dieser begrenzten Zeit den Stoff durchbekommen, da gibt es schon Vorgaben. Teilnehmerorientierung und auf den Einzelnen eingehen ist also gut gemeint und steht auch überall, aber das umzusetzen ist gar nicht so einfach. Da fehlt uns vor allem die Zeit und auch der pädagogische Rahmen. Wir arbeiten ja hauptsächlich mit Honorarkräften zusammen.“ (N3, Z. 198 ff.)

Des Weiteren wurde ein häufiger Wechsel der Lehrpersonen von zwei Experten als Grund benannt, der die Unterrichtsqualität und damit auch den kognitiven Lernerfolg der Teilnehmer mindert. Die darunter liegende Ursache könnte die Gestaltung der Arbeitsverträge sein. In der beruflichen Weiterbildung sind Lehrpersonen meist auf Honorarbasis angestellt, was wiederum zu einer weniger starken Bindung an den Weiterbildungsanbieter – betrieblich wie auch außerbetrieblich – führt. Zwar muss ein häufiger Wechsel der Lehrpersonen nicht automatisch mit einer verringerten Unterrichtsqualität einhergehen. Die von Siebert (2009) benannten didaktischen Grund-

prinzipien können grundsätzlich auch von Neulingen mit nur kurzer Einarbeitungszeit beachtet und in den Unterricht integriert werden. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit weiteren Lehrpersonen der Einrichtung – ein Einflussfaktor, der im Angebots-Nutzungs-Modell auf der Analyseebene der Weiterbildungseinrichtung liegt – als Basis unter anderem für teilnehmerorientierten Unterricht, wird durch häufigen Wechsel des Personals jedoch erschwert.

Ein weiterer benannter Punkt, aus dem Handlungsbedarf entsteht, ist die teilnehmerorientierte Umsetzung der Lerninhalte. Hier haben Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung sehr viel Spielraum: Es gibt – anders als in der Schule – nur selten konkrete Vorgaben, unter welchen didaktischen Maßgaben bestimmte Inhalte vermittelt werden sollen. Für eine Lehrperson, die beispielsweise ohne pädagogische Ausbildung als Fachexperte in die Rolle eines Dozenten in der beruflichen Weiterbildung kommt, gibt es hier wenig didaktische Anhaltspunkte, die gleichzeitig als Qualitätsmaßstäbe dienen. Die Umsetzung der Inhalte in Eigenregie führt nach Einschätzung der Experten nicht zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität, sondern macht diese extrem von der pädagogischen Kompetenz und der Instruktion der Lehrperson abhängig.

13. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

13.1. Zur Ausgestaltung des Angebots-Nutzungs-Modells

„Eine verallgemeinerbare, eindeutige Antwort über Veränderungen des Lernens im Alter wird immer unmöglicher. Dies ist nur scheinbar paradox: Neue Forschungen berücksichtigen neue Faktoren und Aspekte, denn prinzipiell ist die Zahl der abhängigen und unabhängigen Variablen, der endogenen und exogenen Faktoren, der biografischen und soziokulturellen Einflüsse (...) unbegrenzt.“ (Siebert, 2009, S. 35)

Das erarbeitete Angebots-Nutzungs-Modell könnte Sieberts Aussage zufolge um zahlreiche weitere, distale Einflussfaktoren erweitert werden – das gilt für den Lernkontext der Schule ebenso wie für den einer beruflichen Weiterbildung. Auch nach der Ergänzung und Systematisierung, basierend auf einem interdisziplinären Screening aktueller Forschungsergebnisse der Schulforschung, sind nicht alle möglichen Determinanten des Lernprozesses im Modell abgebildet. Eine komplette Erfassung aller möglichen Wirkungszusammenhänge würde den Rahmen der Arbeit sprengen und wäre keineswegs zielführend. Zwar ist es Anspruch der Arbeit, die wesentlichen und wichtigsten Einflüsse herauszuarbeiten, eine Übertragbarkeit auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung zu diskutieren und mit professionellen Wirksamkeitserwartungen abzugleichen. Es finden sich in der Literatur jedoch Studien zu einzelnen, weiteren Einflüssen (beispielsweise der peer group oder des Medienkonsums), auf die im Rahmen der Arbeit nicht eingegangen wurde, um die Komplexität des Wirkungs-

geflechts zugunsten eines handhabbaren Modells zu reduzieren. Die im Rahmen der Arbeit als wesentlich definierten Einflussfaktoren müssen also als erster Versuch gesehen werden, eine unüberschaubar große Anzahl einzelner möglicher Einflussfaktoren zu systematisieren – als Grundstruktur wurde Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell zugrunde gelegt –, mit professionellen Wirksamkeitserwartungen der Weiterbildungspraxis abzugleichen und in einem handhabbaren Modell für den Lernkontext einer beruflichen Weiterbildung abzubilden.

Die erfassten Wirksamkeitserwartungen von Praktikern dienen im Rahmen der Arbeit als maßgeblicher, empirischer Anhaltspunkt für mögliche Wirkungszusammenhänge innerhalb des Wissenserwerbs Erwachsener. Gleichzeitig wird bei dieser Herangehensweise deutlich, inwiefern ein solches theoretisches Modell für die Praxis Relevanz hat und wie sich professionelle Überzeugungen darin wiederfinden. Der Forschungsfokus verlagert sich damit von einem wissenschaftstheoretischen hin zu einem eher professionsbezogenen Erkenntnisinteresse. Im Mittelpunkt stehen Erfahrungswissen, Wirksamkeitserwartungen und professionelle Überzeugungen von Praktikern, die die im Modell definierten Einflussgrößen in ihrer praktischen Anwendung begleiten und evaluieren.

13.2. Zur Abgrenzung der beiden Idealtypen

Im empirischen Teil der Arbeit wurden die hergeleiteten Einflussbereiche und einzelne -faktoren des Modells auf ihre Relevanz in der Praxis der beruflichen Weiterbildung überprüft. Dabei wurden Experten zweierlei Typen ausgewählt und interviewt: betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungsanbieter. Ziel war es, das theoretische

Grundgerüst mit Wirksamkeitserwartungen von Praktikern abzugleichen und entsprechend anzupassen.

Die beiden im Rahmen der Arbeit verwendeten Idealtypen von Anbietern beruflicher Weiterbildung sind in der Theorie – wie in Kapitel 10.2. beschrieben – klar voneinander abgrenzbar, in der Realität jedoch sind die Grenzen zum Teil fließend. Wie bereits in Kapitel 12.2. dargestellt, entsprechen die ausgewählten Fälle der betrieblichen Weiterbildungsanbieter in ihrer Organisationsform und Ausrichtung dem Idealtypus, bei den Fällen der außerbetrieblichen Weiterbildungsanbieter handelt es sich jedoch um Mischformen. Zwar werden größtenteils berufliche Weiterbildungen für Privatpersonen angeboten, die sich aus unterschiedlichen Gründen beruflich weiterentwickeln möchten oder müssen, außerbetriebliche Weiterbildungsanbieter haben als kommerziell ausgerichtete Unternehmen jedoch auch berufliche Weiterbildungen in ihrem Portfolio, die inklusive der Entwicklung der Inhalte als Komplettpaket zahlenden Unternehmen angeboten werden – eine Sparte, die im Zuge um sich greifender Outsourcing-Prozesse immer wichtiger wird. Solche Firmenschulungen machen nach Angaben einer Expertin bei einem der untersuchten Fälle derzeit etwa 10-15 % des Umsatzes aus. Dabei wird betriebliche Weiterbildung bei einem außerbetrieblichen Weiterbildungsanbieter als Dienstleistung eingekauft. Die von Faulstich und Zeuner (2008, S. 181) benannten „Diffusionstendenzen“ zwischen den definierten Fällen werden hier zunehmend deutlich. Vor allem kleine und mittelständische Unternehmen können sich eine organisatorisch eigenständige Abteilung für betriebliche Weiterbildung oft nicht leisten. Für den Zeitraum zwischen 2004 und 2006 wurde nach einer Auswertung des Statistischen Bundesamtes in 27,6 % der Kleinbetriebe (bis zu 19 Mitarbeiter) regelmäßige betriebliche Weiterbildung ange-

boten, während dies auf 92,9 % der Großbetriebe (mehr als 1000 Mitarbeiter) zutraf (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 206).

Da die Mehrzahl der durchgeführten beruflichen Weiterbildungen jedoch entsprechend des Idealtypus nicht explizit auf die Mitarbeiter eines Unternehmens ausgelegt ist, waren die Antworttendenzen und Erfahrungswerte der beiden Experten aus diesem Arbeitskontext nach eigener Aussage und Einschätzung der Autorin deutlich dem Typ außerbetrieblicher Weiterbildungsanbieter zuzuordnen.

13.3. Zu den Untersuchungsergebnissen

Die generelle Übertragbarkeit des Angebots-Nutzungs-Modells auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung konnte durch die explorativen Experteninterviews bestätigt werden. Es gibt jedoch Einflussfaktoren – wie etwa die zeitliche und organisatorische Vereinbarkeit mit weiteren Verpflichtungen des Lernenden – die spezifisch für den Lernkontext einer beruflichen Weiterbildung sind und im ursprünglichen Angebots-Nutzungs-Modell, das Helmke für den schulischen Lernkontext entwickelte, keine Rolle spielen. Dementsprechend wurde das Modell auf Basis des Erfahrungswissens und der Wirksamkeitserwartungen der Experten für den Lernkontext der beruflichen Weiterbildung ergänzt.

Damit liegt nun ein theoretisches Grundgerüst vor, das Ausgangs- und Anhaltspunkt weiterer empirischer Forschung in der Weiterbildungswissenschaft sein kann. Eine theoretische Herleitung möglicher Einflüsse auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender, basierend auf Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell und weiteren Forschungserkenntnissen aus der Schulforschung, sowie eine explorative Überprü-

fung und Ergänzung des Modellentwurfs durch Experteninterviews dienen als wissenschaftliches Fundament.

Auch bezüglich des Vergleichs der Wirksamkeitserwartungen, das heißt der geschätzten Relevanz der einzelnen Einflussbereiche auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender, lässt sich an dieser Stelle ein Fazit ziehen. Betriebliche und außerbetriebliche Anbieter haben meist unterschiedliche Ziel- und Teilnehmergruppen. Der Umgang mit einer entsprechenden Teilnehmergruppe führt zu unterschiedlichen professionellen Überzeugungen und Wirksamkeitserwartungen bzw. Einschätzungen der Relevanz mancher Einflussfaktoren. Deutliche Unterschiede zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Anbietern waren vor allem innerhalb der Einflussbereiche „Sozialer Kontext“, „Unterrichtszeit“ und „Systemische Rahmenbedingungen“ zu erkennen. Ob die professionellen Überzeugungen tatsächlich auch Wirkungszusammenhängen entsprechen, ob beispielsweise das Einbeziehen des sozialen Umfelds für einen arbeitslosen Teilnehmer einer beruflichen Weiterbildung tatsächlich einen stärkeren Einfluss auf den Wissenserwerb hat als für einen berufstätigen Teilnehmer in einem Unternehmen – solch erfahrungsgestützte Aussagen aus den explorativen Interviews können erst durch weitere, empirische Studien untermauert oder falsifiziert werden.

Vor allem im Vergleich der beiden Idealtypen wird deutlich, dass den unterschiedlichen professionellen Überzeugungen unterschiedliche Arbeitskontexte zugrunde liegen. Lerngruppen in der betrieblichen Weiterbildung sind deutlich homogener zusammengesetzt als in der außerbetrieblichen Weiterbildung. Als Arbeitnehmer wird von ihnen erwartet, dass sie die berufliche Weiterbildung erfolgreich abschließen und die Inhalte in ihrem Arbeitsumfeld anschließend direkt anwenden können. Anbieter einer betrieblichen Weiterbildung sehen

sich weniger stark mit der Herausforderung konfrontiert, als sozialpädagogische Maßnahme etwa das soziale Umfeld der Teilnehmer stärker einzubeziehen, um eine Motivationsgrundlage zu schaffen. Auch die Region und das damit verbundene Bildungsniveau der Wohnbevölkerung haben innerhalb einer betrieblichen Weiterbildung keinen Einfluss auf die Zusammensetzung der Lerngruppe und damit als distaler Aspekt auch auf den Lernerfolg Einzelner. Zielgruppe sind ausschließlich Mitarbeiter des Unternehmens, die sich durch die berufliche Weiterbildung – freiwillig oder bedingt durch technische oder weitere, betriebsinterne Neuerungen – eine Grundlage für weitere berufliche Entwicklungen verschaffen wollen.

Außerbetriebliche Weiterbildungsanbieter dagegen sehen ihre Hauptaufgabe darin, die Teilnehmer zum Wissenserwerb zu motivieren und ihnen dabei möglichst viel Unterstützung anzubieten. Zielgruppe sind Einzelne, die sich beruflich weiterentwickeln wollen oder müssen. Ein Großteil der Teilnehmerschaft bekommt die Maßnahme über die Bundesagentur für Arbeit finanziert und hat keinen direkten Anwendungsbezug. Entsprechend sind die Wirksamkeitserwartungen an Einflussfaktoren wie beispielsweise das Einbeziehen des sozialen Umfelds deutlich höher. Dem liegen insgesamt ebenso eine andere professionelle Überzeugung und eine andere Herangehensweise zugrunde.

Optimierungspotenzial wurde von den interviewten Experten in allen Einflussbereichen außer dem des individuellen Lernpotenzials geäußert. Entsprechend gäbe es in der Praxis der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung zahlreiche Ansatzpunkte, um den kognitiven Wissenserwerb erwachsener Lernender noch besser zu fördern. Dabei kann und sollte jedoch abgewogen werden, welchen Nutzen – im Sinne besserer Bedingungen für einen Lernerfolg – die-

se Optimierungen für die Teilnehmer haben. Besonders großes Potenzial kann den Bereichen zugeschrieben werden, die mit besonders hohen Wirksamkeitserwartungen einher gehen, die also von den Experten als sehr relevant für den Wissenserwerb eingestuft wurden. Diese Einflussbereiche sind mit besonderer pädagogischer Fachkenntnis und Sorgfalt zu gestalten, um die erwachsenen Lernenden möglichst optimal zu unterstützen bzw. möglichst optimale Rahmenbedingungen zu bieten. Das geäußerte Optimierungspotenzial wird hier zum Handlungsbedarf.

Bei der Auswertung der Experteninterviews zeigte sich Handlungsbedarf vor allem im Einflussbereich des Unterrichts. Besonders der häufige Wechsel der Lehrpersonen, der wiederum wenig Kontinuität im Unterricht ermöglicht, und eine oft wenig zielgruppenorientierte Umsetzung der Lerninhalte wurden von den Experten als Optimierungspotenzial benannt. Die von Siebert (2009) für den Lernkontext der Erwachsenenbildung als „didaktisches Prinzip“ benannte Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung scheint im Unterricht nur unzureichend umgesetzt zu werden. Als Gründe dafür werden zum Einen die kurzfristige und insgesamt unsichere Finanzierung von Maßnahmen genannt, die wiederum zu prekären Arbeitsbedingungen des Lehrpersonals in der beruflichen Weiterbildung führt – zum Anderen scheint der zeitlich begrenzte Rahmen in der beruflichen Weiterbildung einen teilnehmerorientierten Unterricht zu erschweren.

13.4. Zur Verallgemeinerbarkeit des Modells

Abschließend soll auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden, der aus der bisherigen Diskussion ausgeklammert wurde: Ziel der Arbeit war es, ein Modell als theoretisches Grundgerüst für die beruf-

liche Weiterbildung herzuleiten, in dem die wesentlichen Einflüsse auf den Wissenserwerb erwachsener Lernender abgebildet werden, und dieses mit professionellen Wirksamkeitserwartungen abzugleichen. Die geäußerten Wirksamkeitserwartungen der Experten sind jedoch zunächst als Ausdruck subjektiver Vorstellungen und unterschiedlicher Erfahrungen und Berufsverständnisse zu verstehen, um einen ersten Orientierungsrahmen zu erhalten. Zwar lassen sich hierbei gemeinsame Tendenzen herauschälen, die auch für eine theoretische Diskussion fruchtbar sind. Eine empirische Verifizierung von tatsächlichen Wirkungszusammenhängen können professionelle Wirksamkeitserwartungen jedoch nicht ersetzen. Entsprechend kann als Fazit festgehalten werden, dass die Grundstruktur und Komponenten des Angebots-Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung zwar den Wirksamkeitserwartungen der interviewten Experten entsprechen; eine Verallgemeinerbarkeit dieser subjektiven Einschätzungen ist damit jedoch noch nicht gegeben.

Ebenso bleibt unbeachtet, dass die Bedeutung einzelner Einflussfaktoren von Individuum zu Individuum stark variieren kann – eine Tatsache, die im Rahmen der Experteninterviews teilweise angesprochen wurde. Manche Lernende empfinden die Unterstützung durch den Arbeitgeber als besonders wichtig und lernförderlich, für andere ist die Qualität des Lehrmaterials ausschlaggebend für den kognitiven Lernerfolg. Ein allgemeingültiges Modell von Einflussfaktoren ist vor diesem Hintergrund nur schwer aufzusetzen, ist aber dennoch als Grundgerüst und Orientierungsrahmen von nicht unerheblicher Bedeutung für die Weiterbildungswissenschaft.

Im Wissen um die Individualität von Wirkungszusammenhängen und um die verkürzte Darstellung von multifaktoriellen Prozessen in Modellen – gleich welcher Art – muss das hergeleitete Angebots-

Nutzungs-Modell für die berufliche Weiterbildung also auch in seiner Unfähigkeit gesehen werden, einzelne Einflussfaktoren individuell zu gewichten oder zu ergänzen. Dies liegt zugleich in der Natur wissenschaftlicher Modelle, die die Realität stets nur durch eine starke Reduktion von Komplexität skizzieren können (Esser & Troitzsch, 1991).

14. AUSBLICK UND WEITERER FORSCHUNGSBEDARF

„Vor allem fehlt es an empirischen Erkenntnissen zum Lernen Erwachsener, in denen die Kategorien von Gedächtnis, Inhalt, Erfahrung, Situation und Strategie miteinander verknüpft sind.“
(Nuissl, 2006, S. 230)

In der verhältnismäßig jungen Weiterbildungswissenschaft liegt bislang keine systematische, ganzheitliche, empirische Forschung zum Lernprozess Erwachsener in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität vor. Entsprechend wird vor allem Forschungsbedarf im Bereich einer empirischen Grundlagenforschung deutlich.

Als problematisch bezeichnet Faulstich (2005, S. 231) die Situation der Weiterbildungsforschung aufgrund ihres meist „engen Verwendungszusammenhangs und umgekehrt fehlende Grundlagenklärungen.“ Eine kurzfristige „Projektemacherei“ sei für die Weiterbildungswissenschaft fatal. Zwar gebe es ständig neue Modellversuche und Projektansätze, diese stehen grundlegenden Forschungsansätzen jedoch eher im Wege. Gleichzeitig fördere eine verkürzte Vorstellung von Praxisrelevanz und die Kurzfristigkeit der Vorhaben eine unmittelbare Indienstnahme durch ökonomische und politische Interessen, so Faulstich (2005).

Des Weiteren sind gegebenenfalls auch neue, empirische Methoden einzusetzen. Zwar gibt es in der Weiterbildungswissenschaft nach wie vor eine Hinwendung zu qualitativen Instrumenten. „Da aber auch diese beschränkte Reichweite haben, geht es darum, an einem entsprechend erweiterten, angemessenen methodischen Arsenal weiterzuarbeiten, orientiert an Gütekriterien wie Transparenz, Adäquanz und Plausibilität und entsprechenden Methodentriangulationen.“ (Faulstich, 2005, S. 226)

Als dritten Aspekt benennt Faulstich (2005) die Vergleichbarkeit der Daten, vor allem in der statistischen Datenerhebung. Hier bietet die Weiterbildungsstatistik „ein eher desolates Bild. Es gibt keine Gesamtstatistik, die diesen Bildungsbereich hinreichend abbildet. Vorhanden ist ein Flickenteppich von Träger- und amtlichen Statistiken, von empirischen Erhebungen und Verwaltungsberichten“ (S. 231).

Diese drei für die Weiterbildungswissenschaft formulierten Forderungen, in denen Forschungsbedarf skizziert wird – eine Forcierung systematischer Grundlagenforschung, die Entwicklung angemessener empirischer Instrumente und eine bessere Vergleichbarkeit der Datensätze – sollen im Folgenden insbesondere im Hinblick auf weitere mögliche Schritte und Perspektiven für die Ergebnisse der Arbeit diskutiert werden.

Ein offensichtlicher Forschungsbedarf im Bezug auf die vorliegenden Forschungsergebnisse, der im Verlauf der Arbeit des Öfteren benannt wurde, ist eine ausstehende quantitativ-empirische Überprüfung des Wirkungsgeflechts des Modells für die berufliche Weiterbildung als systematische Grundlagenforschung. Im Rahmen der Arbeit konnte der erste Schritt der Konzeptionierung eines Modells und dessen Abgleich mit professionellen Wirksamkeitserwartungen vollbracht werden. Um das so entstandene Angebot-Nutzungs-Modell für die beruf-

liche Weiterbildung weiter zu verfeinern und in seiner empirischen Gültigkeit zu überprüfen, müsste – ähnlich der zahlreichen Studien aus der Schulforschung – eine quantitative Validierung erfolgen. Diese gestaltet sich für den Bereich der beruflichen Weiterbildung aufgrund der überaus komplexen und vielfältigen Organisationsstruktur der beruflichen Weiterbildung in Deutschland besonders schwierig. Eine systematische und repräsentative Datenerhebung wie etwa die PISA-Studien an den Schulen wird unter anderem dadurch fast unmöglich, dass die Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung so heterogen sind wie die Weiterbildungsanbieter.

Ein weiterer blinder Fleck, der als Forschungsbedarf im Rahmen einer systematischen Grundlagenforschung formuliert werden kann ist die Untersuchung der Wirkungszusammenhänge zwischen Faktoren – eine Frage, die aufgrund ihrer Komplexität selbst in der Schulforschung bislang recht unbeachtet geblieben ist. Dieser Aspekt wurde im Rahmen der Arbeit aus den Experteninterviews ausgeklammert, auch hier wäre jedoch eine Annäherung über Vermutungen und Erfahrungswissen von Praktikern denkbar und für die weitere Forschung befruchtend.

In Bezug auf die von Faulstich (2005) geforderte Entwicklung angemessener empirischer Instrumente könnte eine Erweiterung der Perspektiven auf den Lernprozess eines erwachsenen Lernenden als weiterer Forschungsbedarf formuliert werden und wäre insbesondere für eine weitere Verfeinerung des Modells interessant. Vorstellbar wäre hier etwa, die Perspektive der Weiterbildungsteilnehmer in eine weitere Überprüfung des Modells zu integrieren, durch Befragungen der Kursteilnehmer einer betrieblichen und außerbetrieblichen Maßnahme. Wie die Lernenden selbst die Wirkung der im Modell aufgezeigten Einflussfaktoren einschätzen, könnte für eine weitere Forschung ebenso

bereichernd sein wie auch eine Einschätzung durch weitere, im Modell mit einbezogene Akteure wie Lehrpersonen, oder auf der Ebene des systemischen Kontexts beispielsweise die Geldgeber für eine berufliche Weiterbildung: die Bundesagentur für Arbeit bzw. die Leitung eines Unternehmens, das betriebliche Weiterbildung anbietet.

Weitere empirische Instrumente und Methoden – außerhalb von Experteninterviews oder Befragungen – wären im Rahmen einer Weiterentwicklung des vorliegenden Modells ebenso denkbar. Teilnehmende Beobachtungen beispielsweise können für die Weiterbildungswissenschaft ebenso aufschlussreich sein wie für die Schulforschung, die diese Methode häufig einsetzt: „Die empirische Unterrichtsforschung der Schule hat in dieser Hinsicht, angespornt durch die Befunde der internationalen Schulleistungsstudien, große Fortschritte erzielt, von denen sich die empirische Lehr-Lernforschung der Erwachsenenbildung anregen lassen kann.“ (Schrader, 2007, S. 59)

Was den dritten, von Faulstich (2005) formulierten Forschungsbedarf der Vereinheitlichung der Datensätze angeht, so zeichnet sich ein solches Vorhaben in der Weiterbildungsforschung zum Lernprozess Erwachsener als ein zweiter, nachrangiger Schritt ab. Im Bezug auf den Forschungsfokus der Arbeit – der Ausarbeitung eines Angebots-Nutzungs-Modells für die berufliche Weiterbildung, das auf professionellen Wirksamkeitserwartungen basiert – liegen derzeit keine repräsentativen Datensätze vor. Hier wären also zunächst auch Datenerhebungen in kleinerem Umfang hilfreich, um Wirkungszusammenhänge, die im Angebots-Nutzungs-Modell als theoretische Grundlage dargestellt werden, weiter empirisch verifizieren zu können.

Neben dem diskutierten Forschungsbedarf ist ein abschließender Ausblick auch in Bezug auf die absehbare Entwicklung der beiden definierten Typen von Weiterbildungsanbietern aufschlussreich. Inner-

halb der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen werden Tendenzen deutlich, die ebenfalls zu weiterem Forschungsbedarf führen können. Faulstich und Zeuner (2008) weisen etwa auf zunehmende Kürzungen der betrieblichen Weiterbildungs-etats hin: „Es muss gegenüber den Unternehmensleistungen immer wieder deutlich gemacht werden, inwieweit sich Personalentwicklung und Qualifikationsansätze rechnen.“ (S. 213) In diesem Zusammenhang und innerhalb eines Bildungscontrollings ist ein verstärktes „Outsourcing“ betrieblicher Weiterbildungen an außerbetriebliche Anbieter zu beobachten. Darauf reagieren außerbetriebliche Weiterbildungsanbieter wiederum mit verstärkter Markt- und Kundenorientierung. Neue Kooperationsstrategien zwischen unterschiedlichen Typen von Weiterbildungsanbietern zeichnen sich ab, die unter den Stichworten „Weiterbildungsverbünde“ (Döring & Faulstich, 1995) oder „Qualifizierungsnetzwerke“ (Wegge, 1996) diskutiert werden. Damit verschwimmen zunehmend auch klar abgrenzbare Typisierungen, wie in Kapitel 12.2.1. im Zusammenhang mit der Darstellung der Fälle für die Experteninterviews bereits angedeutet.

Was die Finanzierung beruflicher Weiterbildung betrifft, so setzt sich in der beruflichen wie auch in der staatlichen Weiterbildungspolitik nicht die geforderte, langfristig ausgerichtete Qualifizierung von Arbeitnehmern und Arbeitsuchenden, sondern eine „prozyklische Tendenz der Weiterbildungsausgaben“ durch (Faulstich & Zeuner, 2008).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass das Forschungsfeld der Gestaltung des Lernsettings innerhalb einer beruflichen Weiterbildung in den kommenden Jahren deutlich stärker in den Fokus der Weiterbildungswissenschaft geraten wird. Forschungsbedarf ist in vielfältiger Art und Weise vorhanden, wie oben aufgezeigt wurde. Die vorliegende Arbeit kann hierfür eine theoretische-strukturierende Grundlage

bieten, durch ein Angebots-Nutzungs-Modell für den Lernkontext der beruflichen Weiterbildung, in dem die wesentlichen Einflussbereiche und einzelnen -faktoren abgebildet und mit Wirkungserwartungen aus der Praxis abgeglichen sind. Ein solches Grundgerüst weiter zu verfeinern, kann und sollte Aufgabe weiterer Forschungsvorhaben in diesem Bereich sein.

Literaturverzeichnis

- Abels, G., & Behrens, M. (1998). ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Das Beispiel der Biotechnologie. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 27(1), 79-92.
- Abels, G., & Behrens, M. (2002). ExpertenInneninterviews in der Politikwissenschaft. Geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Reflexion einer Methode. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 173-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackerman, P. L. (1989). Individual differences and skill acquisition. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg & R. Glaser (Hrsg.), *Learning and individual differences* (S. 165-217). New York: Freeman.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's level of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*(42), 331-342.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., et al. (1976). *Analysis of the reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica: Rand.
- Arnold, R., & Siebert, H. (2003). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bacher, J. (2007). Bacher, J., 2007: Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit, in WISO, Vol. 30, Nummer 2, S. 16-34. *WISO*, 30(2), 16-34.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bangert-Downs, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effects of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Barz, H., & Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zur Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Barz, H., & Tippelt, R. (2010). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch*

- Erwachsenenbildung/Weiterbildung (4. Aufl.)* (S. 117-136).
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (2010). OECD PISA/ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Am 07/07, 2010, auf <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf>
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bellmann, L., & Leber, U. (2005). Berufliche Weiterbildungsforschung. Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse. *REPORT*, 28(2), 29-40.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344-347.
- Bildungskommission_NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- BMBF. (2008). Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernen in Deutschland. Am 05.08.2010, auf http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf
- Bogner, A., & Menz, W. (2002a). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. (S. 33-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., & Menz, W. (2002b). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 7-30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bönsch, M. (1991). Adressatenorientierte Didaktik - entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimension der Erwachsenenbildung, Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 2* (S. 158-167). Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Bönsch, M. (2006). *Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund*. Hohengehren: Schneider Verlag

- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
- Bromme, R., Rheinsberg, F., Minsel, B., Winteler, A., & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (5. Aufl.)* (S. 269-355). Weinheim: Beltz PVU.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brookfield, S. D. (2000). Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning. In J. Field & M. Leicester (Hrsg.), *Lifelong Learning - Education Across the Lifespan* (S. 89-101). London: RoutledgeFalmer.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: school can make a difference*. New York: Praeger.
- Bundesgesetzblatt. (2004). Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV). *Teil 1, Nr. 28*, 1100-1105.
- Buschmeyer, H. (1991). Das soziale Umfeld mitberücksichtigen. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimension der Erwachsenenbildung, Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 2* (S. 149-157). Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model*. New York: RoutledgeFalmer.
- Carroll, J. (1989). The Carroll Model: A 25 Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18, 26-31.
- Carroll, J. B. (1964). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Caul, L. (1994). *School Effectiveness in Northern Ireland: Illustration and Practice*: Paper for the Standing Commission on Human Rights.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1981). *Public and private schools*. Chicago: National Opinion Research Center.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive Outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55(2), 65-76.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

- Corno, L. (1994). Student Volition and Education: Outcomes, Influences and Practices. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (S. 229-254). Hillsdale: Erlbaum Publishers.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. (2005). Educational Effectiveness. The Development of the Field. *Keynote address presented at the first International Conference on School Effectiveness and School Improvement*, auf <http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/Educational%20effectiveness%20The%20development%20of%20the%20Field.pdf>
- DESTATIS. (2007). Betriebliche Weiterbildung für 27% der älteren Beschäftigten. *Pressemitteilung Nr. 308* Am 21.03.2011, auf http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2007/08/PD07__308__215,templateId=renderPrint.psml
- Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung and Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H., & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 507-529.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(1), 23-38.
- Dobischat, J., & Seifert, H. (2001). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*. Berlin: edition sigma.
- Döring, U., & Faulstich, P. (1995). Zusammenarbeit von Betrieben und Erwachsenenbildungsträgern. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 45(1), 16-27.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Drewe, P. (1974). Methoden zur Identifizierung von Eliten. In J. Koolwijk & M. Wiebken-Mayser (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 4*. München: Oldenbourg.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). *Constructivism and The Technology of instruction: A conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.

- Dumitru, I. (2010). Erwachsene lernen anders. Am 18.10.2010, auf http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitru00_01.htm
- Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*(58).
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Edelmann, W. (1995). *Lernpsychologie*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Eder, F. (1999). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 424-430). Weinheim: PVU.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for the urban Poor. *Educational Leadership*, 37(10), 15-24.
- Edmonds, R. R. (1981). Making public schools effective. *Social Policy*, 12(2), 56-60.
- Erpenbeck, J., & Heise, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. (Vol. 10). Münster: Waxmann.
- Esser, H., & Troitzsch, K. G. (1991). Probleme der Modellierung sozialer Prozesse. In H. Esser & K. G. Troitzsch (Hrsg.), *Modellierung sozialer Prozesse* (S. 13-25). München: Oldenbourg.
- Faulstich, P. (2005). Weiterbildungsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 223-231). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim/ München: Juventa Verlag.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lernleistung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2. Aufl.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.
- Fischler, H. (2006). Auf dem Weg zu einem Kompetenzprofil des Lehrenden. Lehren in der naturwissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 129-144). Bielefeld: Bertelsmann.

- Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 73-145.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology (6. Aufl.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität: Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Garcia, T., McCann, E. J., Turner, J. E., & Roska, L. (1998). Modeling the Mediating Role of Volition in the Learning Process. *Contemporary Educational Psychology*, 23(4), 392-418.
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (2010). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (4. Aufl.)* (S. 169-196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Co.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (3. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). School effects. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 570-602). New York: Macmillan.
- Goschke, T. (2002). Volition und kognitive Kontrolle. In M. J. & W. Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie*. Heidelberg/Berlin: Springer Verlag.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: frameworks for judgements. *British Journal of Educational Studies*, 38(3), 204-233.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K., & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal für Bildungsforschung Online*, 1, 86–105.

- Guidibaldi, J., & Perry, J. D. (1984). Divorce, socioeconomic status, and children`s cognitive-social competence at school entry. *American Journal of Orthopsychiatry* 54, 459-468.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1994). Introduction: Exploring the Impact of Principal Leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 206-218.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal*, 113, 64 - 98.
- Hattie, J. A., & Hansford, B. C. (1982). The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Heckhausen, H. (1977). Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau*, 28, 175-189.
- Heimlich, U. (2003). Integrative Lehrerbildung - Veränderte Perspektiven für die erste Phase der sonderpädagogischen Lehrerbildung durch den gemeinsamen Unterricht. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Helmke, A. (1992a). Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizit. In N. G. (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* (S. 23-34). Tübingen: Narr.
- Helmke, A. (1992b). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 2, 42-45.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Helmke, A., Schnotz, W., & Schrader, F.-W. (2006). Lernen *Brockhaus Enzyklopädie*, 21. Aufl. (S. 631-636). Leipzig: Brockhaus.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 3)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2001). *An Introduction to Theories of Learning*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Herrlitz, H. G., Weiland, D., & Winkel, K. (2003). *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Hersh, R., Carnine, D., Gall, M., Stockard, J., Carmack, M., & Gannon, P. (1981). *The management of education professionals in instructionally effective schools: towards a research agenda*. Eugene: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Hoare, C. (2006). Growing a discipline at the borders of thought. In C. Hoare (Hrsg.), *Handbook of adult development and learning* (S. 3-26). New York: Oxford University Press.
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Hrsg.), *Towards a general theory of expertise* (S. 301-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoxby, C. M. (2003). School Choice and School Competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10(3), 9-65.
- Illeris, K. (2006). Das "Lerndreieck". Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In E. Nuisl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 29-42). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jencks, C. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek: rororo.
- Kaiser, A., Kaiser, R., & Hohmann, R. (2007). *Lernertypen - Lernumgebung - Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kassner, K., & Wassermann, P. (2002). Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 95-112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemp, L., & Hall, A. H. (1992). *Impact of effective teaching research on student achievement and teacher performance: Equity and access implications for quality education*. Jackson, MS: Jackson State University.
- Kluge, S., & Kelle, U. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Knörzer, W. (1976). *Lernmotivation: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Theorie der Lernmotivation*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Köller, O., & Trautwein, U. (2003). *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kraft, S. (2006). Die Lehre lebt. "Lehrforschung" und Fachdidaktiken für die Weiterbildung - Resümee und Forschungsbedarfe. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Betelsmann Verlag.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, Beiheft.
- Krueger, A. (2002). Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement. In L. Mishel & R. Rothstein (Hrsg.), *The Class Size Debate*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, intention, and volition* (S. 279-291). Berlin: Springer Verlag.
- Kühn, R. (1987). Welche Vorhersage des Schulerfolgs ermöglichen Intelligenztests? Eine Analyse gebräuchlicher Verfahren. In R. Horn, K. H. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.), *Tests und Trends. 6. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 26-64). München: Psychologie Verlags Union.
- Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Am 15.10.2010, auf http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kuper, H. (2002). Stichwort: Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 533-551.
- Kuper, H. (2010). Stichwort: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 345-362.
- Kuypers, H. W. (1975). *Unterricht mit Erwachsenen. Planung und Durchführung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- LandesbankBerlin. (2011). Personalentwicklung. Am 03.02.2011, auf www.lbb.de/landesbank/de/10_Ueber_uns/40_jobs_karriere/hidden/20_Personalentwicklung/
- Lee, V., Bryk, A., & Smith, J. (1993). The Organisation of Effective Secondary Schools. . In L. Darling-Hammond (Hrsg.), *Research in Education* (S. 171-227). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

- Lehmann, R., Gänsfuß, R., & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lehmann, R., & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Leitner, A., & Wroblewski, A. (2002). Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Arbeitsmaktevaluation. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 241-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lindenberger, U., & Baltes, P. B. (1995). Kognitive Leistungsfähigkeit im hohen Alter: Erste Ergebnisse aus der Berliner Altersstudie. *Zeitschrift für Psychologie*, 203, 283-317.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48(12), 1181-1209.
- MacBeath, J. (1994). *Making schools more effective: A role for parents in school self-evaluation and development*. New Orleans: Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association.
- Mandl, H., Kopp, B., & Dvorak, S. (2004). Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung - Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Am 21.10.2010, auf www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp
- Mandl, H., Prenzel, M., & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*(20), 126-142.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in Schools. Translating Research into Action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McKinney, C. W., Larkins, A. G., Kazelskis, R., Ford, M. J., Allen, J. A., & Davis, J. C. (1983). Some effects of teacher enthusiasm on student

- achievement in fourth-grade social science. *Journal of Educational Research*, 76, 249-253.
- Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische, Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview - Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Miller, R. (1986). *Einführung in die ökologische Psychologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Möller, S. (2005). Bildung - ein besonderes Produkt? Die Besonderheiten des Bildungs"produkts" und die Konsequenzen für seine Vermarktung. *Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung. Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter - eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe in Berlin*, 59-70.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R., Stoll, P., & Lewis, D. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- Mrugalla, M. (2010). Controlling als Blick in die Zukunft: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Selbststeuerung? In R. Zech, C. Dehn, K. Tödt, S. Rädiker, M. Mrugalla & J. Schunter (Hrsg.), *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen* (S. 169-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching*. London: Sage.
- Neal, D. (1997). The Effects of Catholic Secondary Schooling on Secondary Achievement. *Journal of Labor Economics*, 15(1), 98–123.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nuissl, E. (2006). Vom Lernen Erwachsener. Empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 217-232). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pekrun, R. (1992). Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 308-324.
- Pekrun, R., & Freese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Hrsg.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 7, S. 153-200). Chichester: Wiley.
- Pekrun, R., & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 154-180). Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Petillon, H. (1990). Klassenfrequenz: Überlegungen zu einem systematischen Erklärungsansatz. In K. Ingenkamp, H. Petillon & M. Weiß (Hrsg.), *Klassengröße: Je kleiner desto besser?* (S. 147-189). Weinheim und Basel: Beltz.
- Porst, R. (2009). *Fragebogen - Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, M., Mandl, H., & Reinmann-Rothmeier, G. (1997). Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 1-44). Göttingen: Hogrefe.
- Rasputnig, M. (2003). Psychologie in der Erwachsenenbildung (Berufspraxis). In A. Schorr (Hrsg.), *Psychologie als Profession. Das Handbuch* (S. 157-164). Bern: Huber.
- Reynolds, D., & Creemers, B. (1990). School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement. *School Effectiveness and School Improvement* 1(1), 1-3.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The Process of School Effectiveness. In D. Reynolds & C. Teddlie (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 134-159). London und New York: Routledge.

- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102-119). New York: Macmillan.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Wells: Open Books.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectic perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Hrsg.), *Handbook of self-determination theory research* (S. 3-33). Rochester, NY: Rochester University Press.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of effective Schools: A review of effective school research*. London: International School Effectiveness & Improvement Center and Office for Standards in Education.
- Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Cairns, R., & Bausor, J. (1994). Understanding the Process of School and Departmental Effectiveness, *Conference of the British Educational Research Association*. University of Oxford.
- Sander, E. (1993). Kinder alleinerziehender Eltern. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 419-428). Neuwied/Kriftel Luchterhand.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Elsevier.
- Schiefele, U. (1990). Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 37, 304-332.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, A. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-148.
- Schiefele, U., & Schreyer, A. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, J. (1995). Expertengespräch und Informationsgespräch in der Parteienforschung: Wie förderalistisch ist die CDU? . In U. Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriss für Studium und Forschung* (S. 293-326). Opladen: Leske + Budrich.

- Schmid, K. (2008). Zum Nutzen der Weiterbildung. *Ibw-Forschungsbericht*, 144.
- Schmidt-Denter, U. (1993). Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehungen. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 337-352). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrader, J. (2007). Lehr- und Lernforschung der Erwachsenenbildung. *REPORT*, 30(2), 52-62.
- Schrader, J., & Berzbach, F. (2006). Lernen Erwachsener - (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 9-28). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-232.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and reserach programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl.) (S. 3-36). London: Macmillan.
- Siebert, H. (1991a). Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 629-639). München: Ehrenwirth.
- Siebert, H. (1991b). Programmplanung als didaktisches Handeln. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen in der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 2* (S. 89-106). Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Sokolowski, K. (1997). Sequentielle und imperative Konzepte des Willens. *Psychologische Beiträge*, 39, 339-369.
- Spada, H., & Wichmann, S. (1996). Kognitive Determinanten der Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 119-152). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Stern, E. (2006). Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 93-106). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Stringfield, S. (1994). A Model of Elementary School Effects. In D. Reynolds (Hrsg.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (S. 153-187). Oxford: Pergamon.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306-314.
- Teddlie, C., Reynolds, D., & Stringfield, S. (2000). Context Issues Within School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 160-186). London and New York: Routledge.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1997). Allgemeine Bildungsangebote. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 469-505). Göttingen: Hogrefe.
- Tietgens, H., & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Felde des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann.
- Tizard, J., Schofield, W., & Hewison, J. (1992). Symposium: Reading-collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 51(1), 1-15.
- Treiber, B. (1982). Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In B. Treiber & F. E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen* (S. 12-36). München: Urban&Schwarzenberg.
- Treiber, B., & Weinert, F. E. (1982). *Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Venth, A. (2006). Disziplinäre Zugänge zum Lernen Erwachsener. Ein Resümee. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 107-110). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Volet, S. E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students learning. *Learning and Instruction*, 1.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the Productivity of America's Schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.
- Walberg, H. J. (1999). Productive teaching. In H. C. Waxmann & H. J. Walberg (Hrsg.), *New directions for teaching practice and research* (S. 75-104). Berkeley, CA: McCutchen Publishing Corporation.
- Walberg, H. J., & Uguroglu, M. (1979). Motivation and Educational Productivity: Theories, Results, and Implications. In L. J. Fyans (Hrsg.), *Achievement Motivation: Recent Trends in Theory and Research*. New York: Plenum.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. New York: Norton.

- Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe (6. Aufl.)*. Tübingen: Mohr.
- Wegge, M. (1996). *Qualifizierungsnetzwerke - Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Weinberg, J. (1990). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Weinert, F. E. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schulen* (S. 65-85). Weinheim: Juventa.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1995). Inter-classroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development. *Educational Psychologist*(30), 15-20.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895-914.
- Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (2. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Widany, S. (2009). *Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilson, D. B., & Corcoran, T. (1988). *Successful Secondary Schools*. London: Falmer Press.
- Winne, P. H., & Marx, R. W. (1977). Reconceptualizing research on teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69, 668-678.
- Wittwer, W. (2006). Vom Lernen zum Lehren und zurück - Formen der Lehre in der beruflichen Weiterbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 193-208). Bielefeld: Bertelsmann.
- Woodhall, M. (1995). *Human Capital Concepts*. Oxford: Pergamon Press.
- Wößmann, L. (2004a). The Effect heterogeneity of central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-repeat and PISA. *CESifo Working Paper*, 1330.
- Wößmann, L. (2004b). Institutional Comparisons in Educational Production. *CESifo DICE Report – Journal for Institutional Comparisons*, 2(4), 3-6.

- Wößmann, L. (2005a). Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. *ifo Schnelldienst* 19.
- Wößmann, L. (2005b). *Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten.* (Vol. 16).
- Wößmann, L., & West, M. R. (2002). Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. *Program on Education Policy and Governance Research Paper, Harvard University*(02).
- Zajonc, R. B., & Marcus, G. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74-88.
- Zech, R. (2006). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis.* Hannover: Expressum.
- Zech, R. (2010). Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In R. Zech, C. Dehn, K. Tödt, S. Rädiker, M. Mrugalla & J. Schunter (Hrsg.), *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen* (S. 11-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden für Experteninterviews

Einstiegsfragen:

1. Welche Rolle haben Sie beim Weiterbildungsanbieter? Seit wann sind Sie hier beschäftigt?
2. Wenn Sie sich vor Augen halten wie, unter welchen Umständen, und in welcher Umgebung Erwachsene bei Ihnen lernen: Was sind ihrer Meinung nach die wichtigsten Einflussfaktoren, die den Lernerfolg Ihrer Teilnehmer positiv beeinflussen? Dabei ist für mich innerhalb des Begriffs „Lernerfolg“ von besonderem Interesse, wie Erwachsene Wissen erwerben. Deshalb werde ich vor allem von „Wissenserwerb“ sprechen.

(Zu einzelnen Aspekten ggf. nachfragen: Warum sehen Sie diesen Aspekt als wichtigen Einflussfaktor? Wie macht sich das in der Praxis bemerkbar?)

Hauptteil:

3. In der Schulforschung wurde ein Modell entwickelt, das abbildet, welche Bereiche Einfluss auf den Lernerfolg und speziell auf den Wissenserwerb haben. Ich habe versucht, dieses Modell mit ein paar Anpassungen auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung zu übertragen (*Abbildung Angebots-Nutzungs-Modell vorlegen*). Das Besondere an der Struktur dieses Modells ist, dass auf der einen Seite relativ viele Einflüsse abgebildet werden, die auf der

anderen Seite allerdings mehr oder weniger stark wirken – je nachdem wie die Wahrnehmung und Interpretation und auch die Lernaktivität des Teilnehmers ist. Der Lernende wird hier also als aktiver Mediator dargestellt, nicht nur als passiver Rezipient. Außerdem hat das Modell einen relativ ganzheitlichen Ansatz, es werden also auch Einflussfaktoren hier abgebildet, die vielleicht nur indirekt einen Einfluss auf den Wissenserwerb haben, wie beispielsweise die systemischen Rahmenbedingungen.

Finden Sie einen solchen Aufbau des Modells grundsätzlich angebracht? In welchem Wirkungsgefüge sehen Sie den Teilnehmer in einer beruflichen Weiterbildung? Ist das hier Ihrer Meinung nach hier korrekt verdeutlicht?

(*Ggf. Nachfragen:* Ist Ihnen an der Struktur des Modells etwas unklar? Würden Sie das Modell anders strukturieren, das heißt die Bausteine des Modells anders anordnen?)

4. Wenn Sie sich dann die einzelnen Einflussbereiche anschauen – würden Sie sagen, dass hier die wesentlichen Einflüsse auf den Lernprozess Erwachsener abgebildet sind? Oder haben Sie Verbesserungsvorschläge, Ergänzungen oder Anmerkungen dazu?

(*Ggf. Nachfragen:* Gibt es Begrifflichkeiten, die Ihnen unklar sind? Macht die Zusammensetzung so Sinn für Sie und spiegelt Sie die Realität bzw. Praxis wieder?)

5. Dann würde mich Ihre Einschätzung bezüglich der Stärke der Einflüsse interessieren: Dazu würde ich gerne mit Ihnen gemeinsam die einzelnen Bereiche durchgehen, die Sie im Modell eingezeichnet sehen. Frage an Sie wäre hierbei, wie hoch Sie die Relevanz dieses Bereichs für den Wissenserwerb Ihrer Weiterbildungsteilnehmer einschätzen würden. Insgesamt sind in dem Modell sieben Einflussbereiche definiert (*ggf. weitere, zusätzlich genann-*

Anhang

te ebenfalls nennen und abfragen). Wenn Sie insgesamt 100 Punkte auf diese sieben Bereiche verteilen müssten – entsprechend ihrer Relevanz, das heißt der Stärke ihres Einflusses auf den Wissenserwerb. Wie würden Sie die 100 Punkte verteilen?

(Ggf. Anmerkung: Nehmen Sie sich gerne etwas Zeit, um abzuwägen und Ihre Punkteverteilung zu kommentieren. Sie können verteilte Punkte auch nochmal durchstreichen und umverteilen.)

Einflussbereich	Punkteverteilung für Relevanz
Persönliches Lernpotenzial des Teilnehmers	
Sozialer Kontext des Teilnehmers	
Qualität des Unterrichts	
Kompetenz der Lehrperson	
Im Unterricht verbrachte Lernzeit	
Lernumgebung innerhalb der Weiterbildungseinrichtung	
Systemischer Kontext (Finanzielle Förderung, Anerkennung des Abschlusses, zentrale Abschlussprüfungen, etc.)	
Summe	100

6. Nun wollen wir innerhalb des Modells noch eine Ebene tiefer gehen, das heißt innerhalb der einzelnen Einflussbereiche konkretere Faktoren nach ihrer Relevanz bzw. ihrer Wirkung sortieren. Wie würden Sie hier 100 Punkte auf die einzelnen Faktoren verteilen?

(Ggf. Anmerkung: Die Faktoren, die in ihrer Bezeichnung etwas unklar sein könnten, sind in Klammern genauer beschrieben. Ich kann aber gerne auch andere aufgeführte Faktoren noch genauer erklären. Nehmen Sie sich gerne etwas Zeit, um abzuwägen und Ihre Punkteverteilung zu kommentieren. Sie können verteilte Punkte auch nochmal durchstreichen und umverteilen.)

Einflussfaktoren	Punkteverteilung für Relevanz einzelner Faktoren
Persönliches Lernpotenzial des Teilnehmers	
Kognitive Voraussetzungen (Intelligenz, bereichsspezifisches Vorwissen, etc.)	
Motivation (Selbstkonzept, Sachinteresse am Thema, erwarteter Nutzen, etc.)	
Wille zur Umsetzung (Motivationskontrolle, selektive Aufmerksamkeit, etc.)	
Summe	100
Sozialer Kontext des Teilnehmers	
Soziales Umfeld des Teilnehmers	
Arbeitsumfeld/ Unterstützung durch Arbeitgeber	
Summe	100

Qualität des Unterrichts	
Instruktion durch Lehrperson (Methodenvielfalt, Strukturiertheit, etc.)	
Classroom Management (Zeitnutzung, Teilnehmerorientierung, etc.)	
Qualität des Lehr-Lern-Materials	
Summe	100
Kompetenz der Lehrperson	
Wissen und Expertise (Fachwissen, pädagogisches Wissen, etc.)	
Persönlichkeit der Lehrperson	
Schlüsselkompetenzen der Lehrperson (didaktische und diagnostische Kompetenzen, Klassenführung, etc.)	
Erfüllen von Standards (z.B. bestimmte Ausbildung)	
Summe	100
Lernumgebung innerhalb der Weiterbildungseinrichtung	
Lehrplan/ inhaltliche Gesamtkonzeption	
Erwartungen und Monitoring/Feedback an den Teilnehmer	
Einbeziehen des sozialen Umfelds des Teilnehmers	
Unmittelbare Lernumgebung	
Leitung und Kollegium bzw. Team der Personalabteilung	
Einbeziehen des Arbeitsumfelds des Teilnehmers	
Summe	100

Systemischer Kontext	
Weiterbildungssystem (Finanzielle Förderung, Trägerschaft, Anerkennung der Abschlüsse, etc.)	
Ressourcenausstattung des Weiterbildungsanbieters	
Vorhandensein von zentralen Abschlussprüfungen	
Region der Einrichtung und Bildungsniveau der Bevölkerung	
Summe	100

7. Nachdem wir über die Relevanz der Bereiche und ihrer einzelnen Faktoren für den Wissenserwerb gesprochen haben, wäre nun meine letzte Frage nach möglichen Optimierungen auf unterschiedlichen Ebenen: Wenn Sie nochmals die sieben Einflussbereiche durchgehen – Wie gut können Sie diese Aspekte bei Ihrer täglichen Arbeit beachten, um ihren Teilnehmern einen möglichst optimalen Wissenserwerb zu ermöglichen? Sind bei ihren Teilnehmern die wichtigsten Einflussbereiche erfüllt bzw. gegeben? Wenn nein, warum nicht? Das kann sich auf alle Ebenen beziehen, vom Teilnehmer selbst bis hin zu bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

(Ggf. Nachfragen: Was genau meinen Sie damit? Wie könnte dieser Aspekt besser gestaltet werden? Warum ist das in Ihrer jetzigen Arbeit nicht oder nur schlecht möglich?)

Abschluss

8. Gibt es noch etwas, das Sie von mir wissen möchten?
9. Wie fanden Sie das Interview?

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview genommen haben. Ihre Antworten werden nun von mir transkribiert, das heißt auf Basis unserer Mitschnitte wörtlich niedergeschrieben. Insgesamt werde ich vier Interviews mit Experten führen. Diese werden dann inhaltlich ausgewertet und Ihre Meinungen werden zusammenfassend in meine Arbeit integriert. Dabei werden Ihre Antworten anonymisiert, das heißt, Ihr Name wird nirgendwo in der Arbeit erscheinen.

Anhang 2: Im Experteninterview vorgelegte Abbildung

