
3 Einführung in die Lern- und Leistungsthematik

Das primäre Ziel der beruflichen Rehabilitation ist die Wiedereingliederung der Rehabilitanden in den Arbeitsmarkt. Die durchgeführten Maßnahmen, wie zum Beispiel die Umschulung, sollen es den Betroffenen ermöglichen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen. Dabei steht für die Rehabilitanden zunächst der erfolgreiche Abschluss der jeweiligen Maßnahme im Vordergrund. Um dieses Ziel zu erreichen, sind für die Rehabilitanden Lernen, d.h. das Erlernen neuer beruflicher Inhalte, und Leistungen, d.h. das Erfüllen extern gesetzter Kriterien, wie der Abschlussprüfung, die dringlichsten Aufgaben. Da die meisten Untersuchungen zur Lern- und Leistungsthematik im schulischen Kontext durchgeführt wurden, wird zunächst ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung gegeben. Anschließend wird diskutiert, inwieweit Ergebnisse der Forschung auf die hier betrachtete Personengruppe der Umschüler angewendet werden können.

3.1 Lernleistungen

Lernleistungen werden durch komplexe Interaktionen distaler und proximaler Einflussfaktoren bestimmt. Bereits bei Grundschulkindern gibt es trotz scheinbar homogener schulischer Lerngelegenheiten große interindividuelle Unterschiede in verschiedenen Aspekten der Leistung wie Auffassungsgabe, Lerngeschwindigkeit oder Schwierigkeitsniveau (vgl. Renkl & Stern, 1994). Zur Aufklärung dieser Unterschiede lassen sich personeninterne (z.B. Fähigkeit, Interesse, Leistungsangst) und -externe Faktoren (z.B. Klassengröße, Unterrichtsformen, Schulart) heranziehen. Dabei hat sich speziell in hochindustrialisierten Ländern gezeigt, dass Leistungsdifferenzen zwischen den Schülern weniger durch Qualitätsunterschiede des Unterrichts als durch individuelle Merkmale der Schüler (vor allem kognitive Leistungsfähigkeit) beeinflusst werden (Helmke & Weinert,

1997; Weinert & Helmke, 1995; Weinert & Treiber, 1983). Versucht man die Vielzahl der Einflussfaktoren zumindest grob zu klassifizieren, lassen sich strukturelle (schulinterne), lerngruppenspezifische (klasseninterne) und individuelle Faktoren unterscheiden.

3.1.1 Strukturelle Faktoren

Als schulinterne Faktoren werden zum Beispiel die Vor- und Nachteile der Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) oder anderer struktureller Merkmale wie Schulgröße diskutiert (Jerusalem, 1997). Dabei bezieht sich die Forschung in erster Linie auf Vergleiche zwischen Schulen, um positive oder negative Bedingungsmerkmale zu identifizieren. Insbesondere bei der Diskussion über die Gesamtschule hat sich häufig gezeigt, dass die Variabilität der schulischen Leistungen innerhalb einer Schulform (z.B. Gesamtschule) die Unterschiede zwischen den Schulformen, beispielsweise zwischen Gymnasium und Gesamtschule, übersteigt. Es scheint also nicht das Schulsystem als solches zu sein, das die Leistungen der Schüler bestimmt, sondern entscheidend sind die konkreten Lernbedingungen der Schüler innerhalb ihrer Schule. Fend (1982, S. 289) zieht daraus den Schluss, dass *„...dieses Ergebnis auf die Notwendigkeit verweist, den schulspezifischen und klassenspezifischen Lernbedingungen ... nachzugehen.“* Neuere Studien finden jedoch durchaus deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen (Baumert & Köller, 1998), so dass die Diskussion nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass nicht immer alle Lernenden von denselben Bedingungen profitieren, sondern dass differentielle Betrachtungsweisen erforderlich sind (vgl. die Forschung zur Aptitude x Treatment Interaction, ATI). Die ATI-Forschung untersucht die Frage, ob und inwieweit bestimmte Unterrichtsformen für unterschiedliche Schüler förderlich oder hinderlich sind.

3.1.2 Lerngruppenspezifische Faktoren

Auch für lerngruppenspezifische Faktoren gilt, dass allgemein gültige Aussagen über die Bedeutsamkeit struktureller Merkmale nur schwerlich formuliert werden können. So hat sich beispielsweise nicht bestätigt, dass kleine Gruppen generell bessere Lernvoraussetzungen bieten als große (Helmke & Weinert, 1997). Dennoch gibt es eine Reihe von Kontextfaktoren innerhalb von Klassen, die in der Psychologie untersucht worden sind (Helmke & Weinert, 1997):

- Die Zusammensetzung der Lernenden (Bsp.: Je niedriger und variabler das Leistungsniveau der Lernenden, desto schwieriger ist der Unterricht für den Lehrer).
- Physikalischer Kontext (Sitzordnung, Lärmbelästigung): Hier konnten Auswirkungen auf Erleben und Einstellung der Lernenden, allerdings nicht auf leistungsbezogenes Verhalten und Leistung aufgezeigt werden. So wurde ein erhöhter Lärmpegel zwar als störend wahrgenommen, wirkte sich jedoch nicht negativ auf die zu erbringende Leistung aus.
- Unterrichtsklima als die kollektiv erlebte Qualität der Lerngruppe als soziales System. Wesentliche Komponenten sind Kooperation und Vertrauen zwischen Lehrer und Schülern, erlebte Leistungsanforderungen und die Identifikation mit dem Unterricht.

3.1.3 Individuelle Faktoren

Es herrscht kaum Zweifel, dass der Lernende mit seinen dispositionalen Merkmalen und seinem aktuellen Verhalten die wichtigste Determinante der Lernleistung darstellt (Helmke & Weinert, 1997). Diese individuellen Faktoren lassen sich wiederum in konstitutionelle, kognitive und motivational-affektive Komponenten aufteilen. Zu den konstitutionellen Determinanten zählen beispielsweise Lebensalter und Geschlecht. So lassen sich für bestimmte Altersstufen typische

kognitive Leistungen festlegen, an denen der Entwicklungsverlauf gemessen werden kann. Fraglich ist jedoch, ob auch im Erwachsenenalter das Lebensalter noch eine herausragende Rolle für die Erklärung von Leistungsunterschieden spielt.

Die wesentlichsten kognitiven Determinanten sind die Intelligenz und das bereichsspezifische Vorwissen. Aggregierte Maße der allgemeinen Intelligenz gehören zu den besten Einzelprädiktoren von Lernleistungen im schulischen Kontext (vgl. auch Kapitel 7). Gleiches gilt für das bereichsspezifische Vorkenntnisniveau, was natürlich seinerseits nicht unerheblich von der Intelligenz abhängt (Helmke, 1992a; Weinert & Helmke, 1988). Es wird daher diskutiert, ob eine hohe Intelligenz bedeutet, dass die Personen besser in der Lage sind, effektive Problemlösungsstrategien zu entwickeln, sich schneller auf neue Aufgaben einzustellen und lösungsrelevante zu Regeln erkennen als weniger intelligente Menschen, oder ob Intelligenterer im Vergleich zu weniger Intelligenten unter sonst vergleichbaren Bedingungen in der Vergangenheit mehr und intelligenter organisiertes (tiefer verstandenes, vernetztes, flexibel nutzbares, etc.) Wissen erworben haben (Helmke & Weinert, 1997). Dieses Vorwissen würde dann die darauf aufbauenden Lernprozesse erleichtern.

Schwierig ist die Darstellung der motivational-affektiven Determinanten. Allein die Aufzählung der einzelnen untersuchten Faktoren würde vermutlich ein eigenes Buch ergeben. Zu den Merkmalen, die einen fundierten empirischen Stand der Forschung vorweisen können, zählen Lern- und Leistungsmotivation (vgl. Heckhausen, 1989; Rheinberg, 1996; Rheinberg & Fries, 1998), Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997; Jerusalem & Mittag, 1998; Schwarzer, 1998), leistungsbezogene Emotionen wie Lernfreude (Pekrun, 1998; Jerusalem, 1998; Jerusalem & Mittag, 1999) oder Prüfungsangst (Hembree, 1988; Seipp & Schwarzer, 1991), Attributionen (Jerusalem, 1992; Möller & Jerusalem, 1997; Weiner, 1986) und Interesse

(Schiefele, Krapp & Winteler, 1992; Krapp, 1998). Eine detailliertere Darstellung ausgewählter Aspekte des Forschungsstandes wird in den Kapiteln 4-8 gegeben.

Das komplexe Bedingungsgefüge für Lern- und Leistungsprozesse im schulischen Kontext erfordert entsprechende Analysestrategien. Gefordert werden insbesondere Mehrebenenanalysen, die Individuum und Klasse als Beobachtungseinheit parallel untersuchen. Wie bereits dargestellt, kommt dabei dem Klassenklima eine wesentliche Bedeutung zu. Weiterhin sollte berücksichtigt werden, dass es sich fast ausschließlich um Prozesse der wechselseitigen Beeinflussung handelt (vgl. Diskussion zur Beziehung zwischen Selbstbild und Schulleistung, Kapitel 5). Wenn also von Determinanten gesprochen wird, handelt es sich in den meisten Fällen nicht um unidirektionale, kausale Bestimmungsgrößen, sondern um Einflussfaktoren, die für einen gegebenen Zeitabschnitt mit der untersuchten Größe zusammenhängen.

3.2 *Von der Schule zur Umschulung*

Die Teilnehmer der vorliegenden Studie befinden sich in einem Umfeld, das eine interessante Schnittstelle zwischen beruflichen und schulischen Bedingungen darstellt. So handelt es sich auf der einen Seite um Erwachsene, die bereits berufliche Erfahrungen gesammelt haben. Auf der anderen Seite finden die Teilnehmer in der Umschulung Rahmenbedingungen vor, die eher der klassischen Schule zuzuordnen sind. Es stellt sich daher die Frage, ob das empirisch beobachtete Lern- und Leistungsverhalten, das im Kontext der Umschulung eine wesentliche Rolle spielt, vergleichbar ist mit empirischen Ergebnissen aus der Psychologie der Schule. Im Unterschied zu anderen Maßnahmen der Erwachsenenbildung, wie z.B. Weiterbildung und Studium, ähnelt das Umfeld der Umschulung vermutlich am stärksten den schulischen Rahmenbedingungen und der Ausbildung. Während z.B. Weiterbildungsmaßnahmen in der Regel freiwillig aufgesucht werden, sich inhaltlich mit einem spezifischen beruflichen Thema beschäftigen

und kurze Zeit dauern, sind Umschulungen auf zwei Jahre angelegt und vermitteln für zumindest einen Teil der Teilnehmer vollständig fremde Inhalte. Tabelle 3.1 zeigt einige Aspekte auf, anhand derer sich die Umschulung von Schule und Ausbildung abgrenzen lässt. Selbstverständlich ließen sich weitere Aspekte finden, die zwischen Schule, Umschulung und Erstausbildung differenzieren; der Überblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Zu den **individuellen Bedingungsfaktoren** lässt sich sagen, dass die Heterogenität bezüglich des Vorwissens und das Alter vermutlich die herausragendsten Merkmale von Umschülern im Vergleich zu Schülern und Auszubildenden sind. Obwohl auch Auszubildende über recht unterschiedliche Schulbildung verfügen, kommt bei den Umschülern die Berufsausbildung in den unterschiedlichsten Berufszweigen als weiteres Differenzierungsmerkmal hinzu. Ein weiterer Unterschied liegt in der Entscheidung für den Umschulungsberuf. Obwohl äußere Zwänge wie Finanzen, Qualifikation, Zustimmung des Kostenträgers natürlich eine Rolle spielen, steht es den Rehabilitanden dennoch frei, sich für den einen oder anderen Beruf zu entscheiden. Hierin unterscheiden sie sich nicht von den Auszubildenden, aber von den Schülern, die der Schulpflicht unterliegen und nur in der Fächerauswahl begrenzte Entscheidungsmöglichkeiten haben. Hinsichtlich der weiteren Determinanten wie Motivation, Selbstwirksamkeit und Lernfreude dürfte die Variabilität innerhalb der jeweiligen Population die Unterschiede zwischen den drei Gruppen Schüler, Umschüler und Auszubildende übersteigen.

Ähnliches gilt für die **klasseninternen Faktoren**: Auch hier stellt vermutlich die Heterogenität in der Zusammensetzung das wesentlichste Differenzierungsmerkmal dar. Die Leistungsheterogenität führt dazu, dass ein Teil der Rehabilitanden sich durch das langsame Fortkommen langweilt, während andere sich wiederum überfordert fühlen und den Eindruck haben, die anderen aufzuhalten (Psychologische Forschungsgruppe Schönhals, 1985).

Tabelle 3.1 Schule, Umschulung und betriebliche Erstausbildung im Vergleich

	Schule	überbetriebliche Umschulung	betriebliche Erstausbildung
Individuelle Bedingungsfaktoren			
Vorwissen	nur im Sinne allgemeiner kognitiver Strukturen vorhanden	spezielles Wissen bei ähnlichen Vorberufen vorhanden	nur im Sinne allgemeiner kognitiver Strukturen vorhanden
Wahl	nur begrenzte Wahlmöglichkeiten (z.B. Schulform, Ort)	zumindest teilweise eigenständige Entscheidung	zumindest teilweise eigenständige Entscheidung
Lebensalter	6-19 Jahre	ca. 20-50 Jahre	Mehrheit: 16-25 Jahre
Motivation, Selbstwirksamkeit	hohe interindividuelle Variabilität	hohe interindividuelle Variabilität	hohe interindividuelle Variabilität
Klasseninterne Bedingungsfaktoren			
Leistungs- homogenität	eher homogen	sehr heterogen durch unterschiedliche Berufserfahrung und Schulbildung	eher heterogen durch unterschiedliche schulische Vorbildung
soziales Umfeld	homogener Klassenverband hinsichtlich Alter, schulischer Vergangenheit, schulischer Bildung	heterogener Klassenverband hinsichtlich Alter, beruflicher und schulischer Bildung, Familienstand	relativ homogene Gruppe im Klassenverband, eher heterogen im Betrieb hinsichtlich Alter, Berufserfahrung, Familienstand
Lehrer	mit Lehrerausbildung (Hochschule)	Praktiker und Lehrer	Berufsschullehrer bzw. Arbeitgeber und Kollegen
Klassen- klima	hohe Variabilität	hohe Variabilität	hohe Variabilität

Fortsetzung Tabelle 3.1

	Schule	überbetriebliche Umschulung	betriebliche Erstausbildung
Strukturelle Bedingungsfaktoren			
Leistungserfolg	Noten, Zeugnisse, interne Abschlussprüfung (z.B. Abitur)	Noten, Zeugnisse, externe Abschlussprüfung	Noten, Zeugnisse, externe Abschlussprüfung; zusätzliche Beurteilung durch Arbeitgeber
Perspektive	langfristig (10 Jahre)	kurzfristig (2 Jahre), verkürzte Ausbildung gesetzlich vorgeschrieben	kurzfristig (2-3 Jahre, je nach Entscheidung und Leistungsfähigkeit) mit Möglichkeit der anschließenden Übernahme durch den Arbeitgeber
Lernziel	Beherrschen von Grundlagen in einem festgelegten Fächerspektrum	Beherrschen von Praxis und Theorie eines ausgewählten Berufes	Beherrschen von Praxis und Theorie eines ausgewählten Berufes
Lerninhalte	nur theoretischer Unterricht in allgemeinbildenden Fächern	Praxis in der Umschulungseinrichtung, theoretischer Unterricht (berufsspezifische Fächer)	Praxis im Betrieb; theoretischer Unterricht in der Schule (allgemeinbildende und berufsspezifische Fächer)
Wechselmöglichkeit	Schulpflicht (9 bzw. 10 Jahre)	möglich bzw. gezwungenmaßen bei mangelnder Leistung bzw. zu vielen Fehltagen	(teilweise) Schulpflicht; Kündigung
Zeitaufwand	meist halbtags	ganztägig	ganztägig

Für die **strukturellen Faktoren** lassen sich kaum Aussagen treffen, da dazu ein Vergleich zwischen einzelnen Bildungsträgern vonnöten wäre. Ein wesentliches Merkmal der Umschulung ist allerdings die verkürzte Ausbildungsdauer. Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation haben eine Förderungshöchstdauer von zwei Jahren. Dadurch befinden sich die Umschüler in der Situation, eine verkürzte Ausbildung durchlaufen zu müssen, obwohl ihr gesundheitlicher Zustand vermutlich eher einen längeren Lernzeitraum erforderlich macht. Sowohl von den Umschülern als auch von den Lehrern wird dies als ein entscheidende Einschränkung wahrgenommen.

3.3 Zusammenfassung

Bei der Analyse von Lern- und Leistungsprozessen können zahlreiche Einflussfaktoren betrachtet werden. Eine mögliche Systematisierung kann durch die Unterscheidung von strukturellen, lerngruppenspezifischen und individuellen Merkmalen vorgenommen werden, wobei die bedeutendste Rolle den individuellen Merkmalen zugesprochen wird. Die Teilnehmer einer Umschulungsmaßnahme unterscheiden sich von Schülern und Auszubildenden vor allem durch (1) den wesentlich höheren Altersdurchschnitt, (2) die heterogene Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich der Vorkenntnisse, der sozialen Rahmenbedingungen (Familie, Einkommen, etc.), (3) den Zwang zur verkürzten Ausbildung und (4) die Integration von Theorie und Praxis an einem Ort. Keine oder zumindest nicht bekannte systembedingte Unterschiede finden sich hingegen für die eher psychologischen Variablen wie Motivation, Selbstwirksamkeit, Attribution oder Klassenklima. In den folgenden Abschnitten werden daher theoretische und empirische Ansätze zu diesen psychologischen Faktoren dargestellt, um einen Vergleich bereits vorhandener Erkenntnisse mit Befunden der vorliegenden Studie aus dem Bereich Umschulung zu ermöglichen. Im nächsten Kapitel wird zunächst mit dem Themenbereich Motivation begonnen.

