

Soll die angehende Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Ausbildung abbrechen? – Unterrichtsmodell zur Förderung der Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens: Einführung der Lernstrategie „sich motivieren“ im Lernfeld 1 des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/Industriekauffrau

Abstract

Der rheinland-pfälzische Modellversuch KoLA kombiniert zwei methodisch-didaktische Ansätze, um das selbstgesteuerte Lernen in der beruflichen Erstausbildung zu fördern. Zum einen geht er direkt vor, indem er Lernstrategien zum Unterrichtsgegenstand erhebt. Zum anderen bettet er die Strategien in Lernsituationen ein, die die Lernmotivation anregen sollen. Solchen Anforderungen werden in besonderem Maße Lernsituationen gerecht, die den Konstruktionsprinzipien des gemäßigten Konstruktivismus folgen und zugleich den Lernenden ermöglichen, ihre Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung zu befriedigen. Wie diese methodisch-didaktischen und motivationspsychologischen Zielvorgaben unterrichtspraktisch umgesetzt werden können, veranschaulicht ein Unterrichtsmodell, das die Lernstrategie „sich motivieren“ im Lernfeld 1 des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/Industriekauffrau einführt. Es verknüpft dabei lernstrategisches mit berufsfachlichem Wissen und fügt beides in eine Lernsituation ein, die gemäßigt konstruktivistisch konzipiert ist. Deren Problemfrage lautet: Soll die angehende Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Ausbildung abbrechen?

1 Problemstellung

Der rheinland-pfälzische Modellversuch KoLA ist einer von 21 Beiträgen aus insgesamt zwölf Bundesländern zum BLK-Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“. Das Akronym KoLA steht für den Langtitel „Förderung des selbstgesteuerten Lernens und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula auf der Basis von Jahresarbeitsplänen“. Der Kunstbegriff setzt sich aus den Anfangsbuchstaben folgender Schlüsselwörter zusammen: Der Modellversuch zielt auf **kompetenzorientiertes** und **selbstgesteuertes Lernen**, das er mit Hilfe des schulspezifischen **Jahresarbeitsplans** als Planungsinstrument fördern will (ETT-MÜLLER 2008a, b, c).

Welchen Förderansatz verfolgt dabei KoLA, um die bereichsübergreifende Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens anzubahnen, spiralcurricular zu erweitern und zu vertiefen? Diese Frage soll exemplarisch anhand eines Unterrichtsmodells beantwortet werden, das die Lernstrategie „sich motivieren“ im Lernfeld 1 des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/Indus-

trikauffrau einführt. Die Lernsituation *Soll die angehende Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Ausbildung abbrechen?* wurde von Susanne Bogumil an der Andreas-Albert-Schule in Frankenthal erprobt (ETTMÜLLER 2008d).

2 Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens

Selbstgesteuertes Lernen wird als zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs verstanden, der auf dem reflektierten Zusammenspiel kognitiver, metakognitiver und motivational-volitionaler Ressourcen einer Person beruht (PÄTZOLD/ LANG 2004; LANG/ PÄTZOLD 2006). BOEKAERTS' Drei-Schichten-Modell veranschaulicht den komplexen und interaktiven Prozess des selbstgesteuerten Lernens (1999). Ihm zufolge sind daran drei Steuerungssysteme beteiligt: (1) Die Steuerung des Verarbeitungsmodus zeigt sich in der Auswahl kognitiver Lernstrategien zur Informationsverarbeitung (innere Schicht). (2) Die motivational-volitionale Steuerung des Selbst erfolgt, wenn sich das Lernsubjekt Ziele setzt und die entsprechenden Ressourcen aktiviert, um die Lernziele zu erreichen (äußere Schicht). (3) Die Steuerung des Lernprozesses insgesamt geschieht unter Einsatz metakognitiven Wissens (mittlere Schicht).

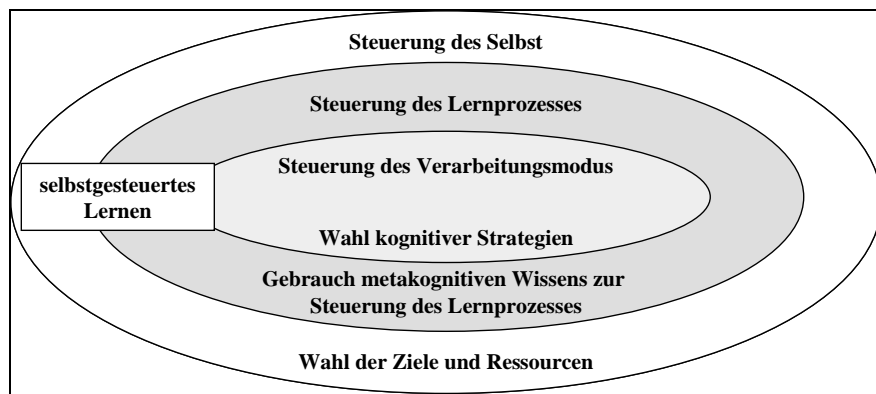


Abb. 1: Das Drei-Schichten-Modell des selbstgesteuerten Lernens nach BOEKAERTS (1999, 449)

Kombiniert mit der Vorstellung eines Lernkontinuums, auf dem Konstruktion und Instruktion stets aufs Neue eine lernwirksame Balance suchen, meint Selbststeuerung nun eine Lernform, in der der Lernende mehr oder weniger (!) Initiator und Verantwortlicher seiner Lerntätigkeit ist und in dem für ihn passenden Maß Unterstützung und Hilfe erfahren und heranziehen kann.

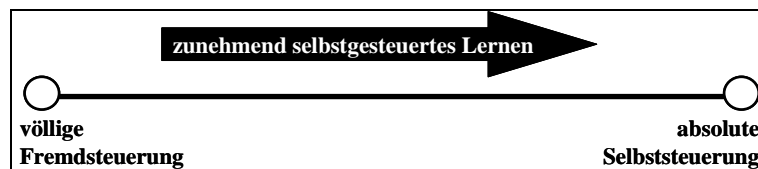


Abb. 2: Lernkontinuum

Von selbstgesteuertem Lernen darf also in Anlehnung insbesondere an PISA 2000, aber auch an SCHIEFELE und PEKRUN bereits dann gesprochen werden, wenn der Lernende eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen ergreift, indem er

- sich Lernziele setzt,
- Inhalte aussucht,
- Primär- und Stützstrategien auswählt und anwendet, die dem Inhalt und Ziel angemessen sind,
- den Fortgang des Lernprozesses plant, überwacht und reguliert (ARTELT/BAUMERT/ JULIUS-MCELVANY 2003, 131; SCHIEFELE/ PEKRUN 1996, 258).

Da nach gemäßigt konstruktivistischer Sicht Instruktion und Konstruktion stets ineinander verwoben sind, wird der Lernende beim Einsatz all dieser Maßnahmen eher von einer Mitsteuerung (mehr Lehrerunterstützung) zur gesteigerten Selbststeuerung (weniger Lehrerunterstützung) fortschreiten, indem er als Handelnder zunehmend „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (WEINERT 1982, 106). Damit der Lernende allerdings solche Selbststeuerungsmaßnahmen überhaupt ergreifen kann, braucht er die dafür geeigneten Werkzeuge. Und diese stellen die sogenannten Lernstrategien dar, worunter wiederum feste Handlungspläne zu verstehen sind. Sie umfassen zum einen kognitive Primärstrategien, die dem Wissenserwerb dienen. Zum anderen initiieren motivational-volitionale Stützstrategien den Lernprozess und erhalten ihn aufrecht. Metakognitive Strategien schließlich dienen der Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses.

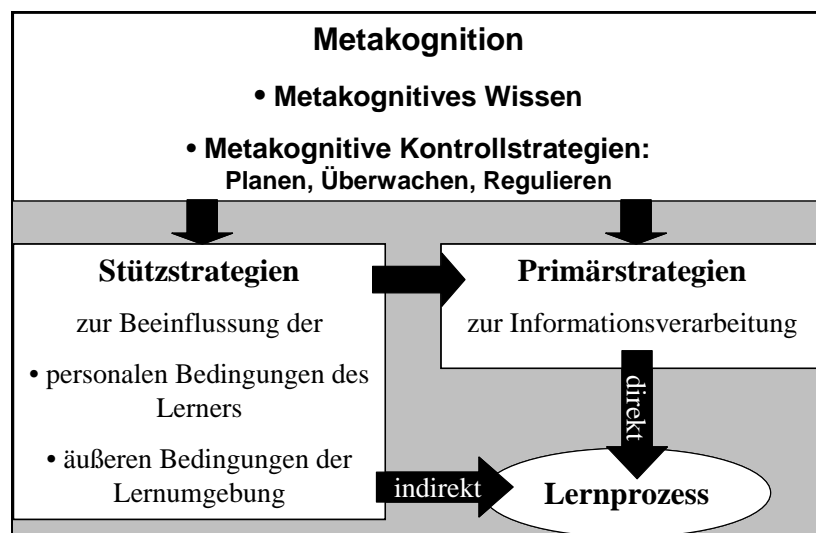


Abb. 3: Das Zusammenwirken von Lernstrategien

Um all die Lernstrategien zu vermitteln, wählt der Modellversuch KoLA eine kombinatorische Vorgehensweise. Die Strategien werden infolgedessen einerseits *direkt gefördert*, und zwar dadurch, dass sie selbst zum Unterrichtsgegenstand werden. Andererseits bettet KoLA die Strategien in Lernsituationen ein, die die Motivation anregen sollen, und verknüpft diese darin mit Fachinhalten (*indirekter Förderansatz*).

In diesem Fall kommt die Lernstrategie „*sich motivieren*“ zum Zuge. Denn zu der Selbstverantwortung, von der das Lernfeld 1 in seinen Zielbestimmungen spricht, gehört auch, sich selbst zu motivieren. Die *Kunst der Selbstmotivierung* (MARTENS/ KUHLE 2005) setzt aber wiederum voraus, dass der Lernende Wissen über diese Lernstrategie erwirbt. Ein solch lernstrategisches Wissen erweitert zugleich seine Kompetenz, selbstgesteuert zu lernen.

Empirische Studien, die den Zusammenhang zwischen didaktischen Handlungskonzepten und Lernleistung untersuchen, liefern widersprüchliche Ergebnisse (SEMBILL/ WUTTKE/ WOLF/ SANTJER/ SCHUMACHER 1998; NICKOLAUS/ HEINZMANN/ KNÖLL 2005). Bereits diese uneinheitliche Ergebnissituation zeigt überdeutlich, dass es *die* Unterrichtsmethode zur Förderung der Selbststeuerung nicht gibt: Eine Steigerung des Selbststeuerungsgrades führt nicht automatisch zu einem höheren Lernerfolg. Ohnehin spricht die Befundlage der Lehr-Lernforschung dafür, methodisch-didaktische Grundentscheidungen insbesondere von den Voraussetzungen der Lernenden abhängig zu machen, aber auch von intendierten Kompetenzen, zu behandelnden Lerngegenständen und relevanten Rahmenbedingungen (WEINERT 2000).

Folglich ergänzt der Modellversuch KoLA den Gedanken des Lern- um den des Lehrkontinuums, das dem Schüler immer mehr Selbststeuerungsanteile überträgt.

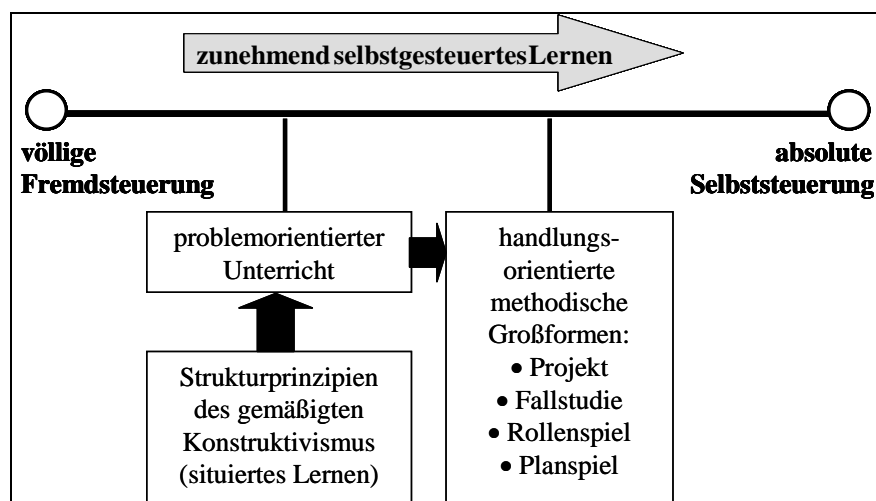


Abb. 4: Lehrkontinuum im Modellversuch KoLA

Ausgangspunkt des Lehrkontinuums bildet der problemorientierte Unterricht nach HEINRICH ROTH (1973, 222ff.). Denn darin lassen sich die Lernsituationen so arrangieren, dass

sie zugleich den Strukturprinzipien des gemäßigten Konstruktivismus entsprechen. Das didaktische Handlungskonzept des problemorientierten Unterrichts ist weiterhin flexibel genug, um auf den einzelnen Stufen immer mehr Freiräume einzurichten, in denen die Lernenden über Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden (mit-)entscheiden können. Von daher besitzt der problemorientierte Unterricht zudem eine hohe Anschlussfähigkeit an die handlungsorientierten methodischen Großformen, die dem Schüler in gesteigertem Maße selbstgesteuertes Lernen erlauben (SCHIEFELE/ STREBLOW 2006, 240).

3 Konstruktion der Lernsituation nach gemäßigt konstruktivistischen Prinzipien

Obwohl die KMK in ihrer *Handreichung* den Begriff der Lernsituation nicht präzise beschreibt, gibt sie eine Reihe von Konstruktionshinweisen (SEKRETARIAT 2007, 12). Neben dem Berufs- als Lebensweltbezug lassen sich aus der *Handreichung* als Konstruktionsprinzipien von Lernsituationen die Merkmale situierter Lernumgebungen im Sinne des *gemäßigten Konstruktivismus* ableiten. Diesen ist gemeinsam, dass sie authentische und anwendungsbezogene komplexe Ausgangsprobleme aufwerfen, multiple Kontexte und Perspektiven eröffnen, Lernen im sozialen Austausch fördern, Artikulation und Reflexion anregen und – falls nötig – instruktionale Anleitung und Unterstützung anbieten (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL/ PRENZEL 1994, 46ff.; MANDL/ GRUBER/ RENKL 1999; REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2001, 627f.; MANDL 2006, 29f.).


3.1 Authentischer Kontext: Authentizität und Anwendungsbezug (situierter Anwendungskontext)

Ihre aktivierende und motivierende Anschaulichkeit gewinnen authentische Informationen dadurch, dass sie der aufgesuchten, hereingeholten, abgebildeten oder nachgeahmten Wirklichkeit entspringen (BRUNNHUBER 1995, 43).

3.1.1 Hereingeholte Wirklichkeit

Das Fallbeispiel in unserer Lernsituation ist authentisch. Es beruht auf einem Eintrag in ein Internetforum¹ und holt von daher die Wirklichkeit eines möglichen Ausbildungsabbruchs in den Unterricht herein: Sonja, eine Auszubildende zur Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH, überlegt, ihren Vertrag im zweiten Jahr vorzeitig zu lösen und stattdessen Wirtschaftspädagogik zu studieren.

¹ Die Formulierung des Fallbeispiels lehnt sich in weiten Teilen an einen Eintrag an, der im Internetforum von STUDIS ONLINE unter der Rubrik „Foren - Studium (allgemein)“ zu finden ist. Die Teilnehmerin verwendet den Nutzernamen Nadine1602. Ihr Posting ist überschrieben mit „Ausbildung abbrechen –Wirtschaftspädagogik studieren?“ und stammt vom 27. September 2005. Online: <http://www.studis-online.de/Fragen-Brett/read.php?3.122462,page=2> (03-12-2007).

Sonja88	Abbruch der Ausbildung? 21.01.2008
registriert seit 29.07.2007	Hi, ich mache seit September 2006 die Ausbildung zur Industriekauffrau. Ich war bereits in drei Abteilungen, wo es mir auch überall mehr oder weniger gut gefallen hat. Die Kollegen sind ja echt nett. Doch in letzter Zeit überlege ich immer öfter, die Ausbildung abzubrechen. Kann ich die Ausbildung eigentlich abbrechen? Ich weiß zwar nicht, ob hier Leute sind, die sich damit auskennen, aber ich frag' einfach mal.
 Beiträge 8	Mein Problem ist erst mal, dass ich schon relativ weit bin, mir aber die Routine im Büro keinen Spaß macht. Ich sitze hier nur auf meinem Stuhl rum, nehme Rechnungen entgegen, prüf' die Rechnungen inhaltlich oder rechnerisch, um sie dann weiterzuleiten. Acht Stunden am Tag, seit vier Wochen. Das ist ja kein Hexenwerk und voll langweilig. Und ich mag mir keine Mühe mehr geben. Mein Ausbilder soll sich nicht so aufregen, wenn einem da mal ein paar Fehler aus reiner Langeweile unterlaufen ... Bei dem Job muss einem ja die Lust vergehen – oder? Das Problem ist jetzt, dass ich mittlerweile eigentlich das gefunden habe, was ich studieren möchte, und zwar Wirtschaftspädagogik. Ich überlege nun, ob ich die Ausbildung schmeiße und anfangs zu studieren. Nun weiß ich überhaupt nicht, wie ich mich entscheiden soll. Viele sagen mir immer wieder: „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“. Aber das ist das, was ich zurzeit einfach nicht mehr hören will. Wer hat hier mal den Durchblick und kann mir helfen? Abbrechen oder bleiben?

Zugleich folgt sie dem Rat ihres Klassenlehrers und wendet sich an Frau Koch, ihre Personal- und Ausbildungsleiterin. Diese beobachtet selbst in jüngster Zeit einen Leistungsabfall der Auszubildenden. Darüber beklagte sich bei ihr bereits Sonjas Ausbilder aus der Fachabteilung Einkauf. Er kritisierte, dass die Auszubildende die Aufgaben der Rechnungsprüfung manchmal nur nachlässig ausführe, so dass ihr wiederholt Fehler unterliefen. Deshalb sei es auch schon zu Auseinandersetzungen mit Sonja gekommen. Diese bestreitet in ihrem Gespräch mit Frau Koch die Vorwürfe ihres Ausbilders keineswegs. Allerdings spricht sie von gelegentlichen Flüchtigkeitsfehlern, die ihr deshalb passierten, weil sie in der Fachabteilung Einkauf seit vier Wochen die immer gleiche monotone Routinearbeit abwickeln müsse. Sie fühle sich derart unterfordert und gelangweilt, dass sie daran denke, ihren Vertrag vorzeitig zu lösen. Die Personal- und Ausbildungsleiterin nimmt Sonjas Klagen ernst. Allerdings ist Frau Koch neu in ihrer Position. Deshalb bittet sie Sonja, keine vorschnelle Entscheidung zu treffen, und vereinbart mit ihr einen zweiten Gesprächstermin für übernächste Woche. In der Zwischenzeit will sich Frau Koch zum Thema „Ausbildung und Ausbildungsabbruch“ kundig

machen. Sie scheut sich dabei nicht, Dritte ins Boot zu holen. Sonjas Fall bietet ihr den Anlass, auf das Angebot des Zentrums für Weiterbildung der IHK Pfalz einzugehen und eine passgenaue betriebsinterne Schulung für die Ausbilder der Rheinland-Pfalz GmbH durchzuführen. Einen ganzen Vormittag räumt sie dafür den Experten ein, die von der IHK Pfalz vermittelt werden. So vermag sie selbst fundiert und zielgerichtet zu agieren, wenn es darum geht, die Ausbildung im eigenen Haus auf den Prüfstand zu heben. Außerdem kann sie sich mit Hilfe des Expertenwissens einen Leitfaden erstellen für die zweite Unterredung mit Sonja, aber auch für zukünftige Motivationsgespräche mit Auszubildenden in ihrem Unternehmen.

Welch besondere Herausforderung es für Auszubildende darstellt, die Berufsrolle zu erlernen, wird an der angehenden Industriekauffrau überdeutlich, die darüber nachdenkt, ihre Ausbildung in der Rheinland-Pfalz GmbH abubrechen. Dabei handelt es sich keineswegs um ein singuläres Beispiel, sondern, wie bereits die Abbruchzahlen verdeutlichen, um einen exemplarischen Problemfall. Obwohl die Zahlen seit 2001 zurückgehen, sind sie immer noch beachtlich: Im Schnitt ist demnach zu erkennen, dass bei einer Lösungsrate von nunmehr 19,9 % etwa jeder fünfte Ausbildungsvertrag aus dem Jahr 2005 noch vor der Abschlussprüfung wieder beendet wird (BMBF 2007a, 135f.).

Zu der Exemplarität des Fallbeispiels tragen weiterhin folgende Aspekte entscheidend bei:

(1) Die Initiative zu dem Abbruchsritt ergreift wie in der Mehrzahl der Fälle auch hier die Berufslernerin selbst: Kommt doch der Wunsch nach Vertragslösung überwiegend (57 %) von den Auszubildenden (SCHÖNGEN 2003, 7; BMBF 2003, 95).

(2) Zudem macht Sonja betriebliche Gründe für ihre mögliche Handlungsweise verantwortlich. Eine Einschätzung, die sie mit über zwei Drittel der Abbrecher teilt. Eine BIBB-Untersuchung analysierte die betrieblichen Abbruchursachen genauer. Danach schlugen nicht zuletzt Über- bzw. Unterforderung am Ausbildungsplatz als nennenswerte Abbruchursachen gleichgewichtig zu Buche (20 % bzw. 19 %). Also klagt die potenzielle Abbrecherin aus unserem Fallbeispiel keineswegs allein über amotivierende Routinetätigkeiten. Vielmehr nannte ein Fünftel der Jugendlichen, die ihren Vertrag tatsächlich vorzeitig gelöst hatten, Unterforderung am Ausbildungsplatz als einen wichtigen Erklärungsgrund (BMBF 2003, 95f.).

Empirische Untersuchungen der äußeren Motivationsbedingungen an kaufmännischen Ausbildungsplätzen zeichnen ein recht widersprüchliches Bild und deuten auch auf die große Heterogenität der betrieblichen Ausbildungsbedingungen hin. Im DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung (1994-1999)“ erforschten Teilprojekte den Zusammenhang zwischen den von DECI und RYAN postulierten *Grundbedürfnissen* (Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit) und der Bildung und Entwicklung von *Interessen* (WILD/ KRAPP 1996; LEWALTER/ KRAPP/ SCHREYER/ WILD 1998; LEWALTER/ KRAPP/ WILD 2000, 2001; WILD 2000; PRENZEL/ DRECHSEL 1996; PRENZEL/ KRISTEN/ DENGLER/ ETTLE/ BEER 1996; PRENZEL/ KRAMER/ DRECHSEL 1998, 2001). Bewerten die Teilprojekte das Motivationsgeschehen am betrieb-

lichen Arbeitsplatz eher positiv, so vermitteln andere explorative Feldstudien, die das Lernpotenzial an kaufmännischen Ausbildungsplätzen erheben, einen entgegengesetzten Eindruck: Denn diese empirischen Untersuchungen zur betrieblichen Ausbildung von Industriekaufleuten und von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten zeigen, dass die Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens dort nur ansatzweise ausgeschöpft werden. Bei den angehenden Industriekaufleuten entfällt über 40 % ihrer Ausbildungszeit auf Routinetätigkeiten und Arbeiten mit einem geringen Anspruchsniveau (KECK 1995, 213ff.). Die Ergebnisse einer Studie unter Auszubildenden einer Bank sind noch dramatischer: Die Probanden schätzen, dass fast vier Fünftel ihrer betrieblichen Ausbildungszeit (79,6 %) auf Routinetätigkeiten entfallen (NOSS/ ACHTENHAGEN 2001, 357, 361f.). So können die Grundbedürfnisse der Auszubildenden nach Autonomie- und Kompetenzerleben im Lernort Betrieb oftmals nicht befriedigt werden, wodurch ihre Lernmotivation behindert wird.

(3) Unterforderung ist aber keineswegs nur ein vorübergehendes Ausbildungs-, sondern anscheinend auch ein fortdauerndes Arbeitsproblem. Darauf deutet zumindest eine Befragung von Arbeitsschutzexperten zu psychischen Belastungen bei der Arbeit hin. Am häufigsten wurden „geringer Handlungs- und Entscheidungsspielraum“ (59,3 %) als schwerwiegende psychische Belastungsart am Arbeitsplatz genannt. „Anspruchslose Aufgaben“ (34,6 %) folgten an dritter Stelle (PARIDON/ BINDZIUS/ WINDEMUTH/ HANßEN-PANNHAUSEN/ BOEGE/ SCHMIDT/ BOCHMANN 2004, 4, 10). Insgesamt fehlt allerdings die empirische Basis, um die *Diagnose Boreout* (ROTHLIN/ WERDER 2007) als Massenphänomen des modernen Arbeitslebens uneingeschränkt teilen zu können. Gleichwohl scheinen Motivationsprobleme am Arbeitsplatz in Deutschland weitverbreitet zu sein. So zeigen zahlreiche Studien, dass mehr und mehr Arbeitnehmer in die „innere Kündigung“ gehen (BRINKMANN/ STAPF 2005). Weiterhin belegen Umfrageergebnisse der Unternehmensberatung GALLUP, dass für die Mehrheit der deutschen Angestellten Motivationsprobleme im Beruf lebenslang fortauern (2006).

3.1.2 *Nachgeahmte Wirklichkeit*

Indem die Schüler zu Beginn der Lernsituation fiktiv mit der potenziellen Abbrecherin in dem Internetforum über diesen entscheidenden Schritt kommunizieren, wird die Wirklichkeit weiterhin nachgeahmt. Dieser authentische, persönliche Anwendungsbezug wird in seiner Wirkung noch dadurch erhöht, dass die simulierte Wirklichkeit einen regionalen betriebsspezifischen Kontext aufweist: Siedelt sich doch das Fallbeispiel in dem Modellunternehmen der Rheinland-Pfalz GmbH an. Die Lernsituation verstärkt den regionalen Kontext noch zusätzlich, da sie zum einen fiktiv auf das Angebot der zuständigen IHK Pfalz zugreift, passgenaue betriebsinterne Fortbildungen zu organisieren. Zum anderen nutzen die Informationstexte für die arbeitsteilige Gruppenarbeit auch Materialien, die diese regionale Institution auf ihrer Website anbietet.

Hinzu kommt, dass die Schüler die Wirklichkeit weiterhin dadurch nachahmen, dass sie in Expertenrollen schlüpfen, um den Fall von verschiedenen Seiten her zu beleuchten. Handelt es sich doch bei dem Fallbeispiel im positiven Sinne (!) um ein nichtwohldefiniertes offenes

Problem, das die Lerner vor eine hohe Herausforderung stellt. Weder ist der erwünschte Zielzustand vorgegeben noch sind alle Mittel bekannt, um die Barriere auf dem Weg zur Problemlösung unmittelbar zu überwinden (Kombination aus synthetischem und dialektischem Problem). Dieser Entscheidungsfall fächert sich dabei in zahlreiche Aspekte auf, die keineswegs alle gleich erkennbar sind und die zudem untereinander vernetzt sind (Komplexität) (DÖRNER 1976, 11ff.). Die Lernenden müssen ihr Wissen auf dieses Fallbeispiel übertragen, es anwenden, eine Entscheidung treffen, sie begründen und ihre Ergebnisse strukturiert präsentieren.

3.2 Multiple Kontexte und Perspektiven

Die Lernsituation ist so gestaltet, dass spezifische Inhalte in verschiedenen Situationen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden können. Indem sie den Lernenden multiple Anwendungskontexte für das erworbene Wissen anbietet, stellt sie sicher, dass dieses nicht in einem Zusammenhang stehen bleibt, sondern flexibel auf andere Problemstellungen übertragen werden kann. Dadurch werden also die Dekontextualisierung und der Transfer des Wissens auf andere Situationen erleichtert. Wenn die Anwendungskontexte für den Lernenden bedeutsam sind und etwas mit seinem persönlichen Erfahrungsbereich zu tun haben, wird dadurch intrinsisch motiviertes und interessiertes Lernen gefördert. Indem man den Lernenden die Möglichkeit gibt, Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, üben sie sich zugleich darin, Inhalte unter variierenden Aspekten bzw. von verschiedenen Standpunkten aus zu sehen und zu bearbeiten. Dies regt sie dazu an, Wissen flexibel abzurufen, anzuwenden und weiterzuentwickeln. Multiple Perspektiven stehen im Einklang mit der konstruktivistischen Auffassung von individuell unterschiedlichen Sichtweisen.

So schlüpfen die Lernenden in die Rolle von externen Referenten, um das Thema „Ausbildung und Ausbildungsabbruch“ aus Sicht der Auszubildenden, aber auch aus Betriebs- und Ausbilderperspektive sowie aus dem Betrachtungswinkel des Ausbildungsberaters, des Arbeitsrechtlers, des Motivationsexperten und des Berufsforschers zu analysieren und zu bewerten. Dadurch wird das Problem in unterschiedliche betriebswirtschaftliche und arbeitsrechtliche, gesellschaftliche und persönliche sowie lern- und motivationspsychologische Kontexte eingebettet.

3.3 Sozialer Kontext

Die Lernsituation soll Lernarrangements anbieten, die das Grundbedürfnis nach sozialer Einbindung befriedigen und kooperatives Lernen sowie gemeinschaftliches Erarbeiten und Anwenden von Problemlösungen fördern. Da die Teamarbeit in Gruppen Lernende anregt, ein komplexes Problem aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, wird ihnen erneut ermöglicht, das Wissen flexibel zu gebrauchen. Die Lernsituation setzt insgesamt fünf Expertengruppen ein; sie fördert folglich ein gemeinschaftliches Erarbeiten und Anwenden von Lösungen im sozialen Austausch.

3.4 Artikulation und Reflexion

„Artikulation bedeutet, Wissensinhalte zu äußern, also in irgendeiner Form nach außen zu tragen, in der Regel über die Sprache“ (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL/ PRENZEL 1994, 53). Damit neues Wissen nicht an den Anwendungskontext gebunden bleibt, in dem es erworben wurde, sollen Lernende die eigenen Denkprozesse verbalisieren und mit den Ideen und Vorstellungen ihrer Kommunikationspartner vergleichen. Einerseits fördert also dieser soziale Austausch erneut die Bildung multipler Kontexte und Perspektiven. Andererseits unterstützen Artikulation und Reflexion der Problemlösungsprozesse zudem den Vorgang der Metakognition, d. h. des Nachdenkens über die eigenen Denkprozesse, dem im konstruktivistischen Ansatz große Bedeutung zugemessen wird.

3.5 Instruktionaler Kontext

Nach gemäßigt konstruktivistischer Grundüberzeugung zielt das Lernen auf immer mehr Selbststeuerung ab, doch können die Lernenden dabei die Hilfestellungen einfordern, die sie von den Lehrenden benötigen. Denn selbstgesteuertes Lernen „ohne jegliche instruktionale Unterstützung ist in der Regel ineffektiv und führt leicht zur Überforderung. Lehrende können sich deshalb nicht darauf beschränken, nur Lehrangebote zu machen, sie müssen den Lernenden auch anleiten und bei Problemen gezielt unterstützen“ (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2001, 628).

4 Gestaltung der Verlaufsphasen (methodische Großform: Rollenspiel)

4.1 Erste Unterrichtsstunde - Vorphase

Die erste Unterrichtsstunde sichert als Vorphase die notwendige Wissensbasis für das Thema. Sie folgt den Lernstufen des problemorientierten Unterrichts (ROTH 1973, 222ff.). Danach nutzt die Lernsituation die Methodengroßform des Rollenspiels als didaktisches Handlungskonzept (EULER/ HAHN 2004, 301ff.).

Tabelle 1: **Strukturgitter der ersten Unterrichtsstunde**

Zeit	Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
7'	Stufe der Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Vorstellung der Rheinland-Pfalz GmbH: • Wer sind wir? • Was produzieren wir? • Welcher Mitarbeiter des Unternehmens steht heute im Mittelpunkt? ▷ Posting der Auszubildenden Sonja 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrervortrag • Schülervortrag 	<ul style="list-style-type: none"> • PC • Beamer • PowerPoint
7'	Stufe der Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▷ wesentlichen Inhalte des Postings 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Flipchart
12'	1. Stufe der Lösung	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Antwort an Sonja: Posting 	<ul style="list-style-type: none"> • arbeitssgleiche Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Plakatvorlagen
3'	2. Stufe der Lösung	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Kernaussagen ▷ Einordnen der Gruppenantwort auf der Skala „Ausbildungsabbruch ja – nein“ 	<ul style="list-style-type: none"> • arbeitssgleiche Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Metaplanwand: „Meinungsbild“ • Plakate der Arbeitsgruppen
5'	Stufe des Tuns und Ausführens	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Ergebnispräsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülervortrag 	
11'	Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Hauptursache für den möglichen Ausbildungsabbruch von Sonja 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Metaplanwand: „Meinungsbild“
Σ 45'		<ul style="list-style-type: none"> ▷ Ziehen einer Buchstabenkarte: Assoziationen zum Begriff Lernmotivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit • Unterrichtsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> • Assoziationen- ABC • Moderationskarten

4.2 Zweite Unterrichtsstunde: Informationsphase – Konfrontation mit dem Problem

Bei dem Rollenspiel treten insgesamt fünf Redner auf: Herr Schmitt ist Personalreferent. Er analysiert den Lernmotivationsstand der angehenden Industriekauffrau, die daran denkt, ihre Ausbildung in der Rheinland-Pfalz GmbH abzubrechen. Herr Moritz, ein Betriebspsychologe und Motivationsexperte, zeigt am Beispiel dieser Auszubildenden, wie es Sonja dennoch gelingen könnte, sich selbst zu motivieren, obwohl die äußeren Lernbedingungen am Ausbildungsplatz von ihr zur Zeit eher negativ eingeschätzt werden. Rechte und Pflichten von Auszubildenden und Auszubildenden thematisiert Herr Löffel, der Ausbildungsberater der IHK Pfalz. Er zeigt am exemplarischen Fall der Abbruchbereiten, wie die Rechte des einen die Pflichten des anderen Vertragspartners sind. Die arbeitsrechtlichen Vorgaben ergeben in der Summe die Pflicht des Auszubildenden, die betriebliche Ausbildungssituation pädagogisch und

didaktisch-methodisch so zu konzipieren, dass sie die Wissens- und Könnensentwicklung der Auszubildenden fördert sowie ihre berufliche Lernmotivation anregt. Dagegen verstößt aber, dass Sonja in unserem Fallbeispiel wochenlang eintönige Routinetätigkeiten verrichten muss, weshalb sie sich amotiviert fühlt. Lernmotivation wird aber nicht allein von der Situation angereizt, sondern verlangt zugleich die Selbstinitiative der Person. Folgerichtig verpflichtet das Berufsbildungsgesetz die Auszubildende, an der eigenen Berufsausbildung aktiv mitzuwirken und sich zu bemühen, die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die erforderlich sind, um das Ausbildungsziel zu erreichen. Dazu gehört es, dass Sonja die Aufgaben sorgfältig ausführt, die ihr im Rahmen ihrer Berufsausbildung aufgetragen werden, und Flüchtigkeitsfehler bei der Rechnungsprüfung vermeidet. Weiterhin muss sie den Weisungen folgen, die ihr der Ausbilder aus der Fachabteilung Einkauf im Rahmen der Berufsausbildung erteilt. Frau Lorenz schließlich, eine Referentin des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Bonn, thematisiert Entwicklungen, Ursachen sowie Chancen und Risiken von Ausbildungsabbrüchen.

Der Motivationsberater, Herr Meier, eröffnet allerdings den Referentenreigen. Er will das betriebliche Motivationsgeschehen unter den Auszubildenden der Rheinland-Pfalz GmbH evaluieren, um von daher einschätzen zu können, ob es sich im aktuellen Fall mit starker Abbruchneigung um eine Einzelercheinung handelt. Herr Meier legt deshalb den Auszubildenden der Rheinland-Pfalz GmbH vorab in der *zweiten Unterrichtsstunde* einen Fragebogen mit vier Einschätzskalen vor, um die motivationalen Lernbedingungen und die Ausprägungen der *Lernmotivation* zu ermitteln. Die Antworten sind nach dem Grad der Zustimmung gestaffelt: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“. Bei dieser anonymen Fragebogenaktion schlüpfen also alle Schüler der Versuchsklasse in die Rolle von Auszubildenden der Rheinland-Pfalz GmbH. Tatsächlich aber spiegeln ihre Antworten die spezifischen Motivationserfahrungen in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben wider. Dabei ist die Ausgangsfrage „Ich denke daran, die Ausbildung abzubrechen“ fünfskaliert und reicht von „nie“ und „fast nie“ über „manchmal“ bis hin zu „oft“ und „fast immer“. Die Antworten hierauf dienen dazu, drei mögliche Kategorien danach zu unterscheiden, wie häufig die Auszubildenden jeweils an Abbruch denken: Bei starker Abbruchneigung ist dies „oft“ oder „fast immer“, bei leichter Abbruchneigung „manchmal“, aber bei Jugendlichen, die keine Abbruchneigung zeigen, „nie“ oder „fast nie“ der Fall.

Die Schüler werten den Fragebogen selbst aus. Zuerst konzentrieren sie sich dabei auf die Ausgangsfrage. Lassen sich tatsächlich verschiedene Kategorien bilden, werden für diese Merkmalsgruppen die Prozentwerte ermittelt, die zeigen, wie häufig in der Klasse an Ausbildungsabbruch gedacht wird. Um die Merkmalsgruppen zu vergleichen, überprüfen die Lernenden, ob und wie sich das Motivationsgeschehen in ihnen unterscheidet. Aber auch wenn alle Schüler der Klasse keinerlei Abbruchneigung besitzen, lohnt es sich, den Durchschnittswert für jedes der zwölf Fragebogen-Items zu errechnen. Denn die Ergebnisse demonstrieren, wie die äußeren Motivationsbedingungen und die eigenen Motivationsstände in der betrieblichen Ausbildung eingeschätzt werden. Den Skalen wird deshalb ein Punktwert zwischen 1 und 4 für die verschiedenen Antworten zugewiesen. Bei den ersten zehn Items entsprechen

höhere Zahlen den positiveren Antworten: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu. Die letzten beiden Items allerdings sind umgekehrt zu gewichten. Säulendiagramme veranschaulichen dann die einzelnen Resultate der Befragung. Die Versuchsklasse bewertet im anschließenden Unterrichtsgespräch, wie sie die motivationalen Lernbedingungen in den Ausbildungsbetrieben wahrnimmt und die eigenen Motivationsstände während der betrieblichen Ausbildung einschätzt.

4.3 Dritte bis sechste Unterrichtsstunde - Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase werden die Spieler und die Beobachter ausgewählt, Beobachungskriterien festgelegt und von den Spielern Argumente im Rahmen ihrer Rollen erarbeitet.

(1) Die *Expertengruppe I*, die in die Rolle des Motivationsberaters schlüpft, bereitet dessen Kurzvortrag vor. Sie erhält deshalb fachwissenschaftliche Materialien zum Thema „Lernmotivation“. Diese entstammen im Wesentlichen einer didaktisch reduzierten Handreichung für Lehrer, die von PRENZEL, DRECHSEL, KLIEWE, KRAMER und RÖBER (1998) zusammengestellt wurde. Mit Hilfe dieser Informationstexte kann die Expertengruppe I die betrieblichen Motivationserfahrungen in der Klasse jetzt fachwissenschaftlich systematischer erläutern und bewerten. Der knappe Fragebogen, der mit Hilfe weniger Items Daten hierzu erhob, konzentriert sich als didaktisch reduziertes Erhebungsinstrument auf die theoretischen Modelle von DECI und RYAN sowie PRENZEL und KRAPP, die einen pädagogischen Zugang zum Motivationsgeschehen eröffnen. Dabei zieht der Fragebogen zum einen die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN heran, um die motivationalen Lernbedingungen der betrieblichen Ausbildungssituation zu kennzeichnen. Zum anderen greift er auf die Theorie von KRAPP und PRENZEL zu, die im deutschsprachigen Raum den Ansatz von DECI und RYAN um das pädagogische Interessenkonzept erweiterte. Danach lassen sich sechs Varianten motivierten Lernens unterscheiden: amotiviert, externale, introjizierte, identifizierte und intrinsische Lernmotivation sowie interessiertes Handeln (DECI/ RYAN 1993, 227f.; KRAPP 1993a, 200ff.; PRENZEL/ DRECHSEL 1996, 219; PRENZEL/ KRISTEN/ DENGLER/ ETTLE/ BEER 1996, 108ff.; PRENZEL/ DRECHSEL/ KLIEWE/ KRAMER/ RÖBER 1998, 6ff.; PRENZEL/ KRAMER/ DRECHSEL 1998, 170; 2001, 38). Der erwartete Zusammenhang zwischen beiden Theorien ist durch eine Vielzahl von Studien empirisch bestätigt worden. Der Kern der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist, dass menschliches Handeln im Allgemeinen und Lernen im Besonderen durch drei anthropologische Grundbedürfnisse angeleitet wird: Streben nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie nach sozialer Eingebundenheit (DECI/ RYAN 1993).

Im Einzelnen forschen die Antwortvorgaben 1 bis 6 des Fragebogens danach, wie die Schüler die Motivationsbedingungen an ihrem Lernort Betrieb einschätzen, ob diese es ihnen erlauben, ihre drei Grundbedürfnisse zu befriedigen. In den nachfolgenden Items 7 bis 12 finden sich dann die verschiedenen Varianten der Lernmotivation wieder.

Tabelle 2: **Items des Schülerfragebogens zu motivationalen Bedingungen und zu Ausprägungen der Motivation in der betrieblichen Ausbildung**

Item	Motivationsbedingungen: Befriedigung des Bedürfnisses nach
1. In der betrieblichen Ausbildung werde ich ermuntert, selbstständig vorzugehen. ²	Autonomieerleben
2. Die mir übertragene Aufgabe ist auf meine Kenntnis und Fähigkeit im betreffenden Themengebiet zugeschnitten. ³	Kompetenzerleben
3. Mir wird geholfen, wenn ich bei meiner Arbeitsaufgabe nicht weiter weiß. ⁴	
4. Ich fühle mich unter meinen Kollegen/Kolleginnen wohl. ⁵	sozialer Einbindung
5. In der betrieblichen Ausbildung habe ich den Eindruck, ernst genommen zu werden. ⁶	
6. Ich komme mit meinem Ausbilder/meiner Ausbilderin gut zurecht.	
	Varianten der Lernmotivation
7. In der betrieblichen Ausbildung befasse ich mich mit anregenden Problemen, über die ich mehr erfahren will.	interessiert
8. Die betriebliche Ausbildung macht richtig Spaß. ⁷	intrinsisch
9. In der betrieblichen Ausbildung strenge ich mich an, um meine eigenen Ziele zu verwirklichen. ⁸	identifiziert
10. In der betrieblichen Ausbildung strenge ich mich an, wie sich das für ordentliche Auszubildende gehört.	introjiziert
11. Ich benötige Druck von außen, sonst würde ich in der betrieblichen Ausbildung nichts tun. ⁹	external
12. In der betrieblichen Ausbildung fühle ich mich gelangweilt. ¹⁰	amotiviert

Indem die Schüler die Ergebnisse ihrer Selbstbefragung auswerten, erhalten sie ein Mindestwissen über zentrale Aspekte der Lernmotivation, die in der modernen Lehr-Lernforschung besonders intensiv untersucht werden. Dazu ist erforderlich, dass die Expertengruppe I in einem ersten Schritt zunächst die Kernaussagen der Informationsblätter zur Lernmotivation in einem Strukturbild zusammenfasst. Sie erkennt hierbei, dass es sich beim (beruflichen) Lernen um einen aktiven Prozess handelt, in dem Lernende Lernhandlungen vornehmen. Diese gilt es über Lernmotivation auszulösen, auszurichten, anzutreiben und aufrechtzuerhalten. Lernmotivation erklärt somit die Auslösung, die Richtung (Wird gelernt und wenn ja, was?), die Intensität (Wie konzentriert ist man beim Lernen?) und die Ausdauer (Wie lange lernt man?) von Lernhandlungen. Der Begriff der Lernmotivation kennzeichnet „kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal“. Vielmehr entwickelt sich die Lernmotivation einer Person in einer aktuellen Situation, „sie ist also ein (zeitlich begrenzter) Zustand, der die Person zu Lerntätigkeiten bewegt“ (PRENZEL/ DRECHSEL/ KLIWE/ KRAMER/ RÖBER 1998, 4).

² Frage angelehnt an PRENZEL/ KRISTEN/DENGLER/ ETTLE/ BEER 1996, 113.

³ Frage entnommen aus WILD 2000, 82.

⁴ Frage entnommen aus HECKER 2000, 64.

⁵ Frage entnommen aus HARTEIS/ BAUER/ FESTNER/ GRUBER 2003, 13.

⁶ Frage angelehnt an PRENZEL/ KRISTEN/DENGLER/ ETTLE/ BEER 1996, 113.

⁷ Fragen 7 und 8 angelehnt an PRENZEL/ KRISTEN/DENGLER/ ETTLE/ BEER 1996, 114.

⁸ Frage angelehnt an HARTEIS/ BAUER/ FESTNER/ GRUBER 2003, 14.

⁹ Fragen 10 und 11 angelehnt an PRENZEL/ KRISTEN/DENGLER/ ETTLE/ BEER 1996, 113.

¹⁰ Frage angelehnt an ROTHLIN/ WERDER 2007, 10.

Lernmotivation ergibt sich somit aus dem Zusammenspiel von Person und Situation. Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation leiten die Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Einbindung das Handeln der Person an. Selbstbestimmte (also identifizierte, intrinsische und interessierte) Lernmotivation lässt sich nicht von außen „erzeugen“, es können nur die Situationsbedingungen optimiert werden, die das Entstehen dieser besonders anzustrebenden Motivationsvarianten wahrscheinlicher machen. Ob und wie die Person allerdings Motivation entwickelt, hängt davon ab, wie sie die Lernsituation wahrnimmt, inwieweit sie sich darin als autonom, kompetenzunterstützt und sozial eingebunden erlebt. Lassen es die äußeren Bedingungen einer Lernsituation zu, die drei psychologischen Grundbedürfnisse zu befriedigen, dann ist eine Grundvoraussetzung gegeben, dass selbstbestimmte Lernmotivation überhaupt entstehen kann. Diese grundlegende Bedürfnisbefriedigung erleichtert es der Person zugleich, Anreize in Inhalten und Tätigkeiten wahrzunehmen und diese eher als sinnvoll und nützlich zu beurteilen (PRENZEL/ DRECHSEL/ KLIEWE/ KRAMER/ RÖBER 1998, 5, 9ff.).

(2) Die *Expertengruppe II*, die im Rollenspiel den Kurzvortrag von Herrn Schmitt, dem Personalreferenten, ausarbeitet und durchführt, erhält die gleichen fachwissenschaftlichen Materialien zum Thema „Lernmotivation“ wie das Vorgängerteam. Die Informationstexte werden allerdings erweitert um eine knappe Definition des Begriffs der Volition (VON ROSENSTIEL 2003, 28). Die Expertengruppe II überträgt ihre zentralen Erkenntnisse zur *Lernmotivation* auf das *Fallbeispiel der angehenden Industriekauffrau*, die an Abbruch denkt und als amotiviert zu bewerten ist. Sie führt ihre prekäre Motivationslage auf die Lernsituation am Ausbildungsplatz zurück. Sie empfindet sich als fremdbestimmt. Ihre monotone Routine-tätigkeit erscheint ihr als sinn- und ziellos. Sie fühlt sich davon unterfordert. Ihre Grundbedürfnisse, Autonomie und Kompetenz zu erleben, kann sie also in keinsten Weise befriedigen. Aber auch ihre soziale Einbindung ist gefährdet; zwar empfindet sie ihre Arbeitskollegen als nett, aber mit ihrem Ausbilder gerät sie wegen ihrer Flüchtigkeitsfehler bei der Arbeitstätigkeit in Konflikt. Er weist ihr keine anspruchsvollere Arbeit zu, was sie als negatives Feedback wertet.

Beim beruflichen Handeln sieht es aber häufig so aus, dass Dinge getan werden müssen, die zwar notwendig erscheinen, jedoch nicht unbedingt mit Freude verknüpft sind. Hier ist nun der Wille, die Volition, gefordert, um dennoch ans Ziel zu kommen (VON ROSENSTIEL 2003, 28). Volition ist zudem vonnöten, weil die Widerstände auch in der abbruchbereiten Auszubildenden selbst liegen: Ablenkende Gedanken ziehen sie vom Weg ab, der innere Konflikt, besser Wirtschaftspädagogik zu studieren, als die Berufsausbildung abzuschließen, weist sie auf die Zwiespältigkeit des ursprünglichen Handlungsplans hin. Um ihn gegen alle inneren und äußeren Widerstände trotzdem auszuführen, wäre es notwendig, die eigene Lernmotivation zu beeinflussen. Sie müsste zuallererst an ihrem Willen arbeiten, um fehlende äußere Situationsanreize zu überspielen, innere Widerstände (störende Gedanken, psychische Konflikte, negative Emotionen) zu überwinden und die als langweilig empfundene Arbeitsaufgabe sorgsam und zuverlässig auszuführen.

(3) An diese Analyse des Lernmotivationsstands der Auszubildenden schließt sich der Vortrag von Herrn Moritz unmittelbar an (*Expertengruppe III*). Denn dieser Betriebspsychologe und Motivationsexperte zeigt an unserem Fallbeispiel, wie es dennoch möglich ist, *sich selbst zu motivieren*, obwohl die äußeren Lernbedingungen am Ausbildungsplatz von der Betroffenen eher negativ eingeschätzt werden. Sein Vortrag basiert auf den Ausführungen des Wirtschaftspädagogen METZGER, der die Stützstrategie „sich motivieren“ als vierteiliges Handlungsschema vorstellt (2002, 12ff.; 2005, 15ff.).

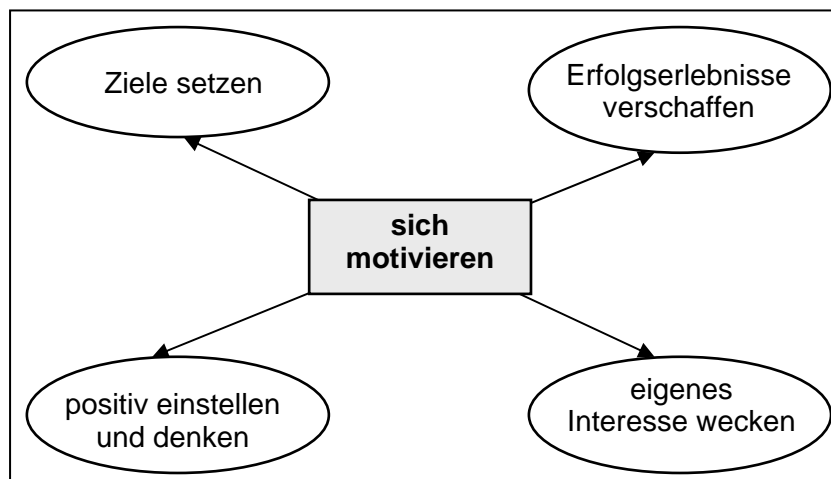


Abb. 5: Lernstrategie „sich motivieren“ (nach METZGER 2002, 12; 2005, 15)

Jede dieser Substrategien lässt sich nun auf unser Fallbeispiel übertragen (ETTMÜLLER 2008d).

(4) Die *Expertengruppe IV*, die in die Rolle von Herrn Löffel, dem IHK-Ausbildungsberater, schlüpft, thematisiert Rechte und Pflichten von Auszubildenden am Fallbeispiel von Sonja. Die arbeitsrechtlichen Bestimmungen bewertet der IHK-Ausbildungsberater unter dem Aspekt der Lernmotivation am Arbeitsplatz. Aus dieser Perspektive legen das Berufsbildungsgesetz (BMBF 2005a, b), der Ausbildungsvertrag (BMBF 2007b) und die Ausbildungsordnung (BMW 2002) auf der einen Seite fest, dass Sonja ein Recht darauf hat, dass ihre Ausbildung in der Rheinland-Pfalz GmbH lernförderlich gestaltet wird. Auf der anderen Seite verweist der IHK-Ausbildungsberater aber ebenso auf die Pflichten der Auszubildenden, wozu es auch gehört, sich selbst zu motivieren, um übertragene Routinearbeiten sorgsam auszuführen und Flüchtigkeitsfehler zu vermeiden.

(5) Die *Expertengruppe V* schließlich um Frau Lorenz, eine Referentin des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), stellt das Fallbeispiel aus der Rheinland-Pfalz GmbH in einen größeren Kontext. Zentrale Entwicklungslinien, Ursachen sowie Chancen und Risiken von Ausbildungsabbrüchen gliedern dabei diesen Kurzvortrag.

4.4 Siebte bis neunte Unterrichtsstunde: Rollenspielphase – Diskussions-/ Feedbackphase

Die Expertengruppen präsentieren ihre Ergebnisse. Währenddessen verfolgen die Beobachter das Spiel und notieren ihre Beobachtungen und Interpretationen. Sie analysieren Aufbau und Inhalt des Kurzvortrags, das Argumentationsgeschick und das Verhalten im Rollenspiel anhand der vorher festgelegten Kriterien und melden ihre Resultate an die Spieler zurück. Gegebenenfalls werden alternative Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen und in die Betrachtung einbezogen. Die Ergebnisse der Diskussion werden zusammengefasst und gesichert.

4.5 Zehnte Unterrichtsstunde – Generalisierungs- und Transferphase

Die Lernenden wenden die Expertenergebnisse an, übertragen sie auf das Fallbeispiel und starten eine erneute Spielrunde, um die aufgebauten Erfahrungen weiter zu festigen. Denn sie führen im Rollenspiel das Motivationsgespräch durch, das die Personal- und Ausbildungsleiterin der Rheinland-Pfalz GmbH Sonja bereits angekündigt hatte. Hierfür erarbeiten die Schüler einen Leitfaden, der sich an die Ergebnisse der Expertengruppen anlehnt.

Die Lernsituation fördert das selbstgesteuerte Lernen *auf der einen Seite direkt*, indem sie die Stützstrategie „sich motivieren“ zum Lerngegenstand erhebt. Direkt erworbenes Wissen über adäquate Lernstrategien führt aber nicht automatisch dazu, dass diese auch angewandt werden (KRAPP 1993b, 302). Damit eine solche Lernaktivität in Gang kommt, ist Lernmotivation notwendig. Diese vermag der Lehrende nicht „herzustellen“, denn er kann im Lerner nicht unmittelbar motivationale Zustände herbeiführen. Gleichwohl aber ist es möglich, äußere Bedingungen zu schaffen, die den Aufbau von Lernmotivation eher wahrscheinlich machen (PRENZEL/ DRECHSEL/ KLIEWE/ KRAMER/ RÖBER 1998, 4f.). Deshalb erscheint es *auf der anderen Seite* bedeutsam, Lernsituationen so zu gestalten, dass intrinsische Lernmotivation und Interesse an strategischen Fragen des selbstgesteuerten Lernens angeregt und relativ dauerhaft aufrechterhalten werden können. Dies setzt voraus, dass die Lernsituation Möglichkeiten für selbstgesteuertes Lernen bietet, sie also dem Lernenden Handlungsspielräume eröffnet. Auch in „dieses Anforderungsprofil passen besonders gut Lernumgebungen, die dem Paradigma eines gemäßigten Konstruktivismus folgen“ (LANG/ PÄTZOLD 2006, 23).

5 Handlungsspielräume für die Lernenden

Als zentrale Voraussetzung dafür, dass intrinsische Motivation und lernstrategisches Interesse entstehen und fortdauern, führen verschiedene Autoren an, dass die Lernsituation die grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung befriedigen sollte (DECI/ RYAN 1993; KRAPP 1992a, 1998; PRENZEL/ DRECHSEL/ KLIEWE/ KRAMER/ RÖBER 1998; EULER/ HAHN 2004, 331ff.; SCHIEFELE/ STREBLOW 2006, 238ff.).

Kompetenzerleben bedeutet, sich einer Sache gewachsen zu fühlen, sicher zu sein, Anforderungen aufgreifen und bewältigen zu können. Die Förderung des Erlebens eigener Kompetenz steigert die intrinsische Motivation (DECI/ RYAN 1993). Das von DECI und RYAN postulierte Grundbedürfnis nach Kompetenzerleben ist dabei eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verknüpft.

Wie kann nun Kompetenzerleben, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, als eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Schüler intrinsisch motiviert und interessiert lernen, unterrichtlich gefördert werden? Auf der didaktischen Gestaltungsebene heben SCHIEFELE und STREBLOW als zentrale Maßnahme hervor, Lernsituationen klar und sinnvoll zu strukturieren. Eine besondere didaktische Gestaltungsaufgabe des Lehrenden ist in dem Zusammenhang, eine angemessene Problemstellung verständlich und herausfordernd zu konstruieren, damit sie den Lernprozess einleitet (2006, 240). Dazu gehört zuallererst, dass die Schwierigkeit der Problemstellung auf den Kenntnisstand der Lernenden zugeschnitten wird.

Die fachlichen Einzelaspekte des Unterrichtsmodells weisen berufliche und private, aber auch ökonomische und soziale Sinnschichten auf. Das Problem des Ausbildungsabbruchs wird dabei aus lern- und motivationspsychologischer, arbeitsrechtlicher und betriebsspezifischer, aber auch persönlicher Betroffenheitsperspektive betrachtet. Wie vermutet, erwies es sich für die Lernenden der Versuchsklasse jedoch als schwierig, die facettenreichen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse auf das Fallbeispiel zu übertragen. Um diese Transferaufgabe dennoch meistern zu können, wurden die Lernenden davon enthoben, selbst zu dem komplexen Problem des Ausbildungsabbruchs zu recherchieren. Indem ihnen also hierzu lineare und nichtlineare Informationstexte vorgegeben wurden, konnte die Problemkomplexität didaktisch auf ein angemessenes mittleres Anspruchsniveau reduziert werden.

Das *Bedürfnis nach Autonomie* bedeutet auf den Lernprozess bezogen, dass „die lernende Person in der Regel bestrebt [ist], sich in eigener Art und Weise auf Lerninhalte einzulassen“ (PRENZEL/ DRECHSEL/ KLIEWE/ KRAMER/ RÖBER 1998, 10). Bei deren Bearbeitung sollten ihr dann Handlungsspielräume verbleiben. Denn intrinsische Motivation und lernstrategisches Interesse können nach DECI und RYAN (1993) nur dann entwickelt werden, wenn Schüler beim Lernen ein Mindestmaß an Selbstbestimmung erleben und Lehrpersonen folglich davon absehen, Lernaktivitäten bis ins Detail vorzuschreiben.

Auf der Prozessebene des Lernens konzentriert sich die Autonomieförderung jetzt folgerichtig darauf, den Schülern Handlungsspielräume zu gewähren. Prinzipiell können dabei drei Arten von Freiheitsgraden des selbstgesteuerten Lernens unterschieden werden, die jedoch fast niemals in ihrer Reinform auftreten:

- Zu der intentionalen (Mit-)Entscheidung über Lernziele kommen hinzu
- die thematische (Mit-)Entscheidung über Lerninhalte und
- die methodische (Mit-)Entscheidung über
 - die Verwendung von Lernstrategien,

- die Lernorganisation (Sozialformen, Lernzeit, Lerntempo, Lernort),
- die Lernmedien (FAULSTICH 2002, 80; GNAHS 2002).

Die vorliegende Lernsituation bietet den Lernenden folgende Handlungsspielräume: Die *Lernziele* werden vom Lehrenden kooperativ mit den Lernenden geplant. Um das Entscheidungsproblem „Soll die angehende Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Ausbildung abbrechen?“ zu bewältigen, sind im Einzelnen diese Lernziele zu erreichen: (1) Wir müssen erläutern, warum die Protagonistin unseres Fallbeispiels überhaupt ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig lösen will. (2) Weiterhin ist zu ermitteln, ob es sich hierbei nur um einen Einzelfall in der Rheinland-Pfalz GmbH handelt. Deshalb ist es notwendig, die Motivationsstände aller Auszubildenden dieses Betriebs zu erfassen, zu analysieren und zu bewerten. (3) Dies setzt aber wieder voraus, dass wir bestimmen, was Lernmotivation überhaupt bedeutet. (4) Wozu es auch gehört, dass wir erarbeiten, ob und wie sich Sonja am betrieblichen Ausbildungsplatz selbst motivieren kann. (5) Weiterhin ist der Problemfall arbeitsrechtlich auszuwerten, was wiederum verlangt, die Rechte und Pflichten der beiden Vertragspartner miteinander zu vergleichen. (6) Nicht zuletzt sind Entwicklungsmerkmale, Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen insgesamt zu analysieren.

Da die *Lerninhalte*, die sich aus diesen Zielen ergeben, in arbeitsteiliger Gruppenarbeit bewältigt werden, entscheiden die Schüler selbst und interessengeleitet, in welcher der fünf Expertenteams sie mitwirken wollen.

Während der Gruppenarbeitsphase können die Lernenden weiterhin *lernorganisatorische (Mit-)Entscheidungen* treffen: Um die Informationstexte zu bearbeiten, müssen sie auf geeignete Lernstrategien der Informationsverarbeitung und des kooperativen Lernens zugreifen. Dabei erscheint es von Anfang an sinnvoll, die Lernstrategie „mit der Zeit umgehen“ zu nutzen. Denn die vierstündige Arbeitszeit, die zur Verfügung steht, muss richtig eingeteilt werden, wofür ein Zeitplan hilfreich sein kann. Ob sie allerdings diese Lernstrategie tatsächlich einsetzen, bleibt den einzelnen Gruppen ebenso überlassen, wie darüber zu entscheiden, mit Hilfe welcher Medien sie ihre Ergebnisse präsentieren werden. Auch können sie selbst festlegen, ob ein einzelner Gruppensprecher in die Rolle eines der Experten schlüpft, die während der firmeninternen Fortbildung der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Vorträge zum Thema „Ausbildung und Ausbildungsabbruch“ halten. Es ist aber auch denkbar, dass weitere Gruppenmitglieder sich in der Expertenrolle ablösen. Auf dem Weg dorthin haben die einzelnen Lernenden auch die Möglichkeit, über den Anforderungsgrad der Aufgabenstellungen mitzuentcheiden. Denn sie können neben den offen und weit formulierten Arbeitsaufträgen ein zusätzliches Auftragsblatt heranziehen, das geschlossene und engschrittige Erschließungshilfen zu den jeweiligen Informationstexten bereitstellt.

Eine weitere Möglichkeit, intrinsisch motiviertes und interessiertes Lernen anzuregen, besteht darin, das Gefühl der Lernenden zu erhöhen, sozial eingebunden zu sein (DECI/ RYAN 1993). Die *soziale Einbindung* bezieht sich auf das Lehr-Lernklima, auf das Empfinden „dazuzugehören“, auf Partnerschaftlichkeit oder Kooperation. SCHIEFELE und STREB-

LOW heben zwei lehr-lernklimatische Fördermaßnahmen (2006, 241) besonders hervor, wobei die eine auf die Gemeinschaft der Lernenden untereinander und die andere auf die Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden abhebt. Der erste Praxisvorschlag betont die Teamarbeit in Kleingruppen, der zweite das partnerschaftliche Lehrer-Schüler-Verhältnis, das es anzustreben gilt. Es sollte in besonderer Weise darin zum Ausdruck kommen, dass Lehrende zeigen, wie sehr sie an den Lernfortschritten ihrer Schüler tatsächlich interessiert sind. Dazu gehört auf der didaktischen Gestaltungsebene, dass in dieser Lernsituation, die die Stützstrategie „sich motivieren“ einführt, das Lernen selbst zum Thema des Unterrichts wird, um die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens zu erweitern und zu vertiefen.

6 Förderung der Metakognition

Der Modellversuch KoLA folgt auch hier dem direkten Ansatz: Er fördert den Einsatz metakognitiver Kontrollstrategien dadurch, dass er sie zum Unterrichtsgegenstand macht. Er greift dabei auf die Lehrwerke METZGERs (2002, 138ff.; 2005, 97ff.) und die dazu erarbeitete Unterrichtseinheit zurück (NÜESCH/ ZEDER/ METZGER 2003, 21ff.). METZGERs Lernstrategie „sich selbst kontrollieren“ unterscheidet zwei Arten von metakognitiven Kontrollprozessen: zum einen „die Kontrolle des Wissenserwerbs“ und zum anderen „die laufende Lenkung des ganzen Lernprozesses“ (2002, 138; 2005, 97ff.).

Neben der direkten Vermittlung der Lernstrategie „sich selbst kontrollieren“ kommen im Modellversuch KoLA und folglich auch in diesem Unterrichtsmodell weitere Instrumente zum Einsatz, um die Metakognition bei den Lernenden zu fördern. Diese sollen dadurch angeregt werden, ihr eigenes Lernen zu reflektieren, Strategiewissen und Lernerfahrungen untereinander auszutauschen und somit metakognitives Wissen zu entwickeln:

Fragebogen. Der von METZGER (2002, 2005) erarbeitete *WLI-Fragebogen* bietet den Lernenden die Chance, ihr bisheriges Lernverhalten selbst zu evaluieren. Dabei erkannte Schwächen sollten das Bewusstsein des Lerners dafür schärfen, dass es hilfreich ist, das eigene Lernstrategiewissen unterrichtlich zu erweitern. Seine Lernmotivation, sich mit diesem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, könnte somit erhöht werden. Der *WLI-Fragebogen*, der vor Beginn der Unterrichtseinheit eingesetzt wurde, diente auch dazu, die lernstrategischen Voraussetzungen der Versuchsklasse zu erheben.

Lehr-Lerngespräch. Am Ende des problemorientierten Unterrichts stehen die Stufen „des Behaltens und Einübens“ sowie „des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration“ des Gelernten (ROTH 1973, 222ff.). Ihnen entsprechen im Rollenspiel, das als methodische Großform das vorliegende Unterrichtsmodell strukturiert, die Phasen der Generalisierung und des Transfers. Hier finden Lehr-Lerngespräche statt, in denen der Schüler über erstmals eingeführte oder bereits angewandte bzw. erneut vertiefte Lernstrategien nachdenkt und seinen persönlichen Gebrauch von ihnen bewertet. Im Falle des Unterrichtsmodells kreist das Lehr-Lerngespräch natürlich in erster Linie um die Stützstrategie „sich motivieren“.

Arbeitsrückblick (Evaluation). Nach längeren Arbeitsperioden bzw. nach Abschluss einer Lernsituation werden die Schüler angehalten, auf die eigene Arbeit zurückzuschauen, mit dem Ziel, schriftlich niederzulegen, was sie während des Lernprozesses über sich als Lerner erfahren, weiter an den Lernaufgaben und Lernstrategien beobachtet und gelernt haben. AEBLI beschreibt den Vorgang der Lernreflexion folgendermaßen: „Es ist dies eine Repetition, die im Gegensatz zu den herkömmlichen Wiederholungen nicht auf den Inhalt ausgerichtet ist, sondern den durchlaufenden Arbeitsprozess untersucht“ (1994, 368). Das Ergebnis der Lernreflexion wird in einem Lernjournal festgehalten. Der Arbeitsrückblick dient dazu, dass Lernende auf ihre Lernerfahrungen zugreifen und sich darüber austauschen können. Er wird normalerweise vom Lehrer ausgelöst und von Leitfragen gesteuert. Für das Lernjournal bieten METZGERs Lehrwerke gute Vorlagen (2002, 2005). Auch für die Stützstrategie „sich motivieren“ lassen sich daraus metakognitive Kontrollfragen entnehmen (2002, 18).

7 Planungsraster für die Lernsituation im schulspezifischen Jahresarbeitsplan

Um diese und weitere Lernsituationen im Bildungsgang zu planen, ist das Instrument des schulspezifischen Jahresarbeitsplans gefordert. Der Modellversuch KoLA entwickelte hierzu ein Raster, das die notwendigen methodisch-didaktischen Entscheidungen zusammenführt (ETTMÜLLER 2008b, c).

Lernfeld (LF) 1		Namen: Wolfgang Etmüller, Susanne Bogumil		Bildungsgang: BS, Industriekaufmann/-frau		
Lernsituation 2: Soll die angehende Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Ausbildung abbrechen?						
Methodische Großform: Rollenspiel						
Handlungskompetenz	Schwerpunkt: selbstgesteuertes Lernen	Inhalte	Hinweise	Vernetzung	Zeit	
<p>1. Fachkompetenzen</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Aufgaben der Beteiligten im dualen System der Berufsausbildung • leiten aus gesetzlichen und vertraglichen Bestimmungen (...) Rechte und Pflichten als Auszubildende ab <p>2. Sozialkompetenzen</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestalten ihre Berufsausbildung (...) im Spannungsfeld unterschiedlicher Rollenerwartungen und unter Beachtung wesentlicher Handlungsnormen und Rechtsvorschriften • bearbeiten Aufgabenstellungen selbstständig in der Gruppe und wenden problem-lösende Methoden an <p>3. Humankompetenzen</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientieren sich in der durch den Beginn ihrer beruflichen Erstausbildung veränderten Lebenssituation • gestalten ihre Berufsausbildung selbst- und verantwortungsbewusst • setzen sich reflexiv mit auftretenden Konflikten auseinander und regeln diese konstruktiv • entwickeln und vertreten eigenständige Positionen und Werthaltungen, diskutieren und tolerieren davon abweichende Positionen auf der Basis ausgewiesener Kriterien und Indikatoren (LF 12) • begründen ihre Schlussfolgerungen (LF 8) 	<p>1. Informationen verarbeiten:</p> <p>a) Lesen</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten (...) mit Gesetzestexten <p>b) Informationen anreichern</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • präsentieren <u>ihre</u> Arbeitsergebnisse <p>c) Informationen ordnen</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse strukturiert <p>d) Überzeugend präsentieren</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • präsentieren (...) ihre Arbeitsergebnisse (...) unter Verwendung angemessener Medien • begründen ihre Schlussfolgerungen (LF 8) <p>2. Sich motivieren</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Lernstrategien (LF 5) <p>3. In Gruppen lernen und arbeiten</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • bearbeiten Aufgabenstellungen selbstständig in der Gruppe • kommunizieren (...) in Teams (LF 12) <p>4. Mit der Zeit umgehen</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren den Projektfortschritt (LF 12) <p>5. Sich selbst kontrollieren</p> <p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen, steuern und kontrollieren (LF 12) • reflektieren Lernfortschritte (LF 5) • übernehmen (...) Verantwortung für die Einhaltung der aufgestellten Regeln (LF 12) 	<p>1. Vorphase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fallbeispiel: Sonja, Auszubildende der Rheinland-Pfalz GmbH, mit Abbruchneigung (Posting Sonjas in der OnlineCommunity für Industriekaufleute) • Vorwissen, Einstellungen, Haltungen zum möglichen Ausbildungsabbruch • Antwort an Sonja (Posting) <p>2. Informationsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen: Selbsteinschätzung der betrieblichen Lernmotivation • Auswertung des Fragebogens <p>3. Vorbereitungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemstrukturierung: interne Fortbildung der Rheinland-Pfalz GmbH zum Thema „Ausbildung und Ausbildungsabbruch“. Expertenthemen. (1) Lernmotivation: Analyse der Befragungsergebnisse unter lernpsychologischer Perspektive (2) Lernmotivation: Fallanalyse (3) Lernstrategie „sich motivieren“ (4) Rechte und Pflichten der Auszubildenden und Auszubildenden (5) Entwicklungsmerkmale, Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen <p>4. Rollenspielphase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expertenvorträge • Ergebnispräsentationen <p>5. Diskussions-/Feedbackphase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewertung: Vorträge, Präsentationen, Verhalten im Rollenspiel • begründete Entscheidungsfindung zum Fallbeispiel • Erfahrung mit der Lernstrategie „in Gruppen lernen und arbeiten“; Bewertung der Gruppenarbeit <p>6. Generalisierungsphase und Transferphase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitfaden für Motivationsgespräch der Personal- und Ausbildungsleiterin mit der Auszubildenden aus dem Fallbeispiel • erneute Spielrunde: Durchführung • Übertragung der Lernstrategie „sich motivieren“ auf eigenes Lernverhalten im Ausbildungsbetrieb • Selbstkontrolle des Einsatzes der Lernstrategie „sich motivieren“ mit Hilfe von Reflexionsfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch • arbeitsteilige Gruppenarbeit • Flipchart • Metaplanwände • Plakate <p>• Einzelarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeitsteilige Gruppenarbeit • PC • Excel <ul style="list-style-type: none"> • arbeitsteilige Gruppenarbeit • Informationstexte • Internet • Metaplanwände • Plakate • Arbeitstransparente • PowerPoint <ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel • PowerPoint • Metaplanwände • Plakate <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch <ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit • Reflexionsbogen • Lehr-Lerngespräch <ul style="list-style-type: none"> • arbeitsgleiche Gruppenarbeit • Wandzeitung <ul style="list-style-type: none"> • Rollenkarten • Rollenspiel <ul style="list-style-type: none"> • Lehr-Lerngespräch <ul style="list-style-type: none"> • Lernjournal • Lehrbuch: Metzger (2002, S. 18) 	<ul style="list-style-type: none"> • LF 2 • LF 5 • LF 7 • LF 8 • LF 10 • LF 12 	<p>1</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>	
	Lernerfolgsüberprüfung: Präsentation der fünf Expertengruppen; Reflexionsbogen zur Gruppenarbeit, Lernjournal					(Σ) 10

Abb. 6: KoLA-Planungsraaster für den schulspezifischen Jahresarbeitsplan

Literatur

AEBLI, H. (1994): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus (8 Aufl.). Stuttgart.

ARTELT, C./ BAUMERT, J./ JULIUS-MCELVANY, N. (2003): Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: BAUMERT, J./ ARTELT, C./ KLIEME, E./ NEUBRAND, M./ PRENZEL, M./ SCHIEFELE, U./ SCHNEIDER, W./ TILLMANN, K.-J./ WEIß, M. (Hrsg.): Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, 131-164.

(BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.

(BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005a): Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005. Bonn, Berlin.

(BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung – Gegenüberstellung des Berufsbildungsgesetzes 2005 und des Berufsbildungsgesetzes 1969 – Materialien zur Reform der beruflichen Bildung. Bonn, Berlin. Online: www.bmbf.de/pub/synopse_BBIG_alt_neu.pdf (04-01-2008).

(BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2007a): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn, Berlin.

(BMBF) BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2007b): Ausbildung & Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung (veränderter Nachdruck). Bonn, Berlin. Online: www.bmbf.de/pub/ausbildung_und_beruf.pdf (04-01-2008).

(BMWI) BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE (2002): Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau vom 23. Juli 2002. Bundesgesetzblatt (Jahrgang 2002 Teil I Nr. 51), ausgegeben zu Bonn am 26. Juli 2002. Online: <http://frei.bundesgesetzblatt.de/index.php?teil=I&jahr=2002&nr=51%20-%2059k> (04-01-2008).

BOEKAERTS, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. In: International Journal of Educational Research, 31, H. 6, 445-475.

BRINKMANN, R. D./ STAPF, K. H. (2005): Innere Kündigung. Wenn der Job zur Fassade wird. München.

BRUNNHUBER, P. (1995): Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung (19. Aufl.). Donauwörth.

DECI, E. L./ RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 2, 223-238.

DÖRNER, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.

ETTMÜLLER, W. (2007): Burkhard Spinnen für Berufsschüler? Oder kompetenzorientierter Literaturunterricht in der Berufsschule als Beitrag zur Berufsbildung. In: GRUNDMANN, H. (Hrsg.): Die geringe Lesekompetenz der Schulabsolventen als besondere Herausforderung für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen? (Fachtagung 17 Sprachen), 76-132. In: KAUNE, P./ RÜTZEL, J./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. Internationale Wettbewerbsfähigkeit – Entwicklung und Karriere – Mitgestaltung von Arbeit und Technik. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Dokumentation der 50 Einzelveranstaltungen. Bielefeld.

ETTMÜLLER, W. (2008a): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Der rheinland-pfälzische Modellversuch KoLA (Teil 1). In: Schulverwaltung HE/RP, 13, H. 3, 78-81.

ETTMÜLLER, W. (2008b): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Der rheinland-pfälzische Modellversuch KoLA (Teil 2). Schulverwaltung HE/RP, 13, H. 4, 112-115.

ETTMÜLLER, W. (2008c): Selbstgesteuertes Lernen in Lernsituationen. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen des rheinland-pfälzischen Modellversuchs KoLA (Drucklegung erfolgt gerade). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.

ETTMÜLLER, W. (unter Mitarbeit von BOGUMIL, S.) (2008d): Unterrichtsmodell zur Förderung der Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens: Einführung der Lernstrategie „sich motivieren“ im Lernfeld 1 des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/Industriekauffrau – Soll die angehende Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Ausbildung abbrechen? (Drucklegung in Vorbereitung). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.

EULER, D./ HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern, Stuttgart, Wien.

FAULSTICH, P. (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: FAULSTICH, P./ GNAHS, D./ SEIDEL, S./ BAYER, M. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München, 61-98.

(GALLUP) THE GALLUP ORGANIZATION (2006): Pressemitteilung. Engagement der ArbeitnehmerInnen in Deutschland verharret noch immer auf niedrigem Niveau. Potsdam. Online: <http://www.coloursworld.de/Artikel-Newsletter.html> (10-01-2008).

GNAHS, D. (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In: FAULSTICH, P./ GNAHS, D./ SEIDEL, S./ BAYER, M. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München, 99-107.

HARTEIS, Ch./ BAUER, J./ FESTNER, D./ GRUBER, H. (2003): Selbstbestimmung im Arbeitsalltag (Forschungsbericht Nr. 6). Regensburg. Online: www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_II/Paedagogik/DFG/forschungsbericht6.pdf (10-01-2008).

KECK, A. (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen – theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Göttingen.

(KMK) STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.2002). Online: www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpindustriekfm.pdf (21-08-2007).

KRAPP, A. (1992a): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: KRAPP, A./ PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, 297-329.

KRAPP, A. (1992b): Interesse, Lernen, Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, H. 5, 747-770.

KRAPP, A. (1993a): Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 2, 187-206.

KRAPP, A. (1993b): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft, 21, H. 4, 291-311.

KRAPP, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, H. 3, 185-201.

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. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, 54-82.

LANG, M./ PÄTZOLD, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20, 9-35.

LEWALTER, D./ KRAPP, A./ SCHREYER, I./ WILD, K.-P. (1998): Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14, 143-168.

LEWALTER, D./ KRAPP, A./ WILD, K.-P. (2000): Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements – eine interessentheoretische Perspektive. In: HARTEIS, Ch./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Leverkusen, 155-162.

LEWALTER, D./ WILD, K.-P./ KRAPP, A. (2001): Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung. In: BECK, K. & KRUMM, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, 11-35.

MANDL, H. (2006): Wissensaufbau aktiv gestalten. Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In: SCHÜLER Wissen für Lehrer, 28-30.

MANDL, H./ GRUBER, H./ RENKL, A. (1999): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht 101). München.

MARTENS, J. U. & KUHL, J. (2005): Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen (2., aktual. u. erw. Aufl.). Stuttgart.

METZGER, Ch. (2002): Wie lerne ich? WLI-Schule. Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen für Mittelschulen und Berufsschulen (5. Aufl.). Aarau.

METZGER, Ch. (2005): WLI-Hochschule. Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (7., korr. Aufl.). Aarau.

NICKOLAUS, R./ HEINZMANN, H./ KNÖLL, B. (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 1, 58–78 .

NOSS, M./ ACHTENHAGEN, F. (2001): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Eine empirische Untersuchung zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenleuten. In: BECK, K. & KRUMM, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, 349-367.

NÜESCH, Ch./ ZEDER, A./ METZGER, Ch. (2003): Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen. Teil 1. St. Gallen.

PARIDON, H./ BINDZIUS, F./ WINDEMUTH, D./ HANßEN-PANNHAUSEN, R./BOEGE, K./ SCHMIDT, N./ BOCHMANN, F. (2004): Ausmaß, Stellenwert und betriebliche Relevanz psychischer Belastungen bei der Arbeit. Ergebnisse einer Befragung von Arbeitsschutzexperten (IGA-Report 5). Dresden.

PÄTZOLD, G./ LANG, M. (2004): Dossier 1. Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. In: EULER, D./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Bonn.

PRENZEL, M./ DRECHSEL, B. (1996): Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. In: Unterrichtswissenschaft, 24, H. 3, 217-234.

PRENZEL, M./ KRISTEN, A./DENGLER, P./ ETTLE, R./ BEER, Th. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, 108-127.

PRENZEL, M./ DRECHSEL, B./ KLIEWE, A./ KRAMER, K./ RÖBER, N. (1998): Lehrermaterialien: Informationen zu Lernmotivation, Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung. Kiel.

PRENZEL, M./ KRAMER, K./ DRECHSEL, B. (1998): Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14, 169-187.

PRENZEL, M./ KRAMER, K./ DRECHSEL, B. (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: BECK, K. & KRUMM, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, 37-61.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H./ PRENZEL, M. (1994): Computerunterstützte Lernumgebungen: Planung, Gestaltung und Bewertung. Erlangen.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./ WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, 601-646.

ROSENSTIEL, L. V. (2003): Motivation managen. Psychologische Erkenntnisse ganz praxisnah. Weinheim, Basel, Berlin..

ROTH, H. (1973): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens (14. Aufl.). Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund.

ROTHLIN, Ph./ WERDER, P. R. (2007): Diagnose Boreout. Warum Unterforderung im Job krank macht. Heidelberg.

SCHIEFELE, U./ PEKRUN, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie, Bd. 2). Göttingen, 249-278.

SCHIEFELE, U./ STREBLOW, L. (2006): Motivation aktivieren. In: MANDL, H./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 232-247.

SCHÖNGEN, K. (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, H. 25, 5-19.

(SEKRETARIAT) SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. REFERAT BERUFLICHE BILDUNG UND WEITERBILDUNG (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

SEMBILL, D./ WUTTKE, E./ WOLF, K. D./ SANTJER, I./ SCHUMACHER, L. (1998): Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14, 57-79.

WEINERT, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 10, H. 2, 99-110.

WEINERT, F. E. (2000): Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft, 28, H. 1, 44–48.

WILD, K.-P. (2000): Die Bedeutung betrieblicher Lernumgebungen für die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernorientierungen. In: SCHIEFELE, U./ WILD, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster, New York, Berlin, München, 73-93.

WILD, K.-P./ KRAPP, A. (1996): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, 90-107.

Ausführliche Informationen zu dem Modellversuch KoLA finden sich auf dessen Website: <http://kola.bildung-rp.de/>