

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *Online*

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Anja GEBHARDT, Yolanda MARTÍNEZ ZAUGG & Christoph METZGER

(Pädagogische Hochschule St. Gallen, Hochschule Luzern & Universität St. Gallen)

Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen von Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe26/gebhardt_etal_bwpat26.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 26 | Juni 2014

Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Nicole Naeve-Stoß**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

ABSTRACT (GEBHARDT et al. 2014 in Ausgabe 26 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe26/gebhardt_etal_bwpat26.pdf

Dieser Beitrag beleuchtet den betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung in der Schweiz. Fokussiert werden personale Faktoren der Auszubildenden (Motivation, Emotionen, Selbstwirksamkeit) sowie deren Wahrnehmung der kontextuellen Faktoren (Lernumgebung, Lernbegleitung) am Arbeitsplatz und in überbetrieblichen Kursen. Da die Gestaltung der Berufsausbildung bis anhin wenig an den Lernenden orientiert war und die genannten Faktoren bedeutsam für die Qualität von Lernprozessen und Lernergebnissen scheinen, ist es Ziel dieses Beitrags, die Perspektive der Auszubildenden zu erfassen, um ausgehend von ihrem Erleben Handlungsempfehlungen für die Optimierung der betrieblichen Berufsausbildung zu erarbeiten.

Zur Erfassung der personalen und kontextuellen Faktoren wurden 1104 kaufmännische und gewerblich-industrielle Auszubildende mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Daten wurden – gesamthaft sowie differenziert nach Branchen, Lehrjahren und Lernorten – deskriptiv und varianzanalytisch ausgewertet.

Mehrheitlich prägen selbstbestimmte Motivationsarten, positive Emotionen und Selbstwirksamkeit das Lernhandeln der Auszubildenden, während extrinsische Motive, Amotivation und negative Emotionen eine untergeordnete Rolle spielen. Die Auszubildenden nehmen die Facetten der selbstbestimmten Lernumgebung als mittelmäßig bis ausgeprägt wahr. Signifikante Unterschiede sind dabei vorwiegend in Abhängigkeit des Lernortes zu verzeichnen. Hinsichtlich der Lernbegleitung erweisen sich jedoch an beiden Lernorten besonders die Phasen der Artikulation und Reflexion als unterentwickelt.

In ergänzenden Fokusgruppengesprächen wurden die Ergebnisse vertieft sowie praxisnahe und realisierbare Handlungsempfehlungen erarbeitet.

Motivation, emotional and self-efficacy-related dispositions of trainees and their perceptions of the learning environment and learning support in the company part of initial vocational education and training

This paper examines the company part of initial vocational education and training in Switzerland. It focuses on the personal factors of the trainees (motivation, emotions, self-efficacy) as well as the perception of contextual factors (learning environment, learning support) at the place of work and in external courses. Since the design of vocational education has hitherto not been oriented to the learners in any significant way, and the afore-mentioned factors seem to be significant for the quality of learning processes and learning outcomes, the aim of this paper is to capture the perspective of the trainees, in order to develop, based on their experience, recommendations for action for the optimising of in-company vocational education and training.

In order to collect the personal and contextual factors, 1,104 commercial and industrial trainees were surveyed using a standardised questionnaire. The data were analysed descriptively and using analyses of variance – both with the full dataset and differentiated according to sector, training year and learning venues.

For the most part, types of motivation, positive emotions and self-efficacy shape the learning behaviour of the trainees, while extrinsic motives, amotivation and negative emotions play a subordinate role. The trainees perceive the facets of self-determined learning environment as moderate to strong. Significant differences in this context are predominantly found in the dependence of the learning venue. With regard to learning support, however, the phases of articulation and reflection, in particular, at both learning venues prove to be under-developed.

In additional focus group discussions the findings were looked at more deeply and practical and realisable recommendations for action were developed.

ANJA GEBHARDT, YOLANDA MARTÍNEZ ZAUGG & CHRISTOPH METZGER

(Pädagogische Hochschule St. Gallen, Hochschule Luzern & Universität St. Gallen)

Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen von Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung

1 Einleitung

Erfolgreich zu lernen verlangt gemäß kognitivistisch-konstruktivistischem Lernverständnis auch im berufsbildenden Kontext, dass Auszubildende in ihren Lernprozessen in hohem Maße aktiv (vgl. Shuell/Moran 1994, 3341) und selbstständig handeln. Das bedingt, dass sie ihr Lernen selber lenken können und wollen. Demzufolge müssen Auszubildende über eine ausgeprägte Selbstlernkompetenz verfügen (vgl. Bembenutty 2011).

Das Lernen in starkem Maße selber zu lenken erfordert zwei eng miteinander verzahnte Facetten von Selbstlernkompetenz (vgl. Artelt/Demmlrich/Baumert 2001; Metzger 2010, 12; Zimmerman 1994). Erstens haben die Lernenden selbst die Verantwortung für den Prozess und das Ergebnis des Lernens zu übernehmen. Zweitens sollen sie sich betont strategisch verhalten, das heißt angepasst an die jeweilige Lernsituation sowie dem eigenen Potential gerecht werdend geeignete Vorgehensweisen – so genannte Lernstrategien – auszuwählen, einzusetzen, zu überwachen, anzupassen und zu evaluieren.

Sowohl hinsichtlich des Tragens von Selbstverantwortung als auch in Bezug auf die Bewältigung des strategischen Verhaltens ist die Interaktion von personalen und situationalen, d. h. kontextuellen Faktoren konstitutiv. Im Hinblick auf die personalen Faktoren zeichnen im Besonderen drei Dispositionen für die Qualität des Lernprozesses und der Lernergebnisse verantwortlich. Erstens geht es um ein angemessenes Maß an Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 35) und zweitens darum, inwieweit Auszubildende eine selbstbestimmte Motivation zu lernen entwickeln und aufrechterhalten (vgl. Prenzel/Drechsel 1996, 218). Drittens wird das emotionale Erleben der Lernenden adressiert, nämlich dahingehend, inwiefern sie dem Lernen positive Emotionen gegenüber aufbringen (vgl. Pekrun/Jerusalem 1996). In Bezug auf die kontextuellen Faktoren geht es weniger um objektiv bestehende Gegebenheiten. Vielmehr interessiert die Art und Weise, wie die Auszubildenden den Lernkontext wahrnehmen. Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang zum einen, wie die Lernenden – in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993) – ihre Lernumgebung in Bezug auf die erlebte Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit wahrnehmen. Zum anderen geht es um die Wahrnehmung der Lernbegleitung im Sinne des Cognitive Apprenticeship (vgl. Collins/Brown/Newman 1989).

Gerade in Bezug auf dieses Bündel an Faktoren der Selbstverantwortung weist die Berufsbildungsforschung im deutschsprachigen Raum jedoch ein Forschungsdesiderat aus zweierlei Perspektiven auf. Zum einen widmete sich die Forschung lange Zeit dem schulischen Teil der dualen Berufsausbildung (vgl. z. B. Nüesch/Metzger 2009; Nüesch/Zeder/Metzger 2008). Nur wenige empirische Arbeiten thematisieren den betrieblichen Teil der beruflichen Ausbildung (vgl. Gebhardt/Martínez Zaugg/Nüesch 2009, 1), wenngleich es Forschungsarbeiten gibt, die einzelne der genannten Aspekte adressieren (vgl. z. B. Achtenhagen/Noss 1999; Noss/Achternhagen 2001; Sembill/Scheja 2008; Knöll/Gschwentner/Nickolaus/Ziegler 2007; Keck 1995; Nickolaus/Riedl/Schelten 2005; Rosendahl/Fehring/Straka 2008). Zum anderen berücksichtigen sowohl die pädagogische Praxis als auch die empirische Forschung die Perspektive der Auszubildenden bisher in unzureichendem Maße. Die fehlende Fokussierung auf die Auszubildenden kann insbesondere angesichts der Forderungen nach Lernendenorientierung sowie nach selbstgesteuertem und -verantwortetem Lernen (vgl. Arnold 2006, 355f.; Schüßler/Thurnes 2005, 33) als Forschungsdefizit charakterisiert werden.

Der vorliegende Beitrag begegnet den skizzierten Desideraten. Denn mit Blick auf die genannten Facetten der Selbstverantwortung wurde im Rahmen einer empirischen Untersuchung (quantitative und qualitative Datenerhebungen) zur Förderung von Lernkompetenzen das Lernen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung in der Deutschschweiz aus der Perspektive der Auszubildenden fokussiert (vgl. Metzger/Gebhardt/ Martínez Zaugg 2012). Der betriebliche Teil der dualen Berufsbildung weist in der Schweiz die Besonderheit auf, dass zwei Lernorte, nämlich der Betrieb und die sogenannten überbetrieblichen Kurse existieren. In diesem Zusammenhang wird auch vom trialen Ausbildungssystem mit den drei Lernorten Schule, Betrieb und überbetriebliche Kurse gesprochen (vgl. Landolt 2002, 11). Während die Auszubildenden in der Berufsschule beruflichen und allgemeinbildenden Unterricht besuchen, erwerben sie im Betrieb berufspraktische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Die überbetrieblichen Kurse – häufig durchgeführt in brancheneigenen Zentren – dienen der Vermittlung und dem Erwerb grundlegender betriebsübergreifender, branchentypischer praktischer Fertigkeiten (vgl. SBFI 2013, 8).

Ziel dieses Beitrags ist es zu untersuchen, inwieweit die Auszubildenden über die personalen und kontextuellen Faktoren der Selbstverantwortung und damit die Voraussetzungen für eine hohe Qualität der Lernprozesse und -ergebnisse an den beiden betrieblichen Lernorten verfügen. Basierend darauf werden Handlungsempfehlungen für die Optimierung der betrieblichen Berufsausbildung erarbeitet. Intendiert ist, dadurch sowohl einen Nutzen für die Praxis zu erzielen als auch einen Beitrag zur Diskussion in der Berufsbildungsforschung zu leisten.

Um sich dieser Zielstellung zu nähern, werden in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen der Untersuchung erläutert, bevor in Kapitel 3 die konkreten Fragestellungen benannt und das forschungsmethodische Vorgehen skizziert werden. In Kapitel 4 werden die quantitativen Ergebnisse der Studie berichtet und in Kapitel 5 werden unter Einbezug qualitativer Forschungsresultate Handlungsempfehlungen für die Praxis herausgearbeitet. Ein abschließendes Fazit wird in Kapitel 6 gezogen.

2 Theoretischer Hintergrund

Wie einleitend beschrieben, wird in dieser Studie auf diverse personale und kontextuelle Faktoren Bezug genommen, die nachfolgend näher beleuchtet werden.

In Bezug auf die **personalen Dispositionen** ist als erster Faktor die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* maßgebend. Sie wird allgemein verstanden als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen und Situationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, 35). In Bezug auf das Lernen im berufsbildenden Kontext bezieht sich die wahrgenommene Selbstwirksamkeit darauf, inwieweit Auszubildende Lernfortschritte und Lernergebnisse primär und zielgerichtet dem eigenen Können und Bemühen zuschreiben. Zahlreiche empirische Arbeiten messen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine hohe Bedeutung für das strategische, selbstständige Lernen bei. Denn mehrere Studien belegen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Selbstwirksamkeit und dem Einsatz von Lernstrategien besteht (vgl. Martínez Zaugg 2011; Metzger/Gebhardt/Martínez Zaugg 2012; Pintrich/De Groot 1990).

Hinsichtlich des zweiten bedeutsamen personalen Faktors – der *Lernmotivation* der Auszubildenden – wird auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1993) rekurriert. Diese genießt in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz und wurde demgemäß in der Vergangenheit diversen Forschungsprojekten zugrunde gelegt (vgl. Metzger/Gebhardt/Martínez Zaugg 2012; Martínez Zaugg 2011; Kramer 2002; Noss 2000; Rosendahl/Fehring/Straka 2008). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation geht im Kern davon aus, dass die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomieerleben als Energiequelle dient und infolge dessen Auslöser motivierten Handelns ist (vgl. Deci/Ryan 1993, 229). Selbstbestimmte Handlungen entspringen dabei dem freien Willen einer Person und entsprechen somit den Zielen und Wünschen des Individuums selbst, wohingegen kontrollierte Handlungen dem Individuum durch andere Personen oder intrapsychische Zwänge auferlegt werden. Damit stellen selbstbestimmte und kontrollierte Handlungen Endpunkte eines Kontinuums dar, das die Qualität bzw. Orientierung einer Handlung abbildet. Bezugnehmend auf den Ansatz von Deci/Ryan (1993) entwickelte die Forschergruppe um Prenzel und Krapp die Theorie weiter und differenzierte sechs Varianten motivierten Lernens (vgl. Prenzel/Drechsel 1996, 218; Prenzel/Kristen/Dengler/Ettle/Beer 1996, 109): Amotivierte Lernhandlungen werden als Zustände ohne Lernmotivation charakterisiert. Die Auszubildenden lassen sich durch die Situation treiben und stehen dem Lerninhalt respektive der Lernaktivität gleichgültig gegenüber. Extrinsisch motiviert ist Lernen immer dann, wenn eine Lernhandlung erfolgt, weil eine Belohnung (Bekräftigung) in Aussicht gestellt wird oder es drohende Sanktionen zu vermeiden gilt. Bei der introjizierten Lernmotivation haben Lernende das äußere Bekräftigungsfeld in sich hineinverlagert und es in einem gewissen Maße verinnerlicht. Gelernt wird in dem Fall, um ein schlechtes Gewissen zu vermeiden oder um zu einem späteren Zeitpunkt Stolz zu empfinden. Während sich die extrinsische und die introjizierte Motivation primär auf kontrolliertes Handeln beziehen, sind die nachfolgend beschriebenen drei Motivationsvarianten kennzeichnend für selbstbestimmtes Lernen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Grades an Inhalts- und

Tätigkeitsanreizen. Bei identifiziertem Lernen reizt weder die Sache selbst noch die Tätigkeit des Lernens. Dahingegen ist im Falle intrinsischer Motivation ein gewisser Anreiz durch den Lerninhalt respektive die Lernaktivität gegeben. Interesse liegt dann vor, wenn der Lernende sowohl dem Lerngegenstand als auch der Lernaktivität eine hohe subjektive Wertschätzung zuschreibt (vgl. Krapp 1993, 201f.). Unter normativen Gesichtspunkten ist das Vorliegen selbstbestimmter Motivationsvarianten (identifiziert, intrinsisch, interessiert) wünschenswert, da sie sich positiv auf verschiedene personale Dispositionen und damit letztlich auch auf den Lernerfolg auswirken, wie verschiedene empirische Studien zeigen (vgl. Schiefele/Schreyer 1994).

Ein dritter relevanter personaler Faktor sind *Lernemotionen*, da sie Einfluss auf die Leistungen im schulischen und beruflichen Kontext ausüben und damit einen wesentlichen Erfolgs- bzw. Misserfolgsfaktor für Auszubildende darstellen (vgl. Dietz 1998; Götz 2004; Grieder 2006; Pekrun/Hofmann 1999; Pekrun/Jerusalem 1996; Siecke 2007; Straka 2006; Titz 2001). Grundlegend ist dabei die Unterscheidung in positive und negative Emotionen (vgl. Grieder 2006, 36; Pekrun/Schiefele 1996, 165). Gemäß verschiedener Studien wirken sich positive Emotionen wie z. B. Freude förderlich auf das Lernen und die Lernleistungen aus, während deaktivierende negative Emotionen wie Langeweile ungünstige Effekte für Lernprozesse und Lernleistungen nach sich ziehen (vgl. Grieder 2006, 37). Aktivierende negative Emotionen wie beispielsweise Angst gelten hinsichtlich ihrer Auswirkungen als ambivalent, weil sie einerseits die selbstbestimmte Motivation reduzieren, mit Lernstrategien der Oberflächenverarbeitung korrespondieren und die Freude am Lernen hemmen, andererseits aber die extrinsische Motivation steigern und die Willenskraft stärken, beängstigende Situationen zu bewältigen (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2001, 216). Der resultierende Nettoeffekt hängt letztendlich von der Stärke der Einzeleffekte und den spezifischen Kontextbedingungen ab, so dass aktivierende negative Emotionen mit Leistungsminderung, aber auch mit Leistungssteigerung in Verbindung gebracht werden können (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, 168).

Hinsichtlich der **kontextuellen Faktoren** interessiert gemäß Selbstbestimmungstheorie erstens die *Wahrnehmung der Lernumgebung* bezüglich der bereits genannten drei Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Einbindung. Mehrere Studien unterstreichen die Bedeutung der Selbstbestimmungstheorie für das selbständige Lernen. Denn als selbstbestimmt wahrgenommene Lernprozesse gehen in der Regel mit positiven Emotionen und intrinsischer Lernmotivation einher (vgl. Kramer 2002, 33). Im Kontext der beruflichen Ausbildung fühlen sich Auszubildende dann sozial eingebunden, wenn sie sich ernst genommen und als akzeptierte Partner oder Mitglieder einer Bezugsgruppe erleben (vgl. Prenzel 1996, 16). Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben zielt darauf, dass Auszubildende die Möglichkeit sehen, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln und dabei Fortschritte wahrzunehmen. Autonomieerleben stellt sich ein, wenn Auszubildende über die Ziele und Vorgehensweisen ihres Lernhandelns möglichst selbst entscheiden können (vgl. Deci/Ryan 2000, 231). Die Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse unterstützt die Entstehung selbstbestimmter Motivationsvarianten (Deci/Ryan, 1993, 230), weshalb unter normati-

ven Gesichtspunkten das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung möglichst stark ausgeprägt sein sollte.

Für den zweiten kontextuellen Faktor, die *Wahrnehmung der Lernbegleitung* durch die Auszubildenden, scheint für den betrieblichen Ausbildungskontext der Cognitive Apprenticeship Ansatz relevant zu sein, weil eine Phasierung des Lehr-Lernprozesses zugrunde gelegt wird, die auf Ansätze zur Einarbeitung von Auszubildenden in neue Arbeitsaufgaben zurückgreift (vgl. Collins/Brown/Newman 1989; Stegmaier 2000). Im normativen Idealfall sollten Auszubildende die folgenden sechs Phasen in der Interaktion mit den Ausbildungspersonen bewusst und möglichst ausgeprägt wahrnehmen.

- Modeling: Die Ausbildungspersonen demonstrieren, wie sie eine bestimmte Arbeits- oder Lernaufgabe angehen und modellhaft lösen, dabei verbalisieren sie ihr Vorgehen.
- Coaching: Die Ausbildungspersonen begleiten die Auszubildenden bei der Einübung der Arbeits-/Lernaufgabe und bieten bei Bedarf Hilfestellung durch Hinweise, Rückmeldungen, Erinnerungen oder dergleichen an.
- Scaffolding: Bei wiederholter Aufgabenbearbeitung blenden die Ausbildungspersonen ihre Unterstützung schrittweise aus, wodurch die Selbstständigkeit der Auszubildenden gefördert werden soll.
- Artikulation: Bei der Ausführung von Arbeits-/Lernaufgaben werden die Auszubildenden aufgefordert, ihre Denkprozesse zu verbalisieren. Das ermöglicht den Ausbildungspersonen, die Qualität der intern ablaufenden kognitiven Prozesse zu beurteilen.
- Reflexion: Die Auszubildenden werden angehalten, ihr Vorgehen beim Bearbeiten von Lern-/Arbeitsaufgaben mit demjenigen der Ausbildungspersonen, anderer Auszubildender sowie theoretischen Modellen zu vergleichen.

3 Fragestellungen und Methodik

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung zur Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung werden in Bezug auf die Selbstverantwortung der Auszubildenden in diesem Beitrag die personalen und kontextuellen Faktoren unter **folgenden Fragestellungen** fokussiert:

- Welche personalen Faktoren (Selbstwirksamkeit, Motivation, Emotionen) prägen das Lernhandeln der Auszubildenden und inwiefern differiert die Ausprägung der personalen Faktoren in Abhängigkeit von Lernort, Branche bzw. Beruf und Lehrjahr?
- Wie nehmen die Auszubildenden die kontextuellen Faktoren der betrieblichen Ausbildung (Lernumgebung, Lernbegleitung) wahr und inwiefern differiert die Wahrnehmung der kontextuellen Faktoren in Abhängigkeit von Lernort, Branche bzw. Beruf und Lehrjahr?

In die Untersuchung wurden einerseits angehende Kauffrauen und -männer einbezogen, welche die kaufmännische Grundbildung in den Branchen Bank und Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie (nachfolgend kurz als „Swissmem“ bezeichnet) absolvieren. Andererseits

wurden Auszubildende berücksichtigt, welche die gewerblich-industrielle Grundbildung beim Branchenverband CoiffureSuisse (Beruf: Coiffeur/Coiffeuse; nachfolgend kurz als „Coiffeur“ bezeichnet) bzw. beim Verband Schweizerischer Elektro-Installationsfirmen (Beruf: Elektroinstallateur/in; nachfolgend kurz als „Elektro“ bezeichnet) durchlaufen. Erfasst wurden jeweils die Auszubildenden des ersten und des dritten Ausbildungsjahres.

Das Projekt gliederte sich in zwei Hauptphasen. Im Rahmen der **Voruntersuchung (2008-2010)** wurden leitfadengestützte Interviews mit 65 Auszubildenden geführt, um Einblicke in den betrieblichen Teil der beruflichen Ausbildung in der jeweiligen Branche bzw. im jeweiligen Beruf zu erhalten. Anschließend wurde auf Basis einer Befragung von 746 Auszubildenden ein den gängigen Validitäts- und Reliabilitätsansprüchen genügender standardisierter Fragebogen zur Erhebung der genannten personalen und kontextuellen Faktoren entwickelt (vgl. Bühner 2006; Mossbrugger/Schermelleh-Engel 2007).

Dieser Fragebogen kam in der quantitativen **Hauptuntersuchung (2009-2011)**, welche zum einen auf den wiederholten Nachweis der psychometrischen Güte und zum anderen auf die Beantwortung der Forschungsfragen zielte, zum Einsatz. Die Stichprobe umfasste 1104 Auszubildende, die ein Durchschnittsalter von 17.69 Jahren ($SD = 1.65$) aufweisen. Aufgeschlüsselt nach Branche respektive Beruf beteiligten sich 442 Auszubildende der Branche Bank, 88 Auszubildende der Branche Swissmem sowie 244 angehende Elektroinstallateure/innen und 330 angehende Coiffeure/Coiffeusen. Von den 1104 Lernenden befanden sich 54 % im ersten und 46 % im dritten Lehrjahr.

Die Datenerhebung wurde zum Teil online-basiert (kaufmännische Auszubildende) und zum Teil papierbasiert (gewerblich-industrielle Auszubildende) durchgeführt. Die Daten wurden einer neuerlichen Überprüfung der Validität und Reliabilität unterzogen. Die psychometrische Güte konnte für alle Skalen, die nachfolgend berichtet werden, bestätigt werden. Im Hinblick auf die beiden Forschungsfragen wurden die Daten des Weiteren deskriptiv (vgl. Wirtz/Nachtrigall 2008) und varianzanalytisch (vgl. Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2011) ausgewertet.

Abgeschlossen wurde die Hauptuntersuchung durch zwei Fokusgruppengespräche (vgl. Lamnek 1995; Flick 2009). Zu einem Gespräch wurden die Akteure (zwei Auszubildende des ersten bzw. dritten Lehrjahres, eine betriebliche Ausbildungsperson sowie ein/e Leiter/in von überbetrieblichen Kursen) der kaufmännischen Branchen (Bank und Swissmem) eingeladen, während das andere Gespräch durch Akteure der gewerblich-industriellen Berufe (Coiffeur/Coiffeuse und Elektroinstallateur/in) bestritten wurde. Diese qualitative Untersuchung diente zum einen der Vertiefung der quantitativ ermittelten Ergebnisse und zum anderen der Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der Praxis. Alle Fokusgruppengespräche wurden aufgezeichnet und protokolliert. Im Anschluss daran wurden die Kerngedanken in einem exploratorischen und iterativen Prozess zusammengetragen und zu Erkenntnissen verdichtet.

4 Ergebnisse der quantitativen Hauptuntersuchung

4.1 Selbstwirksamkeit

Für beide Lernorte gilt branchenübergreifend und -spezifisch und damit auch für beide Berufsrichtungen (kaufmännische und gewerblich-industrielle Berufe) sowie für beide Lehrjahre und ohne Lehrjahresunterschied, dass die Auszubildenden ihre Selbstwirksamkeit mittelmäßig bis recht gut einschätzen (siehe Abbildung 1). Sie äußern demnach ein relativ großes Selbstvertrauen gegenüber den Lern- und Arbeitsanforderungen. In Bezug auf den Vergleich der beiden betrieblichen Lernorte zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied zugunsten des Lernortes Arbeitsplatz (1-faktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung; $F [df 1,1096] = 86.44$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.07$), der für alle vier Branchen bzw. Berufe gefunden wird und dadurch erklärt werden kann.¹

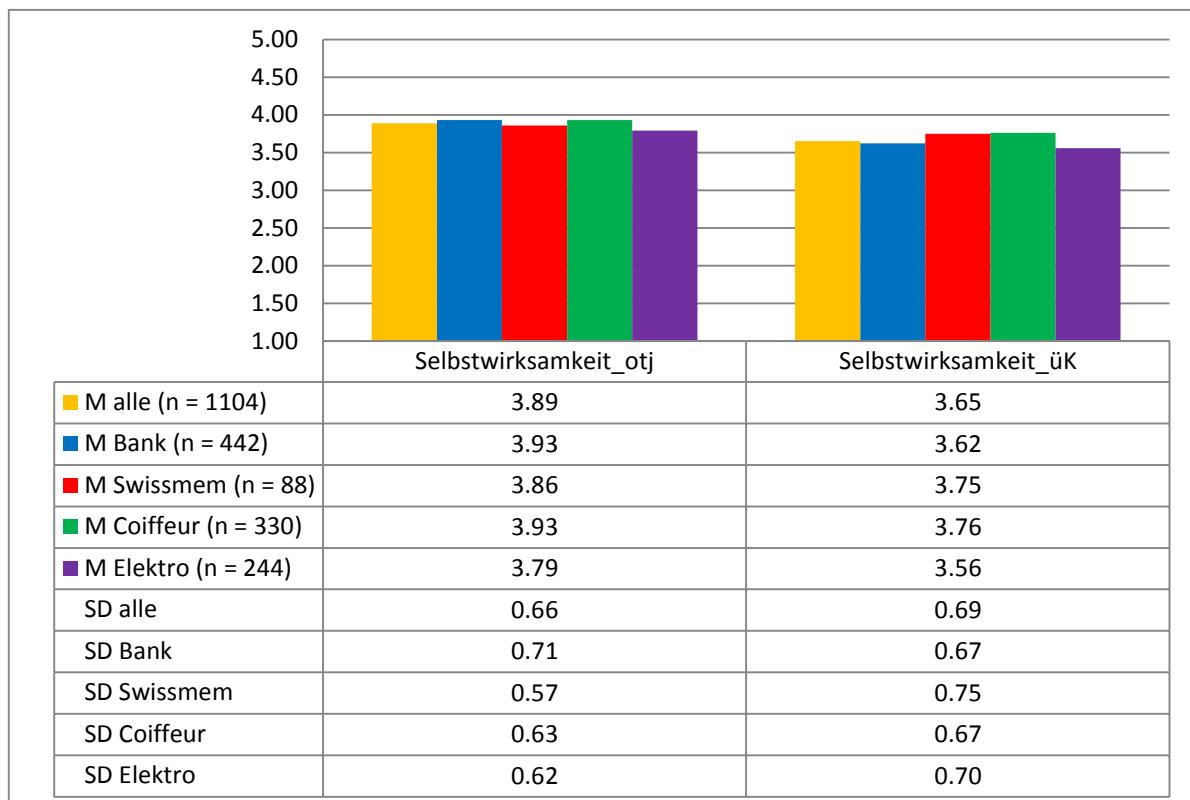


Abbildung 1: Selbstwirksamkeit der Auszubildenden.

Anmerkung: Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; otj = am Arbeitsplatz, üK = in überbetrieblichen Kursen. Normative Wertung: M < 3.00 = geringe/schlechte Ausprägung (zwingender Handlungs- und Optimierungsbedarf), 3.00 ≤ M < 4.00 = relativ geringe/verbesserungsfähige Ausprägung (Handlungs- und Optimierungsbedarf 2. Priorität), M ≥ 4.00 = starke/gute Ausprägung (kein Handlungs- und Optimierungsbedarf).

¹ Für die entsprechenden statistischen Kennwerte muss aus Platzgründen auf den erweiterten Schlussbericht des Projektes verwiesen werden:

https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778, 39, Tab. 10.

4.2 Lernmotivation

Auf Basis der Selbsteinschätzungen der Auszubildenden kann für beide Lernorte branchenübergreifend wie auch branchenspezifisch und damit auch für beide Berufsrichtungen sowie für beide Lehrjahre festgehalten werden, dass die motivationstheoretisch zu bevorzugenden selbstbestimmten Motivationsarten (identifiziert, intrinsisch und interessiert) sowie die introjizierte Motivation bei der Mehrheit der Auszubildenden auf gutem bis mittlerem Niveau ausgeprägt sind. Demgegenüber spielen Zustände der Amotivation und die externe Motivation eine untergeordnete Rolle, da sie deutlich geringer ausgeprägt sind (siehe Abbildung 2).

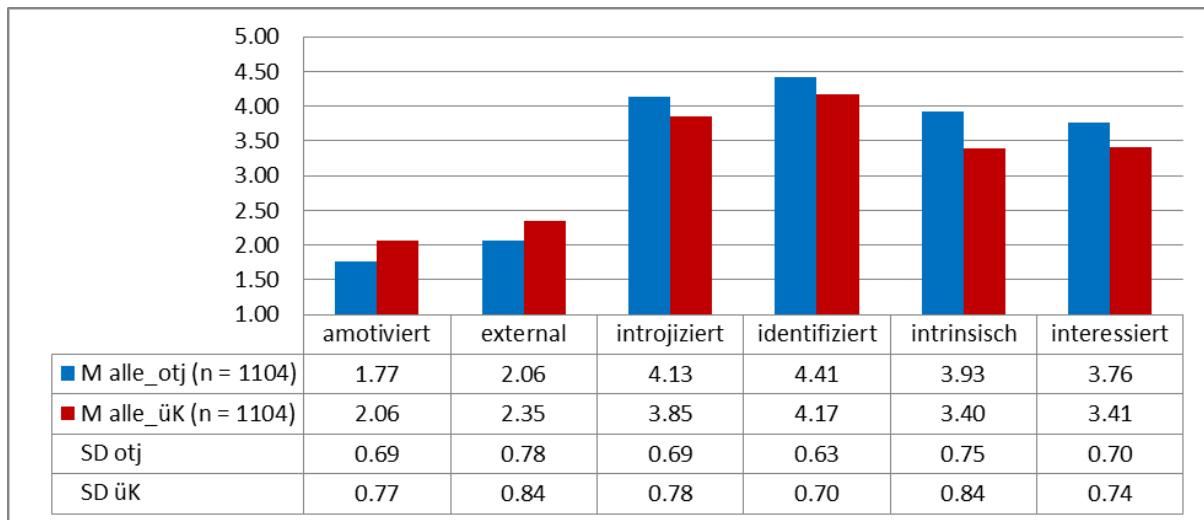


Abbildung 2: Lernmotivation der Auszubildenden.

Anmerkung: Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht“ zu bis 5 = „trifft völlig zu“; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; otj = am Arbeitsplatz, üK = in überbetrieblichen Kursen. Normative Wertung für die Kategorien amotiviert und external: M < 2.00 = geringe/gute Ausprägung (kein Handlungs- und Optimierungsbedarf), 2.00 ≤ M < 3.00 = relativ geringe/verbesserungsfähige Ausprägung (Handlungs- und Optimierungsbedarf 2. Priorität), M ≥ 3.00 = starke/schlechte Ausprägung (zwingender Handlungs- und Optimierungsbedarf). Normative Wertung für die übrigen Kategorien: M < 3.00 = geringe/schlechte Ausprägung (zwingender Handlungs- und Optimierungsbedarf), 3.00 ≤ M < 4.00 = relativ geringe/verbesserungsfähige Ausprägung (Handlungs- und Optimierungsbedarf 2. Priorität), M ≥ 4.00 = starke/gute Ausprägung (kein Handlungs- und Optimierungsbedarf). Für die branchenspezifischen Werte muss aus Platzgründen auf den erweiterten Schlussbericht des Projektes verwiesen werden: siehe https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778, 33, Tab. 7.

Dabei sind branchenübergreifend bezüglich aller Motivationsarten signifikante Unterschiede zugunsten des Lernortes Arbeitsplatz zu verzeichnen.² Berufsspezifisch betrachtet gilt das ebenso für die kaufmännischen Auszubildenden der Branchen Bank und Swissmem sowie für die Auszubildenden im Beruf Coiffeure/Coiffeuse. Dahingegen liegen die skizzierten signifikanten Unterschiede bei den angehenden Elektroinstallateuren/innen lediglich für die externe und die intrinsische Motivation vor.

² Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung: Hotelling T² = .31, F (df 6, 1091) = 56.62, p < .001; univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung; F (df 1,1096) amotiviert = 149.96, external = 154.67, introjiziert = 213.10, identifiziert = 189.37, intrinsisch = 261.31, interessiert = 266.40, alle p < .001, $\eta^2 = .12/.12/.16/.15/.19/.20$. Für die weiteren statistischen Kennwerte siehe https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778, 34f., Tab. 8/9.

Im Rahmen einer lernortspezifischen Betrachtung fällt auf, dass die kaufmännischen Auszubildenden am Arbeitsplatz signifikant bessere Werte in Bezug auf Amotivation, exterale und intrinsische Motivation als die gewerblich-industriellen Auszubildenden aufweisen. Umgekehrt zeigen sich für die Auszubildenden in den gewerblich-industriellen Berufen bezüglich des Lernortes überbetriebliche Kurse – mit einer Ausnahme hinsichtlich der externalen Motivation – günstigere Werte als für die angehenden Kauffrauen/-männer.

Ein Vergleich zwischen den Lehrjahren pro Lernort ergibt branchenübergreifend und damit auch berufsübergreifend, dass die Ausprägungen der meisten Motivationsvarianten an beiden Lernorten im ersten und dritten Lehrjahr gleich eingeschätzt werden. Am Arbeitsplatz ist lediglich die intrinsische Motivation im ersten Jahr signifikant höher ausgeprägt als im dritten Jahr, in den überbetrieblichen Kursen ist das für die introjizierte und die identifizierte Motivation der Fall.

4.3 Lernemotionen

Das Lern- und Arbeitshandeln der Auszubildenden ist branchenübergreifend und in jeder der vier Branchen bzw. Berufe und damit auch hinsichtlich beider Berufsrichtungen am Arbeitsplatz auf gutem Niveau und in den überbetrieblichen Kursen auf mittlerem bis gutem Niveau von der positiven Emotion Freude begleitet. Die negativen Emotionen Langeweile und Angst begleiten das Lernen und Arbeiten dahingegen auf relativ geringem bis geringem Niveau (siehe Abbildung 3).

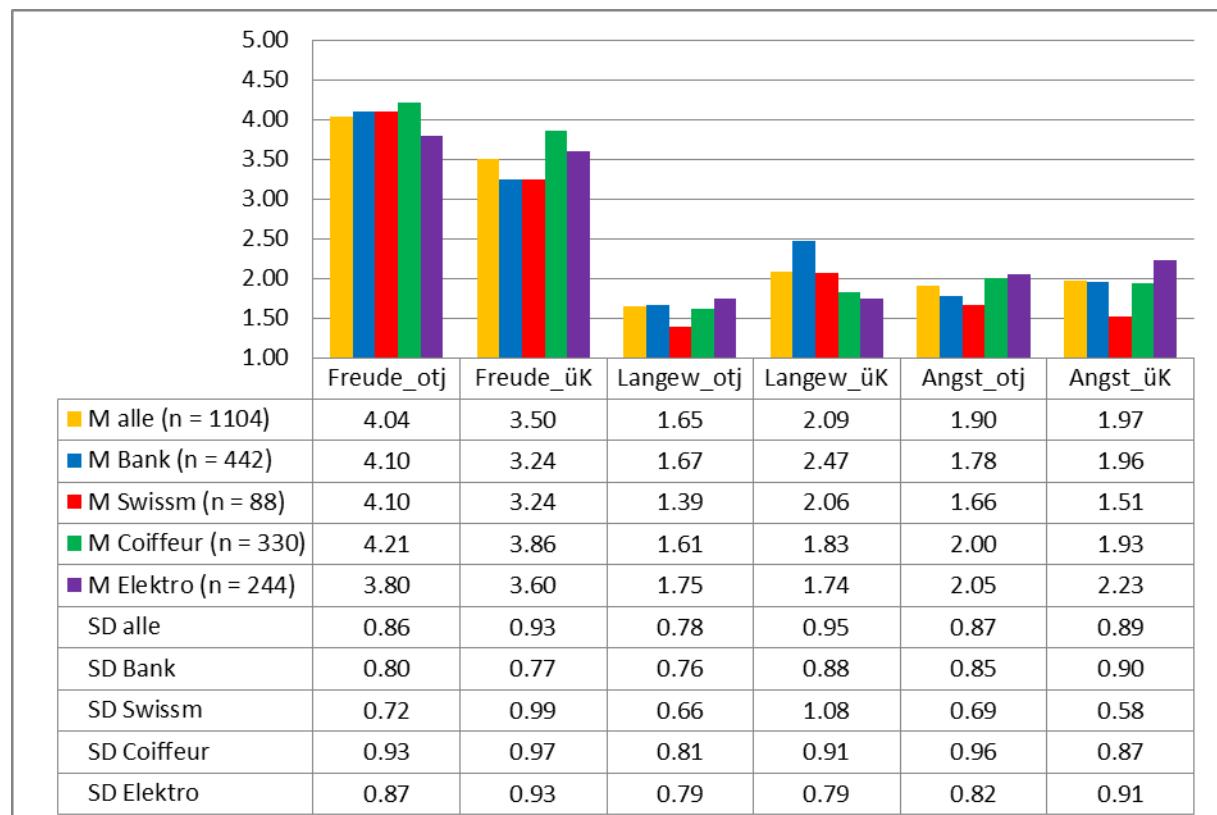


Abbildung 3: Lernemotionen der Auszubildenden.

Anmerkung: Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; otj = am Arbeitsplatz, üK = in überbetrieblichen Kursen. Normative Wertung für Freude: M < 3.00 = geringe/schlechte Ausprägung (zwingender Handlungs- und Optimierungsbedarf), 3.00 ≤ M < 4.00 = relativ geringe/verbesserungsfähige Ausprägung (Handlungs- und Optimierungsbedarf 2. Priorität), M ≥ 4.00 = starke/gute Ausprägung (kein Handlungs- und Optimierungsbedarf). Normative Wertung für Langeweile und Angst: M < 2.00 = geringe/gute Ausprägung (kein Handlungs- und Optimierungsbedarf), 2.00 ≤ M < 3.00 = relativ geringe/verbesserungsfähige Ausprägung (Handlungs- und Optimierungsbedarf 2. Priorität), M ≥ 3.00 = starke/schlechte Ausprägung (zwingender Handlungs- und Optimierungsbedarf).

Bezüglich der Emotionen Freude und Langeweile besteht dabei ein signifikanter Unterschied zugunsten des Lernortes Arbeitsplatz³, im ersten Lehrjahr existiert dieser auch für die Emotion Angst. Beachtenswert ist in Bezug auf den Lehrjahresvergleich, dass an beiden Lernorten die Freude im ersten Lehrjahr signifikant höher ist als im dritten, gepaart mit signifikant weniger Langeweile im ersten als im dritten Lehrjahr.

Gemäß branchenspezifischen Auswertungen bestehen für kaufmännische Auszubildende bezüglich aller drei Emotionen und für gewerblich-industrielle Auszubildende hinsichtlich Freude und Langeweile Lernortunterschiede. Die ermittelten Lernortunterschiede bei den gewerblich-industriellen Berufen ergeben sich jedoch infolge unterschiedlicher Tendenzen bei den angehenden Coiffeuren/Coiffeuse und Elektroinstallateuren/innen, die sich bei der aggregierter Betrachtung der Berufsgruppen ausgleichen.

Lernortspezifisch fällt auf, dass am Arbeitsplatz gewerblich-industrielle Auszubildende auf relativ gutem Niveau signifikant weniger Freude und auf relativ geringem Niveau mehr Angst als die kaufmännischen Auszubildenden empfinden. Für den Lernort überbetriebliche Kurse gilt, dass kaufmännische Auszubildende deutlich weniger Freude und deutlich mehr Langeweile, jedoch etwas weniger Angst berichten als die gewerblich-industriellen Auszubildenden.

4.4 Wahrnehmung der Lernumgebung

Die Auszubildenden nehmen die soziale Einbindung sowie das Erleben von Kompetenz und Autonomie branchenübergreifend und damit auch in beiden Berufsrichtungen sowie in beiden Lehrjahren am Arbeitsplatz als ausgeprägt und in den überbetrieblichen Kursen als auf mittlerem Niveau vorhanden wahr. Beim entsprechenden Vergleich der Lernorte zeigt sich, dass die Unterschiede hinsichtlich aller drei Kategorien von Signifikanz sind (siehe Abbildung 4).

Lernortspezifisch fällt beim Branchen- bzw. Berufsvergleich auf, dass die kaufmännischen Auszubildenden am Arbeitsplatz⁴ bezüglich aller drei Kategorien signifikant höhere Selbstbe-

³ Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung: Hotelling T2 = .46, F (df 3, 1094) = 166.26, p < .001; univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung; F (df 1,1096) Freude = 442.11 p < .001, Langeweile = 194.68 p < .001, Angst = 2.18 nicht signifikant, $\eta^2 = .29/.15/.00$. Für die weiteren entsprechenden statistischen Kennwerte siehe

https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778, 42f., Tab. 11/12.

⁴ Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung: Hotelling T2 = .20, F (df 3, 1094) = 72.74, p < .001; univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung; F (df 1,1096) Soziale Einbindung = 96.74, Kompetenz-erleben = 127.67, Autonomieerleben = 216.35, alle p < .001, $\eta^2 = .08/.10/.16$. Für die weiteren entsprechenden statistischen Kennwerte siehe

https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778, 47f., Tab. 13/14.

stimmung als die gewerblich-industriellen Auszubildenden bekunden. Im Besonderen ist in diesem Zusammenhang die Einschätzung der sozialen Einbindung bemerkenswert, für welche die höchste Ausprägung bei den Auszubildenden der Bank-Branche und die geringste Ausprägung bei den angehenden Coiffeure/Coiffeuse verzeichnet werden. Für die überbetrieblichen Kurse ergibt sich in Bezug auf die soziale Einbindung ein ähnliches Bild, während für das Kompetenzerleben, bedingt durch die Einschätzungen der Bank-Auszubildenden, das genau Umgekehrte gilt. Beziiglich des Autonomieerlebens zeigt sich kein Unterschied. Beachtenswert ist hinsichtlich des Lehrjahresvergleichs ebenso, dass am Arbeitsplatz die soziale Einbindung und das Kompetenzerleben im ersten Lehrjahr signifikant höher als im dritten Lehrjahr wahrgenommen werden.

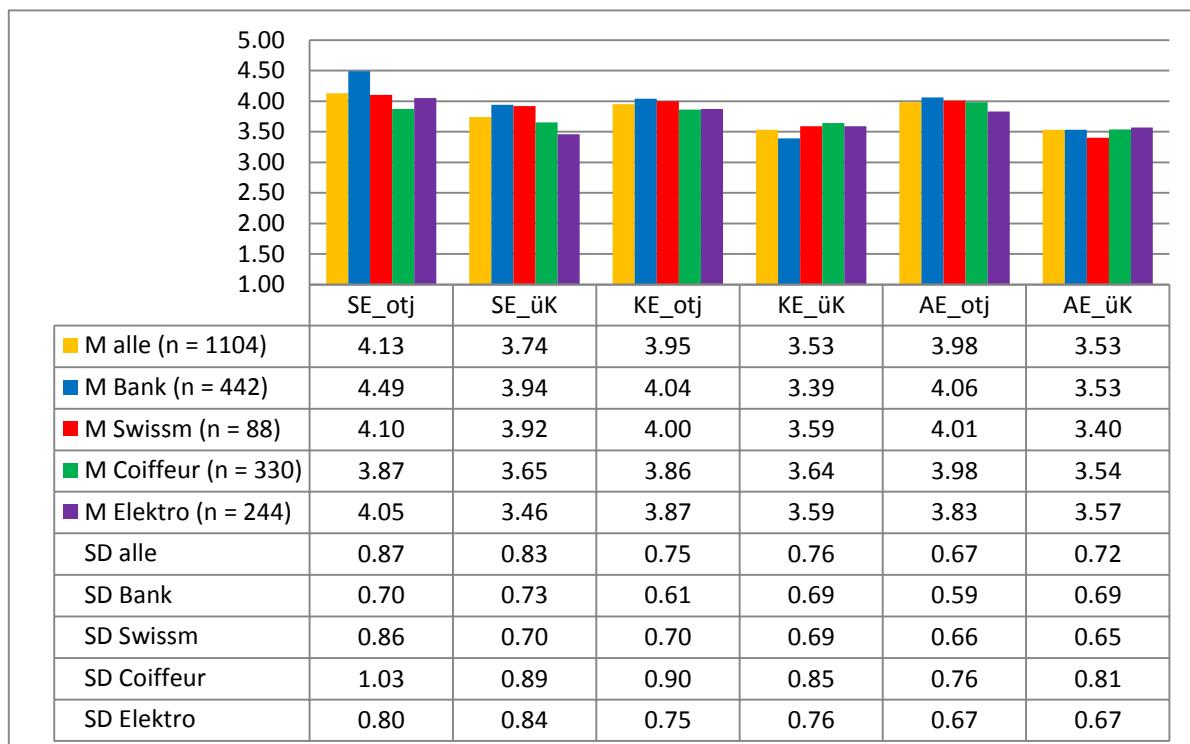


Abbildung 4: Wahrnehmung der Lernumgebung durch die Auszubildenden.

Anmerkung: Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; SE = Soziale Einbindung, KE = Kompetenzerleben, AE = Autonomieerleben; otj = am Arbeitsplatz, üK = in überbetrieblichen Kursen. Normative Wertung: M < 3.00 = geringe/schlechte Ausprägung (zwingender Handlungs- und Optimierungsbedarf, 3.00 ≤ M < 4.00 = relativ geringe/verbesserungsfähige Ausprägung (Handlungs- und Optimierungsbedarf 2. Priorität), M ≥ 4.00 = starke/gute Ausprägung (kein Handlungs- und Optimierungsbedarf).

4.5 Wahrnehmung der Lernbegleitung

Die Auszubildenden nehmen die verschiedenen Phasen bzw. Facetten der Lernbegleitung durch die Ausbildungspersonen branchenübergreifend und damit auch in beiden Berufsrichtungen an beiden Lernorten mehrheitlich als mittelmäßig vorhanden wahr (siehe Abbildung 5). An beiden Lernorten fällt dabei auf, dass die bedarfsgerechte Unterstützung der Eigentätigkeit (Scaffolding) am positivsten und die Aufforderung zur Artikulation als wesentlich geringer und knapp ausreichend eingestuft wird. Dies gilt auch für jede einzelne Branche bzw.

jeden einzelnen Beruf, wobei die kaufmännischen Auszubildenden am Arbeitsplatz auch die Aufforderung zur Reflexion und in den überbetrieblichen Kursen zudem jene zur Exploration auffallend tief einschätzen.

Branchenübergreifend und branchenspezifisch bestehen – mit wenigen Ausnahmen – bezüglich aller Phasen signifikante Lernortunterschiede.⁵ Nur die Aufforderung zur Artikulation wird in den überbetrieblichen Kursen deutlicher wahrgenommen, während die anderen fünf Phasen am Arbeitsplatz intensiver erlebt werden. Für Modeling, Coaching und Reflexion gilt dies allerdings nur für das erste Lehrjahr. Im Lehrjahresvergleich zeigt sich insofern also die Tendenz, den Auszubildenden im dritten Lehrjahr mehr Selbständigkeit zu gewähren, als Modeling und Coaching sowie die Aufforderung zu Artikulation und Reflexion geringer ausgeprägt sind als jene im ersten Lehrjahr.

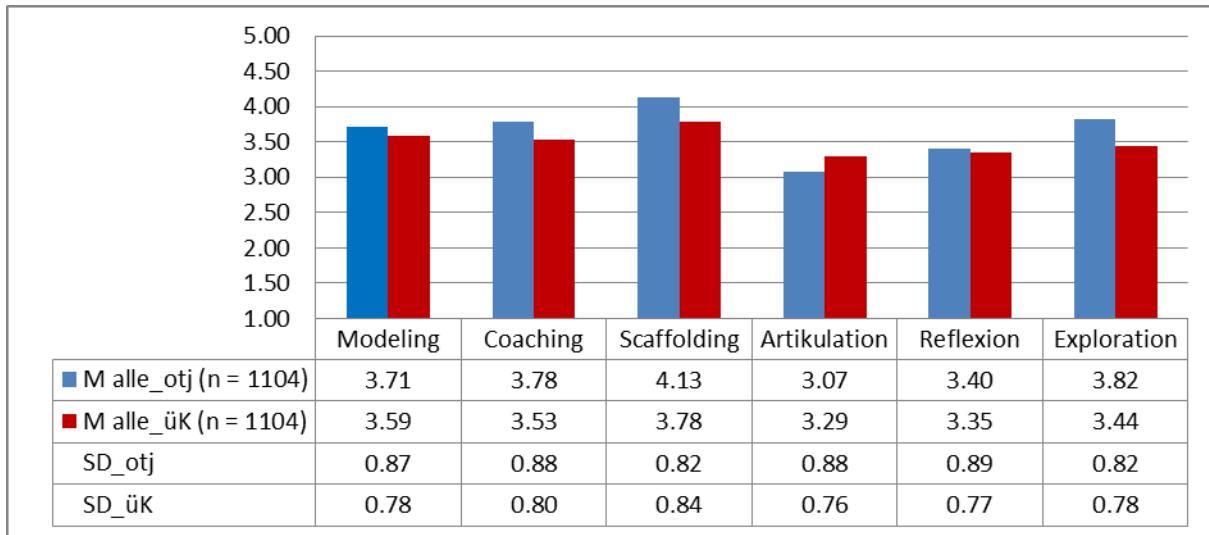


Abbildung 5: Wahrnehmung der Lernbegleitung durch die Auszubildenden.

Anmerkung: Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; otj = am Arbeitsplatz, üK = in überbetrieblichen Kursen. Normative Wertung: M < 3.00 = geringe/schlechte Ausprägung (zwingender Handlungs- und Optimierungsbedarf, 3.00 ≤ M < 4.00 = relativ geringe/verbesserungsfähige Ausprägung (Handlungs- und Optimierungsbedarf 2. Priorität), M ≥ 4.00 = starke/gute Ausprägung (kein Handlungs- und Optimierungsbedarf). Für die branchenspezifischen Werte siehe https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778, 58, Tab. 18.

Bei lernortspezifischer Betrachtung fällt im Branchenvergleich auf, dass am Arbeitsplatz die gewerblich-industriellen Auszubildenden die Anregung zur Reflexion und zur Artikulation häufiger wahrnehmen als die kaufmännischen Auszubildenden. Umgekehrtes gilt für die Phase des Coachings. In den überbetrieblichen Kursen nehmen gewerblich-industrielle Auszubildende die Aufforderung zur Reflexion und zur Exploration stärker wahr. Allerdings gibt es eine Abweichung, die darin besteht, dass die Aufforderung zur Artikulation einzig von den Auszubildenden der Branche Bank signifikant deutlicher in den überbetrieblichen Kursen als

⁵ Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung: Hotelling T² = .28, F (df 6, 1091) = 50.48, p < .001; univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung; F (df 1,1096) Modeling = 8.90 p < .01, Coaching = 49.44 p < .001, Scaffolding = 97.92 p < .001, Artikulation = 18.45 p < .001, Reflexion = 8.52 p < .01, Exploration = 116.39 p < .001, η^2 = .01/.04/.08/.02/.01/.10. Für die weiteren entsprechenden statistischen Kennwerte siehe https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778, 60f., Tab. 19/20.

am Arbeitsplatz wahrgenommen wird. Ferner wird die Ausprägung der Lernbegleitungsphase Reflexion nur von den gewerblich-industriellen Auszubildenden am Arbeitsplatz höher eingestuft als in den überbetrieblichen Kursen. Insgesamt zeigen sich folglich bei den gewerblich-industriellen Auszubildenden weniger Unterschiede zwischen den Lernorten als bei den kaufmännischen Auszubildenden.

5 Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend ist aufgrund der quantitativ erhobenen Selbsteinschätzungen anzunehmen, dass die Auszubildenden der vier angesprochenen Branchen bzw. der kaufmännischen und gewerblich-industriellen Berufe die Ausprägung der personalen Faktoren Selbstwirksamkeit, Motivation und Emotionen sowie der kontextuellen Faktoren Lernumgebung und Lernbegleitung mit einer erwartungskonformen Streuung durchschnittlich als gut bis mäßig einschätzen. Insbesondere fällt auf, dass fast durchwegs signifikante Unterschiede zugunsten des Lernortes Arbeitsplatz im Vergleich zum Lernort überbetriebliche Kurse zu verzeichnen sind. Dahingegen existieren nur wenige branchen- bzw. berufsspezifische und lehrjahrspezifische Differenzen. In den Fokusgruppengesprächen bestätigten die Auszubildenden grundsätzlich diese Einschätzungen.

Die folgenden Handlungsempfehlungen basieren auf den Erkenntnissen der quantitativen und qualitativen Hauptuntersuchung sowie ergänzend auf der themenbezogenen Literatur. Sie fokussieren drei Facetten. Erstens werden die Motivation sowie die Wahrnehmung der Lernumgebung aufgrund ihrer gemeinsamen theoretischen Basis in Kombination betrachtet, zweitens werden die Lernemotionen und drittens die Lernbegleitung hinsichtlich ihres Optimierungspotenzials erörtert. An dieser Stelle sei erwähnt, dass infolge des vermuteten indirekten Förderpotenzials keine expliziten Handlungsempfehlungen zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen formuliert werden.

5.1 Lernmotivation und Wahrnehmung der Lernumgebung

Aufgrund der vorliegenden Untersuchung ist zum einen zu empfehlen, die wünschenswerte intrinsische Motivation und Interessiertheit beim Gros der Auszubildenden zu fördern, wohingegen es die Amotivation und externe Motivation, wenngleich sie eine untergeordnete Rolle spielen, abzubauen gilt. Diese Aussage trifft vor allem in Bezug auf die überbetrieblichen Kurse und dabei insbesondere für die kaufmännischen Auszubildenden zu. Zum anderen soll die damit verknüpfte Wahrnehmung der Lernumgebung über die Gewährung angemessener Selbstbestimmung positiv beeinflusst werden. Das gilt prioritär für die überbetrieblichen Kurse und überdies auch in Bezug auf die gewerblich-industrielle Ausbildung am Arbeitsplatz.

Die selbstbestimmten, wünschenswerten Motivationsformen können in Anlehnung an Deci/Ryan (1993) gefördert werden, indem den Auszubildenden in hohem Masse **Kompetenz- und Autonomieerleben** verschafft wird. Dieser Zusammenhang wurde auch in den Fokusgrup-

pengesprächen von den Auszubildenden angesprochen. Dementsprechend bestehen folgende Möglichkeiten zur Steigerung der Motivation.

- Auszubildende sollen spüren, dass die von ihnen übernommenen Aufgaben bzw. Funktionen bedeutsam sind. So sind ihnen am Arbeitsplatz tatsächlich wichtige Aufgaben zu übertragen. Ferner ist ihnen der Sinn ihrer Arbeit durch Aufzeigen der Gesamtzusammenhänge innerhalb des Unternehmens und ihres Wertbeitrags zu verdeutlichen. Des Weiteren ist Kundenkontakt einschließlich eines Feedbacks der Kunden zu ermöglichen. In den überbetrieblichen Kursen sind kognitiv anspruchsvolle Lernziele anzustreben, die Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis und der Praxisnutzen herauszustellen, reale Beispiele aus dem Arbeitsalltag der Auszubildenden aufzugreifen sowie die Praxis möglichst praxisnah zu simulieren (z. B. durch den Einsatz von Planspielen oder Fallstudien).
- Des Weiteren kommt den Bewertungsprozessen bei der Förderung des Kompetenzerlebens große Bedeutung zu. So sollten der Leistungsbewertung primär kriterienbezogene und individualorientierte statt soziale Bezugsnormen zugrunde gelegt werden. Sowohl im betrieblichen Alltag als auch in den überbetrieblichen Kursen sind deshalb konstruktive und informierende Feedbacks bedeutsam. In diesem Zusammenhang sollten die Auszubildenden regelmäßig auch auf ihre Eigenverantwortung, Feedbacks einzuholen, aufmerksam gemacht werden. Überdies sind sachliche Peer-Feedbacks anzuleiten und zu initiieren.
- Den Auszubildenden sollten bei der Bearbeitung herausfordernder Aufgaben bzw. Problemstellungen mit fortschreitender Ausbildung zunehmend Verantwortung übertragen und Freiräume gewährt werden. So könnten beispielsweise die Lern- und Arbeitsziele (inhalts- und prozessbezogen) von den Ausbildungspersonen vorgegeben werden, während Handlungsspielräume bezüglich des Lern-/Arbeitstempos, möglicher Lösungswege und Hilfsmittel und des Umgangs mit Hilfestellung usw. eingeräumt werden. Es ist ratsam, die Autonomiegewährung schrittweise und dosiert einzuführen, damit eine Überforderung seitens der Auszubildenden vermieden wird.
- Die Gewährung von mehr Autonomie und damit auch Verantwortung kann zudem als Belohnung eingesetzt werden. Beispielsweise können den Auszubildenden zunehmend Kundenkontakte ermöglicht werden, sofern sie eine Arbeits-/Lernaufgabe gut bewältigt haben.

Bezüglich der **sozialen Einbindung** möchten sich die Auszubildenden einer Gruppe zugehörig und mit dieser verbunden fühlen. Das betrifft zum einen die Beziehungen zu anderen Auszubildenden und zum anderen die Beziehungen zu den Ausbildungspersonen, wohlwissend, dass in den überbetrieblichen Kursen (auch aus zeitlichen Gründen) an sich für das Erleben sozialer Einbindung weniger Raum besteht. Folgende Maßnahmen werden – sinngemäß für beide Lernorte – empfohlen.

- Damit die Auszubildenden Beziehungen untereinander aufbauen können, sind spezifische Zeitgefäße für den informellen Austausch der Auszubildenden zu schaffen.

- Darüber hinaus und insbesondere zu Beginn der Berufsausbildung könnten gruppendifferenzielle Veranstaltungen durchgeführt werden (z. B. Einführungswochen, Betriebsausflüge, gemeinsame Mahlzeiten). In den überbetrieblichen Kursen könnte der verstärkte Einsatz von Gruppenarbeitsformen zu einer Steigerung der sozialen Einbindung beitragen.
- Wichtig ist zudem, dass die Ausbildungspersonen den Auszubildenden gegenüber Interesse, Anerkennung und Wertschätzung signalisieren (z. B. durch Fragen nach dem Befinden, Vertrauensbeweisen und Zeit, die sie sich für die Auszubildenden nehmen).

In der Literatur werden über die Selbstbestimmungstheorie hinaus weitere Möglichkeiten zur **Förderung von Lernmotivation** diskutiert. So listen Schiefele (2009) sowie Wild/Hofer/Pekrun (2001) verschiedene Ansatzpunkte auf, die mit den Aussagen der Auszubildenden in den Fokusgruppengesprächen konform gehen. Demgemäß werden zur Förderung der Motivation folgende weitere Maßnahmen empfohlen.

- Das Aufzeigen der inhaltlichen Relevanz der Lern- und Arbeitsaufgaben für die Auszubildenden kann durch eine verstärkte Lernortkooperation unterstützt werden, z. B. indem im überbetrieblichen Kurs der Praxisnutzen aufgezeigt und im Betrieb das im überbetrieblichen Kurs Erlernte wieder aufgegriffen wird. Ein reger Austausch zwischen beiden Lernorten ist zwingende Voraussetzung hierzu. Sofern entsprechende Informationen fehlen, könnten im überbetrieblichen Kurs beispielsweise Planspiele die Praxisorientierung stützen.
- Die Ausbildungspersonen sollten selbst Interesse und Engagement für die Arbeit bzw. die Inhalte sowie die Begleitung der Auszubildenden ausstrahlen und damit eine positive Grundeinstellung vorleben.
- Die Ausbildungspersonen sollten bezüglich der Begleitung der Auszubildenden eine hohe Instruktionsqualität – z. B. durch eine klare Strukturierung und Verständlichkeit von Erläuterungen – an den Tag legen.
- Den Auszubildenden sollte methodische, mediale und inhaltliche Abwechslung geboten werden. Vielfältige Aufgaben und Rotationen können im Betrieb dafür sorgen. Auch sollten die Inhalte in einem gewissen Maß flexibel gehalten werden, so dass ein Eingehen auf aktuelle Geschehnisse und persönliche Beispiele der Auszubildenden möglich ist. Zudem sollten kreativere und anspruchsvollere Aufgaben in die überbetrieblichen Kurse integriert werden.
- Generell sollte für die Ausbildungspersonen ein spezifisches Angebot an Schulungen und Materialien bereit stehen. Übergreifend ist dabei bei den Ausbildungspersonen ein Bewusstsein für die drei angesprochenen Grundbedürfnisse zu schaffen. Neben der methodischen und medialen Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen könnten der Aufbau von Beziehungen und das Gestalten von Feedbackprozessen adressiert werden.

5.2 Lernemotionen

Sowohl aufgrund der quantitativen wie auch auf Grundlage der qualitativen Hauptuntersuchung ist zu empfehlen, dass zur Optimierung der Ausbildung auf die **Förderung von Freude und den Abbau von Langeweile** hingearbeitet wird. Im Besonderen gilt das in Bezug auf die überbetrieblichen Kurse für kaufmännische Auszubildende. Entsprechend ist Folgendes zu empfehlen.

- Wie in Abschnitt 5.1 bereits genannt, sollten die überbetrieblichen Kurse methodisch und medial abwechslungsreich gestaltet werden. Im Besonderen ist der Einsatz handlungsorientierter Lehr-/Lernmethoden (z. B. Lernen an Stationen, Gruppenpuzzle, Rollenspiele, Planspiele, Fallstudien etc.) sowie verschiedener Aktivierungstechniken wünschenswert, so dass Passivität auf Seiten der Auszubildenden vermieden wird.
- Die Inhalte im überbetrieblichen Kurs sollten möglichst problemorientiert und praxisnah bearbeitet werden. Der Einbezug von realen Beispielen aus den Lehrbetrieben der Auszubildenden ist dabei besonders zu empfehlen. Möglicherweise kann hier eine verstärkte Lernortkooperation unterstützend wirken, indem die Lehrbetriebe reale Problemstellungen in den überbetrieblichen Kursen bearbeiten lassen.

Basierend auf den Fokusgruppengesprächen soll überdies auf ein mögliches Bedürfnis nach **Reduktion von Angst** hingewiesen werden. Denn die angehenden Elektroinstallateure/innen berichteten von angstförderndem Notendruck in den überbetrieblichen Kursen. Dieser entfaltet große Wirkung, da die Noten aus den überbetrieblichen Kursen auch für Leistungsbewertungen am Arbeitsplatz herangezogen würden. Exemplarisch schilderte ein Auszubildender, dass Praxisausbilder etwa äußerten, „der war nicht gut im überbetrieblichen Kurs, den nehme ich nicht mit auf die Baustelle“. Ferner sei ein gewisses „Angst-Machen“ der Auszubildenden untereinander bezüglich des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben im überbetrieblichen Kurs und hinsichtlich der Konsequenzen von Misserfolgen ursächlich für das Auftreten von Angst. Folgende Maßnahmen könnten angstmindernd wirken.

- Die Ausbildungspersonen sollten auf eine positive Grundstimmung achten und Aussagen, die zu Panik bei den Auszubildenden führen könnten, vermeiden. Sofern die Ausbildungspersonen gegenseitiges „Angst-Machen“ der Auszubildenden untereinander beobachten, ist gezielt und unterbindend einzuschreiten.
- Es sollte eine „Fehlerkultur“ geschaffen werden, indem die Ausbildungspersonen den Auszubildenden bewusst den Freiraum zugestehen, Fehler begehen zu dürfen, und dies auch kommunizieren und „leben“. Eine gewisse Fehlertoleranz ist hierbei unverzichtbar.
- Am Arbeitsplatz sollten die Auszubildenden feste Bezugspersonen haben, zu denen sie Vertrauen aufbauen können.
- Im Betrieb ist überdies denkbar, dass andere (ältere) Auszubildende zeitweise und punktuell die Funktion der Praxisausbilder/innen übernehmen, da ein Austausch mit einem Peer weniger von Ängsten geprägt ist als der Austausch mit einer Autoritätsperson.

5.3 Lernbegleitung

Der in dieser Untersuchung präferierte Ansatz der Lernbegleitung gemäß dem Modell des **Cognitive Apprenticeship** wird den Einschätzung der befragten Auszubildenden zufolge von den Ausbildungspersonen nur teilweise umgesetzt. Insgesamt ist die umfassende und konsequente Berücksichtigung aller Phasen der Lernbegleitung förderungswürdig, in erster Linie sollten jedoch an beiden Lernorten die Phasen der Artikulation und Reflexion, d. h. die Offenlegung von Denkvorgängen intensiviert werden. Das kann wie folgt realisiert werden.

- Die Artikulation der Auszubildenden kann während des Arbeits- und Lernprozesses durch die Aufforderung zum lauten Denken gefördert werden, z. B. durch Stellen gezielter Leitfragen. Bei den Leitfragen sollte insbesondere darauf geachtet werden, dass sich diese nicht nur auf den Arbeitsprozess, sondern auch auf den Lernprozess beziehen. Folgende Leitfragen könnten z. B. gestellt werden: Wie führen Sie diese Arbeitsaufgabe aus? Welche Arbeitsschritte müssen Sie durchlaufen? Worauf ist bei der Erledigung dieser Arbeitsaufgabe besonders zu achten? Wie gehen Sie vor, um die Ausführung der neuen Aufgabe zu erlernen? (vgl. Martinez Zaugg 2011).
- Die Reflexion der Auszubildenden kann auf verschiedene Wege angeregt werden. Vielversprechend sind beispielsweise das Führen eines Arbeitsbuches oder Lernjournals sowie intensive Gespräche mit den Ausbildungspersonen, welche auf das Arbeits- und Lernhandeln der Auszubildenden bezogen sind und dieses systematisch reflektieren.
- Bei der Umsetzung der beschriebenen Handlungsempfehlungen ist darauf zu achten, dass entsprechende Zeitfenster geschaffen werden. Einerseits müssen die Auszubildenden die Gelegenheit erhalten, schriftliche Reflexionen niederzuschreiben und andererseits bedürfen die Gespräche zur Umsetzung von Artikulation und Reflexion einen gewissen Zeitumfang. Dies ist besonders für die Ausbildung im Betrieb herausfordernd, da dort häufig Zeitdruck bei der Aufgabenbearbeitung besteht.

6 Fazit

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde erstens der Frage nachgegangen, welche personalen Faktoren das Lernhandeln von Auszubildenden verschiedener Branchen und Berufe in der Deutschschweiz prägen. Zweitens widmete sich der Artikel der Wahrnehmung der kontextuellen Faktoren durch die Auszubildenden. Nachdem die theoretischen Grundlagen in Kapitel 2 sowie das forschungsmethodische Vorgehen in Kapitel 3 skizziert wurden, erfolgte der Ergebnisbericht zur quantitativen Hauptuntersuchung in Kapitel 4.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage ist diesbezüglich zu resümieren, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen das Lernen und Arbeiten der Auszubildenden in mittlerem bis recht gutem Maße determinieren. Außerdem ist das Lern- und Arbeitshandeln in mittlerem bis gutem Ausmaß von selbstbestimmten Motivationsvarianten sowie introjizierter Motivation und weniger von Amotivation und externaler Motivation geprägt. Hinsichtlich des emotionalen Erlebens spielen Angst und Langeweile eine untergeordnete Rolle, wohingegen die positive

Emotion Freude am Arbeitsplatz gut und in den überbetrieblichen Kursen mittelmäßig bis gut ausgeprägt ist. Die zweite Forschungsfrage in den Blick nehmend gilt festzuhalten, dass die Auszubildenden die Facetten der selbstbestimmten Lernumgebung am Arbeitsplatz als ausgeprägt und in den überbetrieblichen Kursen auf mittlerem Niveau wahrnehmen. Von den verschiedenen Phasen der Lernbegleitung berichten die Auszubildenden in mittlerem Ausmaß. Die vergleichsweise höchste Ausprägung wird dabei für die Phase des Scaffoldings registriert. Demgegenüber wird die Phase der Artikulation relativ selten umgesetzt. Des Weiteren sind auch die Phasen der Reflexion und ferner der Exploration in verschiedenen Kontexten ausbaufähig. Sowohl für die personalen als auch für die kontextuellen Faktoren errechnen sich mehrheitlich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit des Lernortes. Vor einem normativen Hintergrund sind in diesem Zusammenhang zumeist Vorteile zugunsten des Lernortes Arbeitsplatz zu verzeichnen. In Abgrenzung dazu ergeben sich in Bezug auf das Lehrjahr und die Branche bzw. den Beruf signifikante Differenzen nur vereinzelt und – normativ betrachtet – ohne allgemeingültige Tendenz.

Gemäß diesen Resultaten ist zum einen zu folgern, dass Potenzial für die Optimierung der betrieblichen Ausbildung besteht, im Besonderen bezüglich der Ausgestaltung der überbetrieblichen Kurse. In Fokusgruppengesprächen und auf Basis von Literaturstudien wurden in Kapitel 5 entsprechende Handlungsempfehlungen erarbeitet und formuliert. Zum anderen resultiert weiterführender Forschungsbedarf. So könnte die Umsetzung der primär praxisorientierten Handlungsempfehlungen in wissenschaftlichen Interventionsstudien begleitet werden. Von Interesse wäre es beispielsweise, die Wirkung einzelner oder kombinierter Maßnahmen zu eruieren. Auch könnte die Tragfähigkeit der zugrunde liegenden Theorien wie beispielsweise des Cognitive Apprenticeship Ansatzes für die Ausbildung am Arbeitsplatz sowie in überbetrieblichen Kursen kritisch beleuchtet werden. In diesem Zusammenhang wäre zudem der Einbezug anderer personaler und kontextueller Faktoren ins Kalkül zu ziehen. Darüber hinaus könnten Folgeuntersuchungen im Sinne von replizierenden Studien – etwa durch Ausweitung des Untersuchungsdesigns auf andere Branchen, Berufe und Kontexte – den Praxисnutzen und die wissenschaftliche Diskussion weiter beleben. Unter methodischen Gesichtspunkten sollten weiterführende Forschungsfragen (z. B. Zusammenhänge zum Lern-/Ausbildungserfolg der Auszubildenden) und Analysen (z. B. Kausalanalysen) angedacht werden.

Literatur

- Achtenhagen, F./Noss, M. (1999): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten. In: Sloane, P. F. E./Bader, R./Straka, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen, 11–18.
- Arnold, R. (2006): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 355–369.
- Artelt, C./Demmrich, A./Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stranat, P./Tillmann, K.-J./Weiss,

M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 271-298.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2011): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin.

Bembenutty, H. (2011): Introduction; Self-regulation of learning in postsecondary education. *Self-Regulated Learning* [Special Issue]. New directions for teaching and learning, 126, 3-8. Online: <http://dx.doi.org/10.1002/tl.439> (26.11.2012).

Bühner, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.

Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. B (Ed.): Knowing, learning and instruction. Hillsdale, NJ., 453-492.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223–238.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 11, H. 4, 227-268.

Dietz, S. (1998): Emotionen in Veranstaltungs- und Lernsituationen des Hochschulstudiums. Frankfurt am Main.

Flick, U. (2009). An introduction to qualitative research. London.

Gebhardt, A./Martínez Zaugg, Y./Nüesch, C. (2009): Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf (10.03.2014).

Götz, T. (2004): Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik. München.

Grieder, S. K. (2006): Emotionen von Berufsschülern bei selbstreguliertem Lernen – Eine Interventionsstudie. Basel.

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

Knöll, B./Gschwendtner, T./ Nickolaus, R./ Ziegler, B. (2007): Motivation in der elektrotechnischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 3, 397-415.

Kramer, K. (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren. Online: http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation_diss_752 (30.05.08).

Krapp, A. (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, H. 39, 187-206.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung (3, 2 Methoden und Techniken). Weinheim.

Landolt, H. (2002): Der dritte Lernort – eine Einführung. In: Goetze, W./Gonon, P./Gresele, A./Kübler, S./Landolt, H./Landwehr, N./Marty, R./Renold, U./Egger, P. (Hrsg.): Der dritte Lernort. Bern, 9-19.

Martínez Zaugg, Y. (2011): Lernstrategieneinsatz von Berufslernden im betrieblichen Teil der kaufmännischen Grundbildung – Eine theoretische und empirische Analyse. St. Gallen.

Metzger, C. (2010): Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende. WLI-Hochschule. Aarau.

Metzger, C./Gebhardt, A./Martínez Zaugg, Y. (2012): Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung – Erweiterter Schlussbericht zum Forschungsprojekt. St. Gallen.

Moosbrugger, H. /Schermelleh-Engel, K. (2007): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In: Moosbrugger, H./Kevala, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion . Berlin, 307-324.

Nickolaus, R./Riedl, A./Schelten, A. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 507–532.

Noss, M. (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz -Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Ausbildung von Bankkaufleuten. Wiesbaden.

Noss, M./Achtenhagen, F. (2001): Förderungsmöglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen am Arbeitsplatz – Eine empirische Untersuchung zur Ausbildung von Bank- und Sparkassenkaufleuten. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, 233–256.

Nüesch, C./Metzger, C. (2009): Lernkompetenzen und ihr Zusammenhang mit motivationalen Überzeugungen und Lernleistungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106, H. 1, 36-51.

Nüesch, C./Zeder, A./Metzger, C. (2008): Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 1). Unterrichtsmaterialien des IWP, Bd 6. St. Gallen,

Pekrun, R./Hofmann, H. (1999): Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogrammes. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, 247-267.

Pekrun, R./Jerusalem, M. (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: Möller, J./Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistungen. Weinheim, 3-22.

Pekrun, R./Schiefele, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2. Göttingen, 153-180.

Pintrich, P. R./De Groot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: Journal of Educational Psychology, 82, H. 1, 33-40.

Prenzel, M. (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, J./Mandl, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern, 11-22.

Prenzel, M./Drechsel, B. (1996): Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderung in Lernmotivation und Interesse. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 96, H. 3, 217-234.

Prenzel, M./Kristen, A./Dengler, P./Ettle, R./Beer, T. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13.

Rosendahl, J./Fehring, G./Straka, G. A. (2008): Lernkompetenz bei Bankkaufleuten in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, H. 4, 201-214.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2013): Berufsbildung in der Schweiz 2013. Fakten und Zahlen. In: Berufsbildungplus.ch. Online: http://www.berufsbildungplus.ch/files/de_faktenzahlen_2013.pdf (5.03.14).

Schiefele, U. (2009): Motivation. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 151-178.

Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Bd. 2, 249-278.

Schiefele, U./Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, H. 1, 1-13.

Schüßler, I./Thurnes, C. M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.

Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, 28-53.

Sembill, D./Scheja, S. (2008): Über die Motivationssituation der Auszubildenden eines Global Players. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104.

Shuell, T. J./Moran, K. A. (1994): Learning theories: Historical overview and trends. In: Husen, T./Postlethwaite , T. N (eds.): The international encyclopedia of education. Exeter, Vol. 2, 3340 – 3345.

Siecke, B. (2007): Lernen und Emotionen. Bielefeld.

Stegmaier, R. (2000): Kompetenzentwicklung durch arbeitsintegriertes Lernen in der Berufsbildung. Online:

<http://archiv.ub.uniheidelberg.de/volltextserver/volltexte/2000/1091/pdf/dissertation.pdf>
(10.10.08).

Straka, G. A. (2006): Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 390-404.

Titz, W. (2001): Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskalen. Münster.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2001): Psychologie des Lerners. In: Krapp, A. /Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, 203 -268.

Wirtz, M./Nachtigall, C. (2008): Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen. Teil 1. Weinheim.

Zimmerman, B. J. (1994): Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: Schunk, D. H./Zimmerman, B. J. (eds.): Self-Regulation of Learning and Performance. Hillsdale, NJ., 3-21.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format:** **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Gebhardt, A. et al. (2014): Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen von Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 26, 1-23. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe26/gebhardt_etal_bwpat26.pdf (20-06-2014).

Die AutorInnen



Dr. ANJA GEBHARDT

Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Pädagogische Hochschule St.Gallen

Notkerstrasse 27, CH-9000 St.Gallen

anja.gebhardt@phsg.ch

www.phsg.ch



Dr. YOLANDA MARTÍNEZ ZAUGG

Zentrum für Lernen und Lehren, Hochschule Luzern

Werftestrasse 4, CH-6002 Luzern

yolanda.martinezzaugg@hslu.ch

www.hslu.ch/learning



Prof. em. Dr. CHRISTOPH METZGER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St.Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St.Gallen

christoph.metzger@unisg.ch

www.iwp.unisg.ch