

Exposé zum Dissertationsvorhaben

Lernförderung von niedrig vorqualifizierten Berufseinsteigenden

Entwicklung einer Fördermaßnahme zur Befähigung zum lebenslangen Lernen
anhand empirisch erhobener Daten

vorgelegt von
Laura Khawaja

Schulstraße 109
13347 Berlin
Tel.: 0176 84 1111 54

Betreuerin: Prof. Dr. Vera Hagemann

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	II
Tabellenverzeichnis.....	II
Abkürzungsverzeichnis.....	III
Vorbemerkung.....	1
1. Einführung ins Thema.....	1
1.1. Problemstellung und Relevanz des Themas.....	2
1.2. Zielsetzung und Fragestellung.....	4
1.3. Arbeitshypothesen.....	5
2. Stand der Forschung.....	6
2.1. Aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt.....	6
2.2. Lernförderung von niedrig vorqualifizierten Berufseinsteigenden.....	8
2.3. Forschungslücke.....	22
3. Methodisches Vorgehen.....	23
4. Vorläufiger Zeitplan.....	26
5. Vorarbeiten.....	27
Literaturverzeichnis.....	IV

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen.....	16
Abbildung 2: Modell der Lernstörungen.....	21

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorläufiger Zeitplan.....	26
--------------------------------------	----

Abkürzungsverzeichnis

u. a.	unter anderem
ebd.	ebenda
bzw.	beziehungsweise
f.	folgende Seite
ff.	fortlaufende Seite
Ca.	circa
d. h.	das heißt
etc.	et cetera
Hrsg.	Herausgebende
S.	Seite
DIL	Deutsches Institut für Lerntherapie
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
BBiG	Berufsbildungsgesetz
ICD	International Classification of Diseases and Related Health Problems
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
UE	Unterrichtseinheiten

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit stellt den Stand der Ausarbeitung eines Promotionsvorhabens dar. Sie ist als Exposé zu verstehen, dessen Inhalt fortlaufend weiterentwickelt wird.

1. Einführung ins Thema

In der aktuellen Zeit, die geprägt ist von Veränderungen in Umwelt, Gesellschaft und Arbeitswelt nebst technologischem Fortschritt, Klimakrise und Migration, hat sich das geistige Kapital zum wichtigsten Bestandteil entwickelt. Somit ist Wissen, Kompetenz, Weiterentwicklung und Transfer der zentrale Auftrag von Bildung, um Menschen dabei zu unterstützen, mit den wachsenden Anforderungen und Neuerungen zurechtzukommen. Die Automatisierung und Globalisierung bietet zwar viele Möglichkeiten, hat aber auch einen Wettbewerb um Kompetenzen ausgelöst. (OECD, 2019, S. 11)

So hat bereits das EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen von 2000 gezeigt, welche Bedeutung dem lebenslangen Lernen in unserer wissensorientierten Gesellschaft gegeben wird. Es zeigt jedoch auch, dass vor allem gering qualifizierte Menschen in diesem Diskurs als zentrale Problemgruppe eingestuft werden und fehlende bzw. geringe Qualifikationen sowie fehlende Weiterbildungsbeteiligungen als hauptsächliche Ursache von Arbeitslosigkeit gelten. (Krenn, Papouschek & Gächter, 2014, S. 15) Weshalb der Europäische Rat alle Mitgliedsstaaten unter dem Gesichtspunkt der Förderung zum lebenslangen Lernen auffordert, eine hochwertige frühkindliche Entwicklung, neue Weiterbildungsmöglichkeiten und die Weiterentwicklung der Erstausbildung von Geringqualifizierten voranzutreiben (2018, S. 3f.).

Auszubildende Unternehmen stehen vor der Herausforderung, dass sich immer mehr junge Menschen mit Abitur für den Erwerb eines Studiums entscheiden. Seit dem Jahr 2009 gibt es in Deutschland erstmals mehr Studierende als Auszubildende und immer mehr Ausbildungsplätze bleiben unbesetzt (siehe auch Kapitel 1.1. Problemstellung und Relevanz des Themas; Grieß, 2014) was auch im Zusammenhang mit der von Auszubildenden wahrgenommenen

Ausbildungsqualität stehen kann, die 2019 mit 69,9 % ihren Tiefpunkt seit 2011 erreicht hat (Ausbildungsreport, 2019, S. 7). So haben 2018 etwa 32 % der 25 – 34 Jährigen in Deutschland einen Abschluss im Tertiärbereich, 55 % im Sekundarbereich II und 13 % einen Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II (ebd., S. 49). Zu beobachten ist, dass seit 2004 bis 2019 die gemeldeten Berufsausbildungen stetig steigen, die Bewerberanzahl hingegen abnimmt (Bundesagentur für Arbeit, 2019).

Unternehmen klagen über Auszubildende und Berufseinsteigende, die nicht genug qualifiziert sind, unzureichend ausgeprägte Kompetenzen besitzen und erhebliche Lernschwierigkeiten aufzeigen (Feldbrügge, 2014, S. 36ff.; Rat der Europäischen Union, 2018). Dennoch müssen sie aufgrund des Mangels auch auf den Bewerberstamm zurückgreifen, der den Qualifikationsanforderungen nicht gerecht wird (ebd.; Bertelsmann Stiftung, 2019, S. 7).

Im Umkehrschluss müssen Unternehmen daher mehr in die Weiterbildung und Kompetenzentwicklung der zukünftigen Fachkräfte investieren, um einerseits das benötigte Qualifikationsniveau zu erreichen und steigenden Anforderungen innerhalb einer Stelle gewachsen zu sein, und andererseits die Mitarbeitenden veränderungs- und wettbewerbsfähig zu halten, um Positionen mit einem höheren Fähigkeitsanspruch auch innerbetrieblich besetzen zu können.

1.1. Problemstellung und Relevanz des Themas

Der Wandel der Arbeitswelt bedingt durch den technischen Fortschritt ist eine Konstante in der wirtschaftlichen Entwicklung. Schon in der Vergangenheit haben innovative Lösungen Arbeitsplätze und Unternehmen selektiert und andere hervorkommen lassen. In der heutigen Zeit kommt jedoch eine neue, radikale Veränderung dazu. In der Vergangenheit wurden vor allem einfache Routinetätigkeiten durch technische Erneuerungen ersetzt, während nun Roboter und Algorithmen immer mehr in der Lage sind, auch anspruchsvollere Nicht-Routinetätigkeiten zu übernehmen. Was für den Menschen in seiner Erwerbstätigkeit eine Verschiebung hin zu wissensintensiveren Tätigkeiten führt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018, S. 15; Eichhorst & Buhlmann, 2015, S. 2ff.) und lebenslanges Lernen zunehmend zu einem der bedeutendsten Wettbewerbsfaktoren und zum Schlüssel der individuellen Beschäftigungsfähigkeit macht.

Es ist zu erwarten, dass durch die digitalen und automatisierenden Innovationen vor allem die Nachfrage nach höher qualifizierten Fachkräften, die komplexe kognitive und analytische Tätigkeiten ausführen können, auf dem gesamten Arbeitsmarkt steigt (Berufsbildungsbericht, 2018, S. 8). Hingehen werden Einfacharbeiten immer mehr durch Technologien ersetzt.

Deutschland zeichnet sich mit einer im Vergleich zu anderen Ländern noch stabilen Mitte des Arbeitsmarktes aus, was unter anderem mit der bedeutenden Rolle des beruflichen Ausbildungssystems zusammenhängen kann. Doch auch in Deutschland ist der Trend zur Akademisierung zulasten der beruflichen Ausbildung erkennbar. (OECD, 2019, S. 12; Bertelsmann Stiftung, 2019)

Für die niedrige und mittlere Qualifikationsgruppe wird es in Zukunft entscheidend sein, wie sie durch Weiterbildungsmaßnahmen in die höher qualifizierte Ebene mit komplexeren Aufgaben kommen können (Eichhorst & Buhlmann, 2015, S. 8). Es zeigt sich jedoch, dass gerade Personen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss durchschnittlich 40% weniger an Aus- und Weiterbildungsprogrammen teilnehmen als Hochqualifizierte des Tertiärbereichs (OECD, 2019, S. 12; Berufsbildungsbericht, 2018, S. 20).

Viele Unternehmen bemerken, dass Ausbildungsbewerber weniger vorqualifiziert sind als in früheren Jahrgängen. Dabei scheint die gesamte Sparte an Qualifikationen betroffen zu sein wie beispielsweise Artikulationsfähigkeit, schriftlicher Ausdruck, Kommunikation in Gruppen oder der Toleranzgrenze in Konflikten (Feldbrügge, 2014). Was auch darauf zurückzuführen ist, dass immer mehr höher vorqualifizierte junge Menschen (mit Hochschulzugangsberechtigung) ein Studium anstreben (Grieß, 2014).

Die Ausbildungsabbrüche verzeichnen seit 2011 eine Konstante von durchschnittlich 24 bis 25 %, bei Personen ohne Hauptschulabschluss sogar 38,7 %, mit Hauptschulabschluss 38,2 %, mit Realschulabschluss 23,3% und Personen mit Studienberechtigung lediglich 15 % (Berufsbildungsbericht, 2018, S. 82). Als Grund wird unter anderem eine mangelnde Ausbildungsqualität, Ausbildungsleistung oder Motivation sowie falsche Berufsvorstellung genannt (ebd.).

Da durch die Entwicklung immer mehr einfache Tätigkeiten wegfallen und auch der mittleren Qualifikationsebene ein immer höheres Qualifikationsniveau

abverlangt wird, ist vor allem bei der steigenden Anzahl von niedriger vorqualifizierten Ausbildungsbewerbenden und Berufseinsteigenden die Förderung der Lern- und Transferfähigkeit und somit die Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen entscheidend. Da bei niedrig vorqualifizierten Berufseinsteigenden vermehrt auch Lernschwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 19) und Transferschwierigkeiten (Matthes, 2006, S. 114) hinzukommen, sind geeignete Lernförderungsmaßnahmen und Aufklärung der Ausbildungsverantwortlichen unabdingbar. Der Bund und die Länder bieten eine Vielzahl an Förderangeboten, die Betriebe zur Ausbildungsbereitschaft und Erhöhung der Qualität animieren sollen, dennoch ist bei der Gestaltung der beruflichen Ausbildung und dem dazugehörigen Engagement jedes Unternehmen selbst in der Verantwortung (Bertelsmann Stiftung, 2019, S. 8).

1.2. Zielsetzung und Fragestellung

Dort, wo der Wandel immer rasanter vonstatten geht, ist es entscheidend, bereits beim Berufseinstieg ein gutes Fundament zu legen. Aus diesem Grund fokussiert sich dieses Dissertationsvorhaben auf niedriger vorqualifizierte Berufseinsteigende¹ und deren optimale Lernförderung; wobei sich vordergründig auf die Befähigung der Berufseinsteigenden zum selbst gesteuerten lebenslangen Lernen konzentriert wird.

Die Dissertation verfolgt das Ziel, die unterschiedlichen Erkenntnisse der verschiedenen Forschungsbereiche in einen Zusammenhang zu bringen und empirisch zu untersuchen, inwiefern die Fördermaßnahmen der Unternehmen im Zusammenhang zu den Bedürfnissen der Auszubildenden stehen und daraus eine optimale Förderung zu entwickeln. Aus dem Vorhaben ergibt sich folgende Fragestellung:

Wie können Unternehmen die berufliche Ausbildung junger, niedrig vorqualifizierten Berufseinsteigenden gestalten, um sie auf das lebenslange Lernen optimal vorzubereiten?

¹ Unter „niedriger vorqualifiziert“ werden in dieser Arbeit Personen mit Haupt- oder ohne Schulabschluss bezeichnet

Woraus sich folgende Forschungsfragen ableiten:

1. Inwiefern unterstützen Unternehmen in Deutschland aktuell niedrig vorqualifizierte Berufseinsteigende beim Lern- und Entwicklungsprozess?
2. Welche Bedürfnisse haben junge niedrig vorqualifizierte Berufseinsteigende bei ihrer individuellen Lernförderung?
3. Wie sieht eine optimale Lernförderung von niedrig vorqualifizierten Auszubildenden und Berufseinsteigenden aus?

Damit nimmt das Untersuchungsvorhaben auch Aspekte der spezifischen Lernbedürfnisse und Bevorzugung bestimmter Lernformate von jungen Menschen² mit einem eher niedrigen Vorqualifikationsniveau sowie auch Generationsfaktoren auf.

1.3. Arbeitshypothesen

Die Dissertation liegt der Prämisse zugrunde, dass die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten durch die zunehmende Digitalisierung und Technologisierung steigen und sich die Arbeitswelt hin zu einer stetig ändernden, wissensintensiveren Umgebung entwickelt, in der immer mehr junge Menschen anstelle einer Berufsausbildung ein Studium anstreben und Unternehmen zur Besetzung von Ausbildungsstellen so auch auf niedrig vorqualifizierte Bewerber zurückgreifen müssen.

Darauf aufbauend dienen die folgenden Arbeitshypothesen als Leitfaden für das Promotionsvorhaben:

1. Jugendliche lernen grundlegend anders als Kinder und Erwachsene.
2. Niedrig vorqualifizierte Jugendliche benötigen eine intensivere Förderung bei der Befähigung zum lebenslangen beruflichen Lernen als höher vorqualifizierte.
3. Die Lernkompetenz der Jugendlichen mit niedrigerer Vorqualifikation verbessert sich, wenn 1. und 2. berücksichtigt werden und eine dementsprechende Fördermaßnahme angeboten wird.

² In dieser Arbeit gelten 15 bis mindestens Anfang 20 jährige als „junge Menschen“.

2. Stand der Forschung

Das Dissertationsvorhaben lässt sich im Bereich der Lernpsychologie, der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie zum Teil der Sonderpädagogik einordnen. Aufgrund der Mehrdimensionalität des Themas ist eine interdisziplinäre Betrachtung unter Einbezug des Forschungsstandes anderer Disziplinen unabdingbar. Im folgenden Kapitel wird eine knappe Übersicht des aktuellen Standes der Forschung dargelegt.

2.1. Aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt

Nebst der Erkenntnis, dass immer mehr junge Menschen ein Studium anstreben, obwohl die Anzahl der Ausbildungsplätze wächst und dementsprechend immer mehr Plätze unbesetzt bleiben, ist zu beobachten, dass die unbesetzten Stellen vor allem Berufe betreffen, die vergleichsweise geringe Vorqualifikationsanforderungen aufweisen. So wurde bei 59,8 % der unbesetzten Stellen lediglich ein Hauptschulabschluss und 30,8 % ein Realschulabschluss gefordert, wobei vor allem das Handwerk betroffen ist. Als Gründe hierfür werden unter anderem Imageprobleme und die damit verbundene soziale Stellung, aber auch verbreitete Unzufriedenheit mit Ausbildungsqualität und Arbeitsbedingungen genannt. Das zeigen auch die vorzeitigen Vertragslösungen; so werden beispielsweise 48,2 % der Verträge von Köchen/innen vorzeitig gelöst und bei Verwaltungsfachangestellten nur 4,1 %. (Ausbildungsreport, 2019, S. 9f.)

Auf der anderen Seite stehen die Ergebnisse des Bildungsberichts (2018), aus dem große Chancenunterschiede je nach schulischer Vorbildung hervorgehen (S. 140). So münden etwa 71 % der jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss, etwa 50 % der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und 16 % mit Realschulabschluss in den Übergangsbereich von Schule zur Ausbildung (ebd.) in dem sie oftmals lange Zeit ausharren und sich die Zukunftschancen eher verschlechtern (Ausbildungsreport, 2019, S. 4).

Der Ausbildungsreport von 2019 zeigt zudem die Problematik der unzureichenden Qualifikation hinsichtlich digitaler Technologien auf. So sehen sich lediglich 54,1 % der befragten Stichprobe³ ausreichend für die Nutzung von digitalen Technologien qualifiziert (S. 13). Selbst bei Berufen, die stark von der Technologisierung

³ Ngesamt=16.181 davon haben 15.489 Auszubildende auf diese Sparte geantwortet

betroffen sind, gaben noch 37,7% eine ungenügende Qualifizierung an. Außerdem ist ein Verlust des ausreichenden Qualifikationsniveaus von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr festzustellen; so empfinden im ersten Jahr noch 58,9 % und im vierten Jahr nur noch 45,8 % der Auszubildenden, dass sie für die Nutzung mit neuen Technologien ausreichend qualifiziert werden. (Ausbildungsreport, 2019)

Für die Sicherstellung der fachlichen Qualität der Ausbildung gilt nach § 5 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) die Verpflichtung eines Ausbildungsrahmenvertrages, aus dem hervorgeht, zu welchem Zeitraum welche Inhalte erlernt werden sollen. Laut den befragten Auszubildenden⁴ des Ausbildungsreports (2019) bekamen jedoch 35,5 % einen derartigen Plan nie ausgestellt (S. 21).

Bei Unternehmen, bei denen der Plan nicht eingehalten wird, müssen Auszubildende häufig niedrig qualifizierte Routinetätigkeiten übernehmen, die in keinem Zusammenhang zu ihrer Ausbildung stehen und dem Lernerfolg nicht dienen (ebd., S. 22). Ebenso werden in der Studie die Ausbilderqualitäten betrachtet (ebd., S. 24f.). So werden 91,7 % der Befragten formal einem Ausbilder zugeordnet, jedoch sind diese bei 11 % der Befragten „selten“ bis „nie“ präsent und bei 31,1 % werden Arbeitsvorgänge durch den Ausbilder „manchmal“ (17,3%), „selten“ (8,7%) und „nie“ (5,1%) zufriedenstellend erklärt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sämtliche Studien, welche die Ausbildungssituationen analysierten, eine beachtliche Anzahl an vorzeitigen Vertragslösungen (25,7% nach dem Berufsbildungsbericht, 2019, S. 41) in den Zusammenhang mit einer mangelnden Ausbildungsqualität seitens des Unternehmens und der Berufsschule stellen (Ausbildungsreport, 2019, S. 24). Es wird die Thematik der unzureichenden Befähigung und Lernbegleitung bzw. Unterstützung angeschnitten und bemerkt, dass einige Betriebe ein Maß an Flexibilität und Eigenverantwortung erwarten, welches im Lernverhältnis wie der Berufsausbildung nicht möglich ist (ebd., S. 25).

Einen genauen Einblick, welche Lernbedürfnisse und Gewohnheiten Auszubildende haben und welche Lernförderung angemessen ist, geht aus den gesichteten Studien nicht hervor. Kompetenzseitig wurden lediglich Lese-, Mathe-,

⁴ N=15. 725

Naturwissenschaft- und Informatikkompetenzunterschiede von Ausbildungsbewerbern ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss und mit Realschulabschluss untersucht (Bildungsbericht, 2018, S. 141). Ob diese jedoch im Zusammenhang mit der Lernfähigkeit stehen, ist wissenschaftlich empirisch bisher nicht ausreichend bekannt.

Junge Menschen mit oder ohne Hauptschulabschluss werden als die Personengruppe betrachtet, die das größte Potenzial aber auch Herausforderung für die berufliche Bildung darstellt (Vollmar & Klaukien, 2013, S. 7). Daher ist es von großer Bedeutung, einen Weg aufzuzeigen, wie diese Gruppe lernförderlich begleitet werden kann, um nicht in die Arbeitslosigkeitsspirale zu gelangen, sondern vielmehr sich für das jeweilige Unternehmen zu einer wettbewerbsfähigen Fachkraft zu entwickeln.

2.2. Lernförderung von niedrig vorqualifizierten

Berufseinsteigenden

Im folgenden Kapitel werden für diese Arbeit zwei relevante Aspekte beleuchtet. Zum einen wird die Funktionsweise vom Lernen junger Menschen zwischen etwa 15 und Anfang 20 Jahren dargestellt und zum anderen darauf eingegangen, welche Erkenntnisse die Forschung über die Lernförderung von niedrig qualifizierten Berufseinsteigenden hervorbringen konnte.

Das Lernen von Kindern, Heranwachsenden und Erwachsenen basiert auf zahlreichen entwicklungspsychologischen Theorien. Der Konsens ist sich darüber einig, dass junge Menschen im Alter von etwa 12 bis mindestens Anfang 20 (Salomo, 2014) im Vergleich zu Erwachsenen und Kindern Unterschiede im Lernen aufzeigen.

Da Lernen in vielen Zusammenhängen verwendet wird, ist es im ersten Schritt entscheidend, ein einheitliches Verständnis zu schaffen. Das vorliegende Dissertationsvorhaben schließt lerntheoretische Ansätze aus dem Behaviorismus (Skinner, 1957; Pavlov, 1927; Watson, 1913) Kognitivismus (Tolman, 1948; Bandura, 1997), Konstruktivismus (Glaserfeld, 1992; Wolff, 1994) und ebenso motivationale (siehe S. 13f.), handlungsorientierte und selbstorganisatorische (siehe S. 15f.) Ansätze mit ein.

Ein detaillierter Einblick in all die einfließenden Ansätze würde jedoch den Rahmen des Exposés übersteigen, daher werden folgend lediglich die bedeutsamsten dargestellt.

Diese Arbeit orientiert sich dabei an dem Ansatz des dänischen Wissenschaftlers und Professors für lebenslanges Lernen Knud Illeris. Er unterscheidet drei theoretische Hauptbedeutungen von Lernen, welche in der Theorie zwar separat betrachtet werden können, in der Praxis jedoch zusammen agieren (2010). Zum einen kann Lernen auf kognitive und emotionale Prozesse hindeuten, die sich in einem Menschen abspielen (S.11). Zum anderen kann Lernen auf die Resultate der Lernprozesse bezogen werden, also auf die Veränderung im Wissen – auf das Gelernte (ebd.). Bei der dritten Komponente verweist Illeris auf den Interaktionsprozess mit der materiellen und sozialen Umwelt, der eine direkte oder indirekte Voraussetzung für innere Lernprozesse darstellt (S. 12).

Illeris definiert Lernen als „jeden Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer beständigen Veränderung ihrer Kapazität führt...“(S.13). Lernen ist somit als Prozess zu verstehen, bei dem eine Verhaltensänderung so lange anhält bis etwas Neues gelernt wird oder das Bestehende wegen fehlendem Gebrauch selektiert wird (ebd., S. 13f.).

Nach Illeris (2010) lassen sich grundsätzlich zwei Prozesse unterscheiden, die beide aktiv sein müssen, damit das Individuum etwas lernt. Den einen Prozess bezeichnet er als Interaktionsprozess, welcher die Interaktion zwischen dem Individuum und einer zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Umwelt darstellt und den anderen als Aneignungsprozess, der die psychische Verarbeitung der Eindrücke dieser Interaktion zeigt. Der Aneignungsprozess hat dabei immer einen konkreten Lerninhalt und einen aus der Person kommenden Antrieb (S. 34). Der Antrieb stellt nach Erkenntnissen der Lernforschung eine besonders wichtige Komponente dar, denn ohne Motivation bzw. Emotion, die das Gehirn zur Energieaufwendung benötigt, findet der Aneignungsprozess nicht statt (Illeris, 2010 S. 35; Schunk & Zimmermann, 2007; Pekrun, 1993).

Unter Betrachtung der kognitiven Entwicklungspsychologie brachte der Schweizer Forscher Jean Piaget (1952) zwei zusammenarbeitende Lernarten hervor; die Assimilation und die Akkommodation. Die Assimilation lässt sich auch als hinzufügendes Lernen bezeichnen, da hier neue Eindrücke aus der Umwelt an

bereits vorhandene Schemata anknüpfen und diese angepasst werden. Bei der Akkommodation (oder auch grenzüberschreitendem Lernen) werden die vorhandenen Schemata im Gehirn umstrukturiert oder modifiziert. Da diese Lernart wesentlich energieaufwendiger ist als die assimilative Form, wird sie meistens nur dann angewendet, wenn die jeweilige Situation nicht anders zu lösen ist. (nach Gerrig, 2015, S. 379ff.; nach Illeris, 2010, S. 51ff.) Nach Piaget finden Abwägungen zwischen den beiden Arten bereits in dem von ihm als sensumotorisch⁵ genanntem Stadium statt.

Laut Konrad, Firk und Uhlhaas konzentriert sich die Wissenschaft vermehrt auf die frühkindliche Forschung. Sie weisen darauf hin, dass psychologische und biologische Veränderungen in der Adoleszenz einen wichtigen Einfluss auf die Funktionsweise des Gehirns besitzt (2013). Die vorliegende Arbeit beruht unter anderem auf dem Ansatz von Piaget (1952), der annimmt, dass sich Lernen in verschiedene Stadien je Alter unterteilt und weiterführenden Forschungen, die das Lernen und die Entwicklung von jungen Menschen thematisieren. Für diese Arbeit ist dabei das formal-operatorische Stadium wichtig zu betrachten, da es Adoleszenten ab etwa elf/zwölf Jahren⁶ bis zum Erwachsenenalter beschreibt. In diesem Stadium wird das Denken abstrakter und es ermöglicht den Adoleszenten, sich über Fragen wie über Gerechtigkeit und das allgemeine Dasein Gedanken zu machen und systematisch nach Antworten zu suchen (nach Gerrig, 2015, S. 382). Während Piaget den Reifungsprozess vor allem bei der jeweiligen Person sieht, betrachtet man heute auch die sozialen Interaktionen, wobei die Grundlagen von dem russischen Psychologen Lew Wygotski stammen (nach Schlüter, 2007). In diesem Dissertationsvorhaben wird der Ansatz von Wygotski, dass sich soziokulturelle Einflüsse auf das Lernen des Einzelnen auswirken (ebd., S. 116), eingeschlossen.

Auch der psychosoziale Stadienansatz nach Erikson wird in diesem Promotionsvorhaben berücksichtigt. Wonach jeder Mensch insgesamt acht psychosoziale Phasen, mit einem jeweiligen Konflikt durchlaufen muss. Der Konflikt bzw. die Krise jeder Phase muss überwunden werden, damit das Individuum gesund die darauffolgende Phase beginnen kann. Für die vorliegende

⁵ Stadium von der Geburt bis zum Alter von etwa zwei Jahren

⁶ Nach Piaget sind Altersangaben immer nur als ungefähr und durchschnittlich zu verstehen (Schlüter, 2007, S. 114)

Arbeit ist vor allem das Stadium der Adoleszenz „Identität vs. Rollendiffusion“ und das des frühen Erwachsenenalters „Intimität vs. Isolation“ relevant.

Auf eine detaillierte Beschreibung der unterschiedlichen Phasen und Stadien wird hierbei verzichtet, da sonst der Rahmen des Exposé überstrapaziert wird.

Auch aktuellere Untersuchungen zeigen einen Phasenansatz in der Entwicklung auf. So konnte Salomo (2014) in ihrer Studie darstellen, dass junge Menschen zwischen etwa 12 und 20 Jahren, die Fähigkeit haben, besonders effektiv und schnell zu lernen, was sie der Plastizität des jungen Gehirns zuschreibt. Aufgrund dessen können sich die Areale im Gehirn, sofern sie angesprochen werden, schneller als bei Erwachsenen ausbauen und spezialisieren (schnellere Assimilation und Akkomodation).

Beim kindlichen Lernen geht es eher um die Quantität im Lernen und ab dem Zeitpunkt der Pubertät rückt die Qualität der Lerninhalte in den Vordergrund. Neuronale Verbindungen aus der Kindheit, die selten bis nie genutzt werden, bilden sich zurück (etwa 40% der Verbindungen) und andere, oft genutzte Bahnen, bauen sich aus, so dass der junge Mensch seine eigene für seinen Kontext und Aktivität passgenaue Gehirnarchitektur entwickelt. (Hofferer & Fanninger 2015)

Der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer bringt die Bedeutsamkeit der Lernförderung vor allem im Kindes- und Jugendalter zum Ausdruck. Insbesondere aus dem Grund, weil unser Gehirn plastisch zu verstehen ist und mit seinen Aufgaben wächst (2002, S. 94f.). Demnach besitzt das Gehirn die Fähigkeit, bis zum Ende der Adoleszenz schnell synaptische Verbindungen zu ändern und zu stärken. Nach dieser Phase verlangsamt und erschwert sich die Möglichkeit der Veränderung und es wird eher auf bestehende Verbindungen zurückgegriffen. Desto mehr ausgebaute synaptische Pfade das Gehirn im Kindes- und Jugendalter aufbaut und spezifiziert, desto leichter kann es im Erwachsenenalter neue, aber ähnliche Impulse verarbeiten. Das bedeutet, dass vor allem im Kindes- und Jugendalter der Grundstein für die Fähigkeit des lebenslangen Lernens gelegt wird. (Spitzer, 2012, 1:08 Std bis 1:10 Std.)

Zugleich stellte die Studie des Goethe-Instituts von Salomo (2014), in der über 500 Lehrer/innen aus 17 Ländern weltweit befragt wurden, fest, dass junge

Menschen durchaus auch eine Problemgruppe beim Lernen darstellen; besonders thematisiert wird hierbei fehlende Motivation, Disziplinprobleme und geringe Aufmerksamkeitsspanne.

Begründet werden kann dies mit den erheblich in der Adoleszenzphase auftretenden Veränderungen der kognitiven und sozialen Entwicklung, die sich unter anderem auf das Lernverhalten auswirken. Nach Konrad, Firk und Uhlhaas (2013) sorgt der Abbau von den zahlreichen synaptischen Verbindungen bei gleichzeitiger Zunahme von weißer Substanz⁷ und den Veränderungen im Neurotransmittersystem zu einem weitaus dynamischeren anatomischen Reifungsprozess als ursprünglich angenommen. Diese anatomischen Reifungsprozesse gehen nach Konrad, Firk und Uhlhaas mit tiefgreifenden kognitiven und emotionalen Veränderungen einher, welche, vergleichbar zu Piagets Ansatz, die flexible Anpassung an komplexere Aufgabensituationen ermöglichen (2013). Ebenso konnte festgestellt werden, dass der präfrontale Kortex, der für höhere kognitive Funktionsweisen wie Handlungskontrolle oder die Risikoabschätzung verantwortlich ist, später reift als Areale der sensorischen oder motorischen Funktion. Außerdem scheint der unreife präfrontale Kortex Flexibilität und Lernformen, die in einem positiven emotionalen Kontext stattfinden und Möglichkeiten zum austesten und ausreizen geben, zu begünstigen. (S. 28)

Laut der Langzeitstudie von Peters und Crone (2017) funktioniert auch das Striatum, in dem das Belohnungssystem angesiedelt ist, in der Adoleszenzphase deutlich anderes als im Kindes- und Erwachsenenalters. Untersuchungen zeigen, dass die Striatumaktivität im Jugendalter höher ist. Die Forscher fanden heraus, dass die striatalen Reaktionen Auswirkungen auf das Lernen haben, wenn Lernvorgänge mit Rückkopplungselementen (wie Feedback) einhergehen; somit zeigt sich eine Striatumaktivität bei der Rückmeldung auf Lernvorgänge. Die Studie konnte zeigen, dass die Rückkopplungsaktivität im Alter von 17 bis 20 Jahren am höchsten ist und sich bei dessen Beachtung auch bessere Lernleistungen voraussagen lassen (S. 3ff.). Peters und Crone heben hervor, dass demnach auch die Anpassungsfähigkeit und Beeinflussbarkeit in der späteren Adoleszenz deutlich höher ist als im Erwachsenenalter (5f.). Die Studie konnte auch zeigen, dass im Zusammenspiel von Striatumaktivität mit anderen

⁷ Diese wird von myelinisierten Axonen gebildet und führt zu einer schnelleren Informationsweiterleitung.

Gehirnregionen die Empfindlichkeit gegenüber einen informativ wirkenden Wert im Alter von etwa 16 bis 20 sehr hoch ist (S. 6).

Alles in Allem lassen sich die Ergebnisse dieser Studie gut verwenden, um neben klassischen Modellen, in denen jugendliche Lerner als Problemgruppe aufgrund von erhöhter affektiver Reaktionen und unreifer kognitiver Kontrolle dargestellt werden, auch Chancen und Möglichkeiten aufzuzeigen.

Neben kognitiven Ansätzen werden ebenso auch motivationale Aspekte berücksichtigt.

Ein Modell, welches maßgeblich in das Promotionsvorhaben einfließt und zu den motivationstheoretischen Ansätzen zählt, ist das Rubikon-Modell (Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Das Modell stellt vier Phasen dar, die den Motivationsprozess von Individuen beschreiben. Wobei vor allem der Übergang der ersten (prädeziionale Phase oder Abwägungsphase) in die zweite (präaktionale Phase oder Planungsphase) hierbei bedeutsam ist. Forschungsarbeiten von Gollwitzer und Bayer (1999) konnten zeigen, dass sich das Denken des Individuums in diesen beiden Phasen unterscheidet. In der ersten Phase befindet sich das Individuum noch in einer abwägenden Bewusstseinslage, in der über Vor- und Nachteile des zu erreichenden Ziels nachgedacht wird. Sofern sich die Person jedoch für das Ziel entschieden hat und somit in die zweite Phase übergeht, stellt sich eine zielrealisierungsfreundliche Bewusstseinslage ein, in der das Ziel weniger hinterfragt, sondern die Planung zur Erreichung betrachtet wird (Weinbauer-Heidel, 2016, S. 167). Personen mit Lernschwierigkeiten tendieren zu Misserfolgserwartungen (Betz & Breuninger, 1998; Matthes, Hofmann & Emmer, 2001; Gold, 2018) und sind damit eher lageorientiert, d.h. die Konzentration liegt zu sehr auf der misslichen Lage anstatt auf Handlungsoptionen (Kuhl, 1996). Daher sollte bei Lernmaßnahmen von niedrig qualifizierten Berufseinsteigenden der Übergang von Phase eins in Phase zwei des Rubikon-Modells intensiv gefördert und begleitet werden.

Des Weiteren lässt sich die Untersuchung von Karin Stuhlmann (2005) zu motivationalen Untersuchungen zählen. Die Untersuchung betrachtet die Entwicklung der Lern-, Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter, unter Berücksichtigung schulischer Qualifikationen. Die Daten stammen aus einer Längsschnittstudie, an der 1081

Probanden im Alter von 15 bis 35 teilnahmen. Es konnte gezeigt werden, dass die in der Ausbildung erworbene Lern- und Leistungsmotivation auch noch nach Jahrzehnten das Lernen und Leisten beeinflusst, wobei das Bildungsniveau keine beachtliche Rolle spielt (S. 78). Die Probanden unterschiedlicher Schulabschlüsse unterschieden sich weder in ihrer schulischen und beruflichen Lern- und Leistungsmotivation, noch in ihrer Fleiß und Anstrengungsbereitschaft. Die Weiterbildungsmotivation hängt jedoch mit der jeweiligen Vorqualifikation zusammen. Personen mit einem höheren Schulabschluss sind demnach stärker zur beruflichen Entwicklung motiviert (ebd.). Zu erklären ist dies mit dem Matthäus-Effekt, der das lebenslange Lernen bzw. die Weiterbildung beeinflusst (Achtenhagen & Lempert, 2000). Nach dem Effekt erhalten und entwickeln bildungsstärkere Individuen von Beginn an mehr Förderung, Zuspruch und so auch Kompetenzen als bildungsschwächere, die es jedoch mehr bräuchten, und so wird die Kluft immer größer.

So haben besser vorqualifizierte Personen höhere Chancen auf attraktivere Berufe, die mehr Weiterbildung verlangen und bessere Weiterbildungsmöglichkeiten bieten (Stuhlmann, 2005, S. 78). Stuhlmann (2005) weist auch darauf hin, dass der technologische Wandel alle Berufsfelder verändert (siehe auch Kapitel 1.1. Problemstellung und Relevanz des Themas) und so „die Gefahr einer Abkopplung der Personen mit tieferen Schulabschlüssen, wenn diese sich nicht oder kaum beruflich weiterbilden (können)“ (S.78), besteht.

Die bisher aufgeführten Lerntheorien und Ansätze, unter anderem aus Kognition und Motivation, bilden bereits Grundlagen zum Verständnis von Lernen und den dazugehörigen Fähigkeiten. Da jedoch die Bestandteile der Lernkompetenz die Grundlage des Promotionsvorhabens bilden, bedarf es einen tieferen Einblick in verschiedene Forschungsrichtungen, um im Verlauf der Promotion die Frage, wie Lernkompetenzen als pädagogisch-didaktische Zieldimension bei der hier betrachteten Zielgruppe theoretisch und empirisch fundiert werden können, zu beantworten.

Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive sollen die zu Beginn des Lernprozesses bedeutenden Kompetenzen bzw. Lernvoraussetzungen im Verlauf des Prozesses so angepasst und entwickelt werden, dass das angestrebte Lernziel erreicht werden kann. Somit handelt es sich beim Lernen um einen

zielgerichteten Erwerb von Kompetenzen, der auf mittlerer Sicht zu stabil bleibenden Dispositionen führt und das Bewältigen von bestimmten Situationen ermöglicht (Hoidn, 2011, S. 4) wie auch von Illeris (siehe Seite 9) beschrieben. Effektives bzw. kompetentes Lernen führt demnach einer Lernaufgabe systematisch eine passende Lösung zu, indem der Lernkontext analysiert, Lernziele gesetzt, passende Lernstrategien ausgewählt, Lernfortschritte kontrolliert und das Lernen stetig bewertet und reflektiert wird (Dubs, 2000, S. 99). *Lernen* wird dabei als aktiver, selbstgesteuerter, situierter und interaktiver Prozess und *Kompetenz* als die Fähigkeit zum erfolgreichen Handeln angesehen (Mandl & Krause, 2001, S. 2). Lernkompetenzen sind somit als die Fähigkeit zum Lernen zu verstehen, die darauf abzielen, selbstorganisierte Wissenskonstruktionen, veränderbare Handlungsmöglichkeiten, Einstellungen und Fertigkeiten aufzubauen, um das Individuum dazu zu befähigen, selbstgesteuert zu lernen. Dabei weist die Lernkompetenz nach Hoidn (2011, S. 5) Bezüge zur Sachkompetenz (Lerninhalte), zur Sozialkompetenz (Personen/Medien) und zur Selbstkompetenz (eigene Reflexion) auf. Nach Mandl und Krause (2001, S. 2) wird zudem die Unterteilung in die drei Teilfähigkeiten; Selbststeuerungs-, Kooperations- und Medienkompetenz empfohlen.

Salomon und Perkins (1998) sowie Robbins und Aydede (2009) beziehen neben individuellen Aspekten beim Lernenden ebenfalls auch soziale Einflüsse in ihre Überlegungen ein und beschreiben Wechselwirkungen von individuellen und distribuierten Kognitionen⁸. Für das Zusammenwirken von individuellen und distribuierten Kognitionen beim selbstgesteuerten Lernprozess sind kulturelle, soziale, materielle, reflexive und motivational-emotionale Aspekte bedeutsam (Hoidn, 2011). Es lässt sich also festhalten, dass (meta)kognitive und motivational-emotionale Lernprozesse in einer kulturellen, sozialen und materiellen Lernumwelt stattfinden und so auch diese Aspekte bei der Förderung der Lernkompetenz berücksichtigt werden müssen. Das Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen nach Hoidn (2010, S. 416) systematisiert dabei den Lernprozess und nimmt die drei pädagogisch-didaktischen Gestaltungsfelder

⁸ Der Ansatz der distribuierten Kognitionen betont die sozialen Aspekte der Kognition. Im Gegensatz zur kognitiven Perspektive, die Wissen im Kopf des Individuums lokalisiert, sieht Hutchins (1993) Wissen als ein verteiltes Phänomen an, dass sich demnach als internale Repräsentation im Kopf der Person als auch externale Repräsentation in den sozio-kulturellen Ressourcen der Umwelt zeigt.

- kognitives und motivational-emotionales Feld des aktiven Lernprozesses mit den Aspekten Lernvoraussetzungen, Methoden, Zielen, Strategien und Ergebnissen
- das Interaktionsfeld mit der kulturellen, materialen und sozialen Umwelt und das
- metakognitive Reflexionsfeld, welches sich auf die Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses bezieht

in die Betrachtung.

Nachfolgend wird das Modell dargestellt.

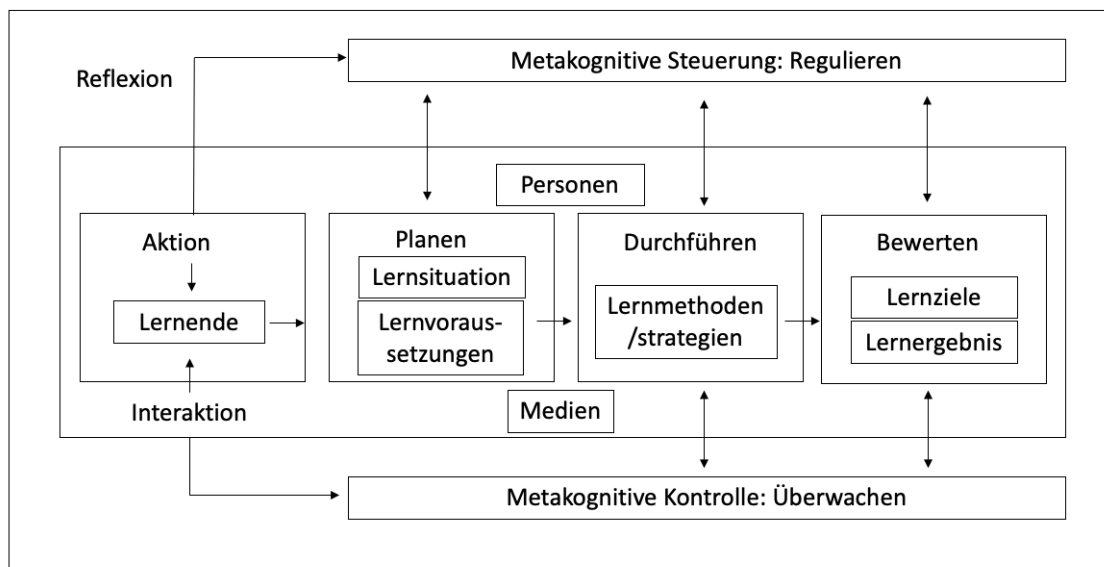


Abbildung 1: Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen
(in Anlehnung an Hoidn, 2011)

Das vorliegende Promotionsvorhaben orientiert sich an dem Modell, da es wie nach Illeris und Wygotski empfohlen, das Individuum in dessen Umwelt darstellt und ein umfassendes Bild über die Bestandteile und Wechselwirkungen der Lernkompetenzförderung liefert.

Bei der Zielgruppe der niedrig vorqualifizierten Berufseinsteigenden kommt neben fehlenden Möglichkeiten zur Vorbereitung auf das lebenslange Lernen (siehe S. 14) hinzu, dass zudem oftmals Lernschwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen vorherrschen (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 19; Gold, 2018). Dabei geht es nicht zwingend um (nach ICD 10 oder DSM) diagnostizierte Störungen, sondern

um ein in der Schule und/oder Ausbildung unzureichend erreichtes Lernergebnis (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 20), die zwar auf Prozesse im Gehirn⁹ wie beispielsweise Prozesse im Arbeitsgedächtnis (Shiffrin & Schneider, 1977) zurückzuführen sind, jedoch nicht vordergründig mit IQ-Beeinträchtigungen zusammenhängen.

In dieser Arbeit werden Lernbehinderungen durch IQ-Beeinträchtigungen außen vorgelassen und nicht in den betrachteten Personenkreis einbezogen. Deshalb ist im vorliegenden Dissertationsvorhaben dringend zwischen Lernbehinderungen und Lernstörungen- bzw. beeinträchtigungen zu differenzieren, welche im Detail den Rahmen des Exposé jedoch überschreiten würden.

Moderne Ansätze konnten vier Komponenten (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014, S. 21) darstellen, in denen Jugendliche mit Lernschwierigkeiten Defizite aufzeigen. Dabei ist mindestens einer der Komponenten bei lernschwächeren Jugendlichen betroffen.

Basisfertigkeiten; worunter grundlegende Fertigkeiten der Informationsverarbeitung fallen wie die Aufmerksamkeit auf Lerninhalte zu lenken, Informationen herauszulösen, akustische Informationen aufzunehmen und Visuelles zu analysieren.

Wissens- und Begriffssysteme; hierbei sind Vorwissen und bereits entwickelte Netzwerke gemeint. Jugendliche mit Lernschwierigkeiten haben hierbei eine geringere Basis aufgebaut und so Probleme, neues Wissen aufzubauen. Oftmals kommen dann auch noch mangelnde kognitive Strategien hinzu, um die Aufnahme, Speicherung und den Abruf zu organisieren.

Metakognitive Fähigkeiten; dienen dazu, das eigene Lernen zu reflektieren, zu planen, zu überwachen, zu steuern und wenn nötig zu korrigieren (Hasselhorn, 2006). Jugendliche mit Lernproblemen wenden solche Prozesse nicht bzw. nur limitiert an und sind somit wenig selbstgesteuert.

Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Die Motivation, sich dem Lernen unter Anstrengung zu widmen, ist eine Voraussetzung, um Lernhandlungen zu beginnen und bis zum Ziel zu verfolgen. Dabei kann der Glaube an die eigenen Fähigkeiten unterstützend und motivierend wirken. Jugendliche mit Lernschwierigkeiten haben durch negative Erfahrungen vermehrt

⁹ Auf vertiefende Prozesse im Gehirn bei lernbeeinträchtigten Jugendlichen wird im Exposé nicht weiter eingegangen.

ein geringes Vertrauen in ihre eigene Lernfähigkeit. Dieses wirkt sich auch auf die Motivation aus und führt zu einer häufigen Vermeidung von Lernaktivitäten.

Matthes, Hofmann und Emmer (2001) verglichen unterschiedlich angelegte Interventionen, um zu erheben, wie Lernschwierigkeiten überwunden werden können. Sie untersuchten dabei vier Programme mit über 200 Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen auf verzeichnete Lernerfolge und konnten so Erfolgsbedingungen identifizieren. Zum einen wurden die Programme „Training der Motivation“ und „Training der Lernförderung“, welche lernbereichsübergreifend ausgerichtet waren, und zum anderen die Programme „Rechtschreib-Lerntraining“ und „Unterrichtsintegrierte Lernförderung“, welche bereichsspezifisch angelegt waren, untersucht.¹⁰ Beim Training der Motivation ging es vor allem um das Setzen von Lernzielen, die Selbstbewertung und Attribution. Das Training der Lernfähigkeit zielte darauf ab, Lernaufgaben zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Das rechtschreib- und unterrichtsintegrierte Training konzentrierte sich auf die Lernhandlung und die Einflüsse der Motivation und Ausführung. Es wurde anhand der Variablen (Zielsetzung, Orientierung & Planung, Minderung von Entmutigung, kognitive Leistungen und Rechtschreibleistung) untersucht, welche Effekte die Trainings erzielten (direkt im Anschluss des Trainings und drei bis sechs Monate danach). Die verwendeten Methoden der Evaluation, eine detaillierte Darstellung der Trainingsinhalte und Ergebnisse der Trainingseffekte werden im Exposé nicht dargestellt, da es den Rahmen überziehen würde.

Alles in Allem stellten die Untersuchungen von Matthes, Hofmann und Emmer (2001) fest, dass Kinder und Jugendliche mit Lernstörungen aufgrund ihrer Lernhistorie erheblich misserfolgsorientiert und anstrengungsumgehend handeln und sich metakognitive Strategien zur Ausführung einer Lernaufgabe nicht genügend aneignen konnten; weshalb zur Förderung und Überwindung der Lernbeeinträchtigung mehrere Faktoren über einen längeren Zeitpunkt betrachtet werden müssen. Die Forscher stellten folgende Bedingungen fest, die zur Bewältigung gegeben sein sollten:

¹⁰ Die Trainings zur Motivation, Lernfähigkeit und Rechtschreibung wurden in Kleingruppen mit insgesamt 12 Förderstunden durchgeführt. Das unterrichtsintegrierte Training wurde hingegen im normalen Unterricht durchgeführt.

1. Ermutigendes und motivierendes Beziehungsangebot der Lehrperson, was bei dem Kind bzw. Jugendlichen Hoffnung auf Erfolg erzeugt und das Vermeidungsverhalten reduziert
2. Langfristiges und individuelles Förderprogramm, welches an die Lernausgangslage angepasst ist
3. Gemeinsame Entwicklung von individuell erfolgreichen Lernstrategien
4. Entwicklung von individuell passenden Lernzielen, die Aussicht auf hohe Erfolgswahrscheinlichkeit haben und nicht negativ besetzt sind
5. Eigenes Erleben und aktives Üben von Lernprozessen, um Verhalten zu generieren
6. Schaffung von organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen im Lernumfeld des Jugendlichen wie Schule, Ausbildung, etc.

Die Erkenntnisse zeigen neben der Bedeutsamkeit von individuellen, auf die Person angelegte Maßnahmen, auch die Relevanz von kompetenten Lehrpersonen, die den Handlungsbedarf identifizieren und einleiten können.

Zusätzlich wurde festgestellt, dass Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten erhebliche Probleme beim Lerntransfer, also bei der Anwendung bzw. Umsetzung von Lerninhalten aufweisen (Matthes, 2006, S. 114). Da Lernen wie von Illeris (siehe Seite 9) beschrieben immer auch eine Verhaltensänderung innehat, ist Lernen ohne Betrachtung des Transfers in den Alltag undenkbar, weshalb der Lerntransfer auch für dieses Promotionsvorhaben ein elementarer Bestandteil ist. Ein Ansatz, welcher eine komplett neue Perspektive einnimmt und für diese Arbeit bedeutsam ist, ist das Transferstärke-Modell von Koch (2017). Koch untersuchte während der Entwicklung des Ansatzes umsetzungsstarke Menschen und versuchte Muster zu erkennen, wobei er Einstellungs- und Selbststeuerungsfertigkeiten identifizierte. Zu dem Modell entwickelte er eine Transferstärke-Analyse mit einer Vier-Faktoren-Lösung. Die Konstruktvalidität wurde bereits durch Validierungsstudien bestätigt (2016, S. 199). Die Transferstärke wird hierbei als Kompetenz verstanden, mit der Lern- und Veränderungsvorhaben selbstverantwortlich umgesetzt werden können (ebd., S. 197). Die vier Faktoren, welche die Kompetenz begründen, sind; Offenheit für

Fortbildungsimpulse, Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg, Rückfallmanagement in den Arbeitsalltag und positives Selbstgespräch bei Rückschlägen. Auf die Faktoren und auch auf das Modell wird hierbei nicht konkreter eingegangen, da es den Rahmen des Exposés überschreitet. Auch wenn das Modell nicht gezielt für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen entwickelt wurde, liefert es fundierte Erkenntnisse zu beachtenden Faktoren und deren Förderung, welche die Forschung auch bei lernschwachen Personen thematisiert. Neben den genannten Komponenten zu Lernschwierigkeiten und Lerntransfer darf ebenso auch nicht die soziokulturelle Herkunft außen vorgelassen werden. PISA Studien konnten zeigen, dass vor allem auch in Deutschland der Lernerfolg in der schulischen und beruflichen Ausbildung mit der sozialen Herkunft ¹¹ zusammenhängt (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Kliere & Köller, 2015, S. 304ff.; Gold, 2018, S. 85f.). Es wurden schlechtere Schulleistungen unter benachteiligten Lebensverhältnissen von Jugendlichen festgestellt (Mack, 2002; Krohne, Meier & Tillmann, 2004).

Für das vorliegende Dissertationsvorhaben ist es deshalb entscheidend, bei der Lernförderungsmaßnahme, die im Laufe der Promotion entwickelt wird, auch die Komponente der soziokulturellen Herkunft zu berücksichtigen und Lernangebote mit sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen zu verbinden. Ebenso werden Erkenntnisse der Psychomotorik, die Bewegung zur Förderung des Lernens von Jugendlichen mit Förderbedarf erforschen, in dieses Promotionsvorhaben einbezogen (Arnold, 2019).

Diese Arbeit stützt sich zudem auf das Modell der Lernstörungen von Betz und Breuninger, welches Lernstörungen auch als Beziehungsstörung betrachtet und deren Wirkungsgefüge darstellt (1998). Die folgende Abbildung stellt die Wirkungsgefüge dar.

¹¹ In den Zusammenhang zwischen soziale Herkunft und Lernerfolg fließen viele unterschiedliche Faktoren ein, die im Exposé nicht detaillierter betrachtet werden.

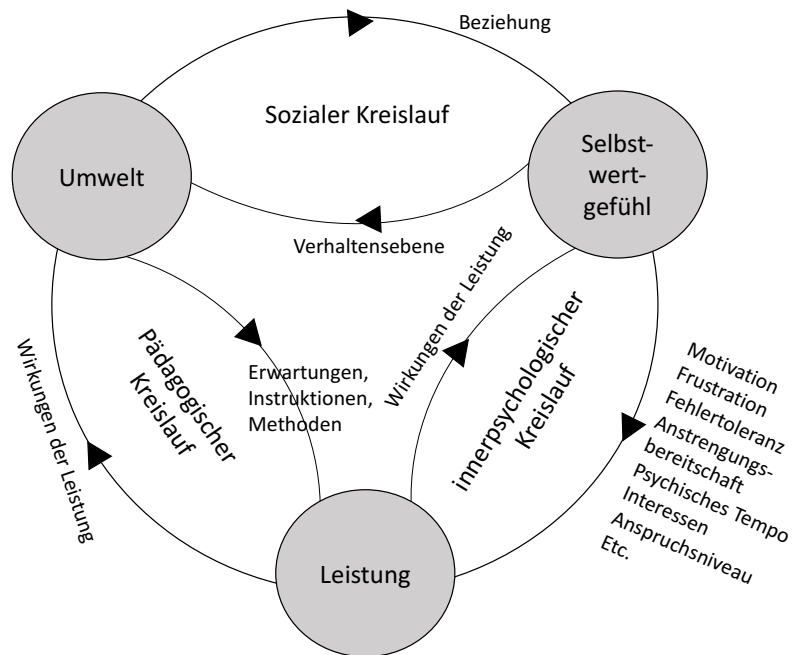


Abbildung 2: Modell der Lernstörungen
(in Anlehnung an Betz & Breuninger 1998)

Dabei stehen die drei Bereiche „Umwelt“, „Selbstwertgefühl der Person“ und die „Leistung“ in Wechselwirkungen zueinander und bilden einen Kreislauf in sich. Zusätzlich stellt das Modell weitere drei Kreisläufe dar; den „sozialen Kreislauf“ zwischen Umwelt und Selbstwertgefühl, den „innerpsychologischen Kreislauf“ zwischen Selbstwertgefühl und Leistung und den „pädagogischen Kreislauf“ zwischen Leistung und Umwelt. Der pädagogische Kreislauf umfasst dabei die Wechselwirkungen von Förderungsmethoden und sichtbarem Lernergebnis. Der soziale Kreislauf stellt die Zusammenhänge der sozialen Bedürfnisse nach Anerkennung, Zutrauen und Bindung in Bezug auf das Selbstwertgefühl der Person dar und der innerpsychologische Kreislauf betrachtet die Erklärungen zur eigenen Person, in Bezug auf dessen Leistung. Es ist von Bedeutung, dass jedem der Elemente Betrachtung geschenkt wird, da sich sonst eine negative Lernstruktur etablieren kann. (Betz & Breuninger, 1998, S. 46ff.) Eine umfassende Darstellung der Kreisläufe, deren Wirkungen aufeinander und die positiven sowie negativen Lernstrukturen würden den Rahmen des Exposé überschreiten, werden jedoch in der Dissertation ausführlich dargestellt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Grundstein für das lebenslange Lernen bereits im Kindes- und Jugendalter gelegt wird und die berufliche

Ausbildung junger Menschen einen hohen Einfluss auf die Entwicklung der Lernfähigkeit hat. Die Forschungen stellen Unterschiede des Lernens junger Menschen zum Lernen von Kindern und Erwachsenen fest, wobei sich unter Berücksichtigung ein hohes Potential entfalten lässt.

Die Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen, was aktuell als zentrale Schlüsselkompetenz gilt (Rat der Europäischen Union, 2018), kann von jungen Menschen am Anfang des beruflichen Lebens nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern es erfordert Lernkompetenzen, die teilweise erst erworben werden müssen.

Es zeigt sich vor allem bei niedrig vorqualifizierten Menschen eine geringere Weiterbildungsteilnahme und auch Motivation, die auf die Qualifizierung in der Adoleszenz zurückzuführen ist. Die pädagogische und psychologische Forderung nach dem frühen Entwickeln und Ausbauen der Lernkompetenz wird wohlmöglich an strukturelle Ungleichheiten des Arbeitsmarktes stoßen. So fordert auch der Rat der Europäischen Union von allen Mitgliedsstaaten den Ausbau von Weiterbildungsmöglichkeiten sowie die Weiterentwicklung der Erstausbildung von Geringqualifizierten (2018, S. 3). Weshalb es forschungsseitig umso relevanter ist, einerseits zu erheben, wie Unternehmen aktuell diese Personengruppe fördern und andererseits, die verschiedenen Ansätze aus unter anderem Adoleszenzentwicklung, Lernstrategieforschung, Förderpädagogik und Lernpsychologie in einen Zusammenhang zu bringen, um so eine geeignete Lernförderung von jungen, niedrig vorqualifizierten Menschen aufzuzeigen.

2.3. Forschungslücke

Grundsätzlich fällt auf, dass viele wissenschaftliche Bereiche wie Lernpsychologie, kognitive Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Bildungswissenschaft, etc. in den vergangenen Jahrzehnten viele, für diese Arbeit relevante Erkenntnisse zu Themen wie Lernen und Lernförderung, Lern- und Selbstlernkompetenzen, Gehirnentwicklung während der Adoleszenz, Lernen während der Adoleszenz, Lernen von niedrig qualifizierten Menschen und Lernförderung bei Lernschwierigkeiten, hervorgebracht haben (siehe Kapitel 2. Stand der Forschung). Es fehlt jedoch an einer zusammenhängenden Betrachtung der Ansätze in Bezug auf die spezielle Zielgruppe, die in diesem Promotionsvorhaben

aufgrund stetig zunehmender Notwendigkeit (siehe Kapitel 1.1. Problemstellung und Relevanz des Themas) betrachtet wird. Außerdem fällt auf, dass es vor allem im Bereich der Lernkompetenzförderung an innovativen pädagogisch-didaktischen Gestaltungskonzepten und Modellen fehlt. Empirische Forschung in diesem Spektrum „would aid our understanding of which pedagogical methods and learning environments best support the development of this competence“ (Hoskins & Fredriksson, 2008, S. 38).

Eine explizite Forschungslücke gibt es vor allem bei empirischen Untersuchungen, die eine fundierte Diskussion zu Themenkomplexen ermöglichen, die verdeutlichen, welche Lernförderungsmaßnahmen Organisationen bei der Zielgruppe von niedrig vorqualifizierten Auszubildenden anwenden, wie diese wissenschaftlich einzuordnen sind und wie diese Maßnahmen zu den Bedürfnissen der Zielgruppe passen. Darüber hinaus fehlt Forschung vor allem in Bezug auf die berufliche Ausbildung, die das Individuum in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt. Meist liegt der Schwerpunkt aktueller Studien und Bildungsberichten stattdessen auf Organisationen oder gesamtgesellschaftlichen Fragestellungen. Welche Förderungsmethoden dieser speziellen Zielgruppe im beruflichen Ausbildungsalltag den Zugang und die Befähigung zum lebenslangen Lernen ermöglicht, ist deshalb größtenteils unklar und nicht empirisch untersucht. Es fehlt demnach ein wissenschaftlich erhobenes Bild darüber wie Unternehmen in Deutschland junge Berufseinsteigende mit niedriger Vorqualifikation beim Einstieg ins lebenslange berufliche Lernen unterstützen und ob diese Maßnahmen zu den Bedürfnissen der Personengruppe passen. Zudem fehlt es an empirischen Daten, die Aufschluss über die Lernförderlichkeit von Maßnahmen im unternehmerischen Kontext geben.

3. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Dissertation sollen drei Erhebungen durchgeführt werden. Alle drei Vorhaben dienen dazu, die übergeordnete Fragestellung (siehe S. 4f.) der Dissertation zu beantworten. Insgesamt sollen sowohl qualitative als auch quantitative sowie querschnittliche als auch längsschnittliche methodische Ansätze in die Erhebungen einfließen.

Vorgehen 1

In 1 soll zunächst eine umfangreiche Sichtung der relevanten Literatur vorgenommen werden. Darauf aufbauend folgt eine exploratorische Interviewstudie mit mindestens 24 Experten*innen im Personalentwicklungsbereich aus Deutschland, um mittels teil-strukturierter Interviews zu untersuchen, inwiefern Unternehmen bereits niedrig vorqualifizierte Berufseinsteigende lernförderlich unterstützen, um aktuelle Trends und Entwicklungen aus der Praxis zu erheben.

Zur Vorbereitung der Erhebung muss neben der Probandenakquise ein Interviewleitfaden entwickelt und mittels Pretests überprüft werden. Nach Beendigung der Interviews erfolgt die Auswertung der Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2016) und Mayring (2015). Für die Befragungen und die Auswertung sind insgesamt drei Monate vorgesehen (siehe auch Tabelle 1).

Vorgehen 2

In 2 soll eine großangelegte quantitative Fragebogenstudie mit Auszubildenden aus Deutschland durchgeführt werden.

Zur Bestimmung der Stichprobenanzahl wurde mittels G*Power eine Stichprobenumfangsplanung durchgeführt. Dabei wird ein mittlerer Effekt von $f = 0,25$, ein Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ und eine Teststärke von $1-\beta = 0,95$ erwartet. Zur Erhebung von validen Zahlen müssen demnach mindestens 302 Probanden befragt werden.

Das Ziel der Studie ist, empirisch zu untersuchen, wie die Zielgruppe lernförderlich unterstützt wird, welche Unterstützung bzw. Maßnahmen sie sich wünscht und welche Zusammenhänge es mit der jeweiligen Vorqualifikation und dem Lernförderungsbedürfnis gibt. Um mögliche Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Bildungsniveaus und Lernbedürfnissen erheben zu können, wird die Stichprobe in fünf Untergruppen nach Schulabschlüssen (Abitur, Fachabitur, Realschulabschluss, Hauptschulabschluss, kein Abschluss) unterteilt.

Zur Vorbereitung der Erhebung muss neben der Probandenakquise ein Online-Fragebogen entwickelt und im Rahmen von Pretests überprüft werden.

Die Datenauswertung erfolgt mittels des Statistikprogramms SPSS. Für die Erhebung und die Auswertung sind insgesamt 5 Monate angedacht (siehe auch Tabelle 1).

Vorgehen 3

In 3 soll auf der Basis der zuvor erhobenen Daten und dem aktuellen Stand der Wissenschaft eine Lernförderungsmaßnahme entwickelt werden, die an einer Stichprobe von 45 und einer Vergleichsstichprobe von 45 Probanden getestet wird (Gesamtumfang von $n=90$). Zur Bestimmung der Stichprobenanzahl wurde mittels G*Power eine Stichprobenumfangsplanung durchgeführt. Dabei wird für die gerichtete Fragestellung ein Effekt von $d = 0,7$, ein Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ und eine Teststärke von $1-\beta = 0,95$ angenommen.

Der Testlauf soll dabei in einem oder zwei kooperierenden Organisationen stattfinden, um Daten im natürlichen Kontext erheben zu können und eine realistische Lernverlaufsmessung durchführen zu können.

Die Verlaufsdatenanalyse wird in Form einer Längsschnitt angelegten Panelstudie erfolgen, die durch gesetzte Verhaltensvariablen über einen Zeitraum von einem Jahr (siehe auch Tabelle 1) in vier Durchläufen evaluiert wird, um individuelle Veränderungen festzustellen. Die Variablen orientieren sich dabei unter anderem an den von Matthes, Hofmann und Emmer (2001) untersuchten (siehe S. 18).

Zur Vorbereitung des Testdurchlaufes muss neben der Entwicklung der Lernförderungsmaßnahme und der Variablen auch eine Organisations- und Probandenakquise sowie die Entwicklung eines Bewertungsbogens für die Variablen stattfinden.

4. Vorläufiger Zeitplan

Die folgende Tabelle stellt den vorläufigen Zeitplan des Dissertationsvorhabens in richtiger Reihenfolge übersichtlich dar.

Vorhaben	Beginn	Dauer
Literatursichtung	Juli 2019	April 2021, fortlaufend
Interviews mit Experten	Mai 2021	4 Monate
Quantitative Fragebogenstudie	September 2021	5 bis 6 Monate
Entwicklung der Lernfördermaßnahme	Dezember 2021	4 Monate
Panelstudie	Februar 2022 (abhängig vom Ausbildungsbeginn der Probanden)	1 Jahr mit vier Evaluationsdurchläufen (alle 3 Monate)
Einbeziehung der Ergebnisse und Finalisierung	Februar 2023	4 bis 5 Monate

Tabelle 1: Vorläufiger Zeitplan

Die Autorin begann die Literaturrecherche im Juli 2019, als das Vorhaben zum Erfassen einer Dissertation aufkam. Die Sichtung der Literatur wird von der Autorin bis Oktober 2020 geplant, unter anderem deshalb, weil die Dissertation neben einer Berufstätigkeit erfolgt, und zum anderen, weil sich die Recherche nicht ausschließlich auf den deutschsprachigen Raum konzentriert und so sehr umfangreich ist. Die Autorin schätzt die Literatursichtung nach Oktober 2020 nicht als beendet ein, da stetig neue, für die Promotion relevante Berichte und Studien veröffentlicht werden.

Die Experteninterviews sind ab Oktober 2020 geplant. Je nach Terminvereinbarungen wird die reine Interviewhaltung und die Auswertung auf einen Zeitraum von jeweils 2 Monaten eingeschätzt.

Die quantitative Fragebogenstudie wird insgesamt auf einen zeitlichen Umfang von 5 bis 6 Monaten eingeschätzt, da es schwer zu bewerten ist, wie lange die

Umfrage online geschaltet bleiben muss und wie viele Kanäle genutzt werden müssen, um das Erreichen der anvisierten Probandenanzahl zu erreichen.

Zusätzlich wird in der Zeit der Interviews und der online angelegten Fragebogenstudie die Rekrutierung des/der Testunternehmens stattfinden.

Nach der Einordnung der Ergebnisse aus Experteninterviews und der Fragebogenstudie wird die Entwicklung der Lernfördermaßnahme finalisiert. Der Aufwand von 4 Monaten wird von der Autorin als realistisch eingeschätzt. Im Anschluss folgt der Testdurchlauf zusammen mit einem oder zwei ausgewählten Unternehmen in Form eines panelangelegten Studiendesigns mit insgesamt vier Evaluationseinheiten. Die Durchführung der Evaluation ist alle drei Monate geplant, weshalb sich die Untersuchung über einen Zeitraum von einem Jahr bewegt.

Im Anschluss an die Längsschnitt angelegte Panelstudie werden die Ergebnisse in einen Zusammenhang gebracht und es wird ein Resümee gezogen; hierfür wird der zeitliche Umfang auf weitere 4 bis 5 Monate eingeschätzt. **Somit wird der zeitliche Horizont der Fertigstellung des Promotionsvorhabens auf etwa Juli 2023 geplant.**

5. Vorarbeiten

Zu den Vorarbeiten der Autorin lässt sich die angefertigte Masterarbeit zählen, die im April 2018 fertig gestellt wurde. Sie beschäftigte sich mit der Lerntransferförderung von Mitarbeitenden in der Produktion und wurde zusammen mit einem marktführenden Getränkeunternehmen verfasst. Während der Masterarbeit beschäftigte sich die Autorin bereits intensiv mit der Lern- und Transferthematik im Zusammenhang mit einer Zielgruppe, dessen Lernhistorie ebenfalls eher negativ behaftet ist. Daher kennt die Autorin bereits geeignete Fachportale und Autoren, was einerseits die Literatursuche erleichtert und sie andererseits bereits mit einem Umfeld vertraut ist, in dem Lernen und Entwickeln nicht wie in einem akademischen Kontext priorisiert wird. Der Betreuer der Masterarbeit war der Professor Axel Koch, von dem auch das Transferstärke-Modell stammt, dessen Erkenntnisse in dieses Promotionsvorhaben einfließen werden. Des Weiteren konnte die Autorin die Zertifizierung zum Transferstärke-

Coach von Koch in Anspruch nehmen, die ihr einen intensiven Einblick in den wissenschaftlichen Hintergrund des Transferstärke-Modells ermöglichte.

Um das Lernen von Kindern und Jugendlichen in der Tiefe zu verstehen, nahm die Autorin an einer Ausbildung mit 152 UE zur Lerntherapeutin für Kinder und Jugendliche am Deutschen Institut für Lerntherapie (kurz: DIL) erfolgreich teil.

Um bereits Kontakte zu Personalentwicklern aufzubauen, die dann als Experten für die Interviews genutzt werden können, trat die Autorin einem Netzwerktreffen von Personalentwicklungsvertretern aus verschiedensten Unternehmen wie zum Beispiel GASAG, BVG, DB, AOK, etc. bei. Neben der Tätigkeit als Personalentwicklerin arbeitet die Autorin seit April 2020 freiberuflich als Lehrbeauftragte an der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Berlin, wo sie Masterstudenten im Modul „Strategisches Kompetenzmanagement“ unterrichtet. Die Tätigkeit dient einerseits der eigenen Wissensvertiefung und andererseits des weiteren Netzwerkaufbaus im wissenschaftlichen Umfeld.

Somit ist sie auf einem guten Weg, sich ein breites, für das Promotionsvorhaben entscheidendes Netzwerk aus Wissenschaftlern und Praktikern aufzubauen.

Literaturverzeichnis

- Achterhagen, F., & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegungen im Kindes- und Jugendalter*. (Bd. 1). Apladen: Leske und Budrich.
- Arnold, M. (2019). Bewegung als niederschwelliges Qualifizierungsangebot für Jugendliche mit Förderbedarf. *Praxis der Psychomotorik*, 44(3), S. 170-174.
- Ausbildungsreport. (2019). *Ausbildung 4.0. digital lernen. gemeinsam. entwickeln*. Berlin: DGB Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bertelsmann-Stiftung. (2019). *Die betriebliche Ausbildung stärken. Politische Forderungen aus der Initiative "Chance Ausbildung"*.
- Berufsbildungsbericht. (2018). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Berufsbildungsbericht. (2019). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Betz, D., & Breuninger, H. (1998). *Teufelkreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm (5. Aufl.)*. München: Beltz.
- Bildungsbericht. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. WBV Media.
- Bundesagentur für Arbeit. (2019). *Ausbildungsmarkt - Die aktuellen Entwicklungen im Berichtsjahr 2018/2019 in Kürze - Stand: September 2019*. Abgerufen am 02. Januar 2020 von <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Ausbildungsstellenmarkt/Ausbildungsstellenmarkt-Nav.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Berufsbildungsbericht 2018*.
- Dubs, R. (2000). *Selbstorganisation des Lernens*. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung (S. 97-109)*. Opladen: Leske und Budrich.
- Eichhorst, W., & Buhlmann, F. (2015). Die Zukunft der Arbeit und der Wandel der Arbeitswelt. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 62(1), S. 131-148.
- Feldbrügge, R. (2014). Problemfall mangelnde Ausbildungsreife — so können Unternehmen gegensteuern. *Wirtschaftsinformatik & Management*, 6(2), S. 36-43.
- Gerrig, J. G. (2015). *Psychologie (20. Aufl.)*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Glaserfeld, E. (1992). *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität*. In Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus*. München.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention (2. Aufl.)*. In: Hasselhorn, M.; Kunde, W. & Schneider, S. (Hrsg.), *Standards Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gollwitzer, P. M., & Bayer, U. (1999). *Deliberative versus Implemental Mindsets in the Control of Action*. In: Chaiken, S. (ed.), *Dual-process theories in social psychology*. (pp. 403-422). New York: Guilford.
- Grieß, A. (12. Februar 2014). *Infografik: Deutlich mehr Studierende als Auszubildene*. Abgerufen am 03. Januar 2020 von <https://de.statista.com/infografik/1887/zahl-der-studierenden-und-auszubildenden/>
- Hasselhorn, M. (2006). *Metakognition*. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 480-485)*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (3. Aufl.)*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, S. 101-1020.
- Hofferer, M., & Fanninger, R. (29. Januar 2015). *Jugendliche lernen anders. Störungen im System Pubertät: Alles ist im radikalen Umbau*. Abgerufen am 11. Januar 2020 von <https://www.bildungspartner.eu/2015/01/29/jugendlich-lernen-anders/>
- Hoidn, S. (2010). *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Hoidn, S. (2011). Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(1), S. 1-18.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hutchins, E. (1993). *Learning to navigate*. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context (pp. 35-63)*. New York: Cambridge University Press.
- Illeris, K. (2006). *Das "Lerndreieck". Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen*. In: Nuissl, E. (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 29-41.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern (2. Aufl.)*. Heidelberg: Springer.
- Kingsley, R. G., & Wilson, G. T. (1977). *Behavior therapy for obesity: A comparative investigation of long-term efficacy*. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45. S. 288-298.
- Koch, A. (2016). *Transferstärke-Coaching*. In: Triebel, C. (Hrsg.), *Qualität im Coaching*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 195-204.
- Koch, A. (2017). *LERNTRANSFER. Wie Sie mit 10 Minuten Aufwand den Lerntransfer sicherstellen. Transferstärke-Methode statt „Happy Sheets“*. In: *Jahrbuch eLearning & Wissensmanagement*. S. 16-21. .
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2011). *Experiential learning theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. In: S. J. Armstrong, & C. Fukami (Eds.), *Handbook of management learning, education and development*: S. 42-68: SAGE Publishing.
- Konrad, K., Firk, C., & Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. *Deutsches Ärzteblatt*, 110(25), S. 425-431.
- Krenn, M., Papouschek, U., & Gächter, A. (2014). *Die Verbesserung der Erwerbschancen gering Qualifizierter durch lernförderliche Gestaltung einfacher Arbeit*. Wien: FORBA.
- Krohne, J. A., Meier, U., & Tillmann, K. J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), S. 373-391.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.)*. Juventa: Beltz.
- Kuhl, J. (1996). *Wille und Freiheitsleben. Formen der Selbststeuerung*. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung (Enzyklopädie der Psychologie) Serie Motivation und Emotion, Bd. 4, S. 665-765*. Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (2014). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis (2 Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Leroy, F., & Ramanantsoa, B. (1997). The cognitive and behavioral dimensions of organizational learning in a merger. *Journal of Management Studies, 34(6)*, S. 871-894.
- Loos, J. (2017). *Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- Mack, W. (2002). Lernförderung und Lebensweltorientierung. Herausforderungen für Hauptschulen nach PISA. *Die Deutsche Schule, 94(4)*, S. 426-441.
- Mandl, H., & Krause, U. M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. (Forschungsbericht Nr. 145)*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Matthes, G. (2006). Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Universität Potsdam Institut für Sonderpädagogik (Hrsg.). Heft 27. Potsdam: Universitätsverlag.
- Matthes, G., Hofmann, B., & Emmer, A. (1999). Lerntraining mit lernbeeinträchtigten Schülern. *Sonderpädagogik, 29(3)*, S. 138-148.
- Matthes, G., Hofmann, B., & Emmer, A. (2001). Brauchen wir ein spezielles Training zur Förderung des Lernverhaltens? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 52(9)*, S. 360-367.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.)*. Mannheim, Basel: Beltz.
- Mietzel, G. (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend (5. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Mumford, A. (1991). Individual and organizational learning: Balance in the pursuit of change. *Studies in Continuing Education, 13(2)*, S. 115-125.
- OECD. (2019). *Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren*. Paris: WBV.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pekrun, R. (1993). Themenschwerpunkt "Lernmotivation": Einführung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7(2/3)*, S. 71-76.
- Peters, S., & Crone, E. A. (2017). Increased striatal activity in adolescence benefits learning. *Nature Communications, 8(1)*, S. 1-9.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung (2. Aufl.)*. (R. Fatke, Hrsg.) Weinheim: Beltz.
- Rat der Europäischen Union. (2018). *EMPFEHLUNG DES RATES vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Amtsblatt der Europäischen Union.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (2015). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.

- Robbins, P., & Aydede, M. (2009). *The Cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Salomo, D. (2014). *Jugendliche lernen anders - Studie zum Lernverhalten von Jugendlichen*. Abgerufen am 22. Mai 2020 von Goethe Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/jla/stu.html>
- Salomon, G., & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, S. 1-24.
- Schlüter, C. (2007). *Die wichtigsten Psychologen im Porträt*. Wiesbaden: Marix Verlag GmbH.
- Schlee, J. (1985). Kann Diagnostik beim Fördern helfen? Anmerkungen zu den Ansprüchen der Förderdiagnostik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36, S. 153-165.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84(2), S. 127-190.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (23. März 2012). *Wie Kinder lernen uns was man darüber wissen sollte*. Abgerufen am 22. Februar 2020 von <https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwcdpQ>
- Stuhlmann, K. (2005). Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), S. 67-81.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, 55, S. 189-208.
- Vollmar, M., & Klaukien, A. (2013). *Berufsbildung auf einen Blick*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Watson, J. (1913). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia: Lippincott.
- Weinbauer-Heidel, I. (2016). *Was Trainings wirklich wirksam macht. 12 Stellhebel der Transferwirksamkeit*. Hamburg: tredition GmbH.
- Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93(5), S. 407-429.
- Zumbach, J., Haider, K., & Mandl, H. (2008). *Fallbasiertes Lernen*. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.