

**Andras Rausch**  
(Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

**Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung  
aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten –  
Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel**

Online unter:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe17/rausch\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/rausch_bwpat17.pdf)  
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

**Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen**

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

***bwp@***

---

## **ABSTRACT** (RAUSCH 2009 in Ausgabe 17 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe17/rausch\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/rausch_bwpat17.pdf)

Obwohl die Mitarbeit im betrieblichen Leistungserstellungsprozess gegenüber schulischen Settings in der Regel den umfangreicheren Teil der beruflichen Erstausbildung darstellt, ist der Forschungsstand zum Lernen am Arbeitsplatz nach wie vor als defizitär anzusehen (KELL 1989; BECK 2005).

Befunde zum Lernen am Arbeitsplatz aus Sicht von Auszubildenden deuten darauf hin, dass im Zuge der täglichen Betreuung gerade den ausbildenden Fachkräften eine bedeutende Rolle zukommt. Mit Blick auf Forschungsbefunde zur Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien bei Lehrern (vgl. SEIFRIED 2009) ist anzunehmen, dass solche Sichtweisen auch für das Handeln des Ausbildungspersonals von Bedeutung sind, insbesondere da ausbildende Fachkräfte in der Regel pädagogisch ungeschult sind. Ferner beeinflussen entsprechende Sichtweisen seitens der Auszubildenden deren subjektive Wahrnehmung von Lernpotenzialen am Arbeitsplatz.

In einer Teilstudie im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Lernen am Arbeitsplatz wurden 25 Konstruktinterviews zur Erfassung subjektiver Theorien von Ausbildungsbeteiligten im Einzelhandel durchgeführt und mittels qualitativer Datenanalyse ausgewertet. Befragt wurden zehn Auszubildende und deren zehn ausbildende Fachkräfte („Paten“) sowie fünf für diese ‚Tandems‘ zuständige hauptberufliche Ausbilder. Lernverständnis, Ausbildungsziele, Betreuungsqualität, Rollenverständnis, wechselseitige Erwartungen und praktische Verbesserungsvorschläge bildeten die Schwerpunkte der Interviews, deren Ergebnisse einen Einblick in das Beziehungsgefüge zwischen Auszubildenden, ausbildenden Fachkräften und hauptberuflichen Ausbildern bieten.

---

### **Learning at the workplace and its promotion in the view of the participants in the training course – results of an interview study in the retail trade**

---

Although working in company production processes normally comprises the larger part of initial vocational education and training, as compared with the school-based settings, the research base on learning at the workplace can still be viewed as deficient (KELL 1989; BECK 2005).

Findings regarding learning at the workplace in the view of the trainees indicate that in the course of the day-to-day mentoring the skilled workers who provide training take on a significant role. With regard to research findings on the action effectiveness of subjective theories on the part of teachers (see SEIFRIED 2009) it can be assumed that such viewpoints are also important for the actions of the training staff, in particular since skilled workers involved in training are, as a rule, not trained in pedagogy. Furthermore, such viewpoints held by the trainees influence their subjective perception of the learning potential at the workplace.

In a sub-study in the context of a research project on learning at the workplace 25 construct interviews on investigating the subjective theories of trainees in the retail trade were conducted and analysed

using qualitative data analysis. Ten trainees were interviewed as well as the ten skilled workers who were training them (mentors) as well as five full-time trainers who were responsible for these 'tandem' partnerships. Understanding of learning, training goals, the quality of the support, understanding of the roles, mutual expectations and practical suggestions for improvements were the main areas of focus of the interviews. The results offer an insight into the structure of the relationship between trainees, skilled workers involved in training and full-time trainers.

## Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel<sup>1</sup>

---

### 1 Ausgangslage und Problemstellung

In der jüngeren Diskussion um berufliche Bildung ist eine fortwährende ‚Wiederentdeckung‘ des Lernorts Arbeitsplatz sowie die Forderung einer Reintegration von Arbeiten und Lernen (LEMPERT 2000, 146; DEHNBOSTEL 2005, 143; WITTEW 2006, 401) festzustellen. Auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich lange Zeit fast ausschließlich auf schulisches Lernen konzentriert (GEORG 1996, 639), obwohl die Mitarbeit in betrieblichen Leistungserstellungsprozessen in der Regel den größeren zeitlichen Umfang der beruflichen Erstausbildung einnimmt (PÄTZOLD et al. 2003, 26; BAETHGE et al. 2007, 14; PÄTZOLD 2008, 321f.). So ist der Forschungsstand zum Lernen am Arbeitsplatz in der Ausbildung nach wie vor als defizitär anzusehen (KELL 1989, 9; BECK 2005, 549), was auch dem schwierigen empirischen Feldzugang geschuldet ist (DIETRICH/ VONKEN 2009, 7).

Eine bedeutende Rolle für das Lehr-Lern-Geschehen am Arbeitsplatz kommt dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu (BAHL et al. 2009, 2), doch sind gerade „... die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder in unseren Forschungsakten immer noch ein nahezu unbeschriebenes Blatt“ (BECK 2005, 548). Forschungsbedarf entsteht zudem dadurch, dass die Ausbildung im Zuge der o. a. Trends zunehmend in die Hände ausbildender Fachkräfte am Arbeitsplatz gelegt wird, die in der Regel keinerlei berufspädagogisch-formalen Qualifikationen mitbringen (EULER 1999, 16; SCHAPER 2004, 205; PÄTZOLD 2008, 324).

Um einen exemplarischen Einblick in das Wirkungsgefüge zwischen Auszubildenden, ausbildenden Fachkräften und hauptberuflichen Ausbildern<sup>2</sup> zu erhalten, wurden 25 Konstruktinterviews durchgeführt, denen folgende Fragestellungen zugrunde lagen:

- Wie gestaltet sich die Rollenverteilung zwischen Ausbildern und ausbildenden Fachkräften aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten?
- Welches Lernverständnis haben die Ausbildungsbeteiligten und welche Ausbildungsziele verfolgen sie?
- Was verstehen die Ausbildungsbeteiligten unter einer guten Betreuung von Auszubildenden und welche Bedingungen am Arbeitsplatz halten sie für lernförderlich?

---

<sup>1</sup> Besonderer Dank gilt Frau Dipl.-Hdl. Elisabeth Stangl, Herrn Dipl.-Hdl. Martin Albrecht und Herrn Dipl.-Hdl. Matthias Hechenberger, die im Rahmen ihrer Diplomarbeiten an der Durchführung und Auswertung der Interviews beteiligt waren.

<sup>2</sup> Zur besseren Lesbarkeit der Arbeit wird auf die Nennung der jeweils weiblichen Form verzichtet.

- Wie zufrieden sind die Ausbildungsbeteiligten mit der Qualität der Ausbildung und wo sehen sie Verbesserungspotenziale?

## 2 Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Erstausbildung

### 2.1 Handeln als Ausgangspunkt und Ziel des Lernens am Arbeitsplatz

„Handeln kann letztlich nur durch Handeln gelernt werden“ (ARNOLD/ MÜNCH 2000, 97); es ist Ausgangspunkt und Ziel des Lernens (TRIER 2001, 183). Gleichsam spricht GRUBER von „... Erfahrung Haben durch Erfahrung Machen“ (1999, 216). Lernen entspricht einem weit gefassten Begriffsverständnis folgend dem mit Handeln und Denken (i. S. v. Probehandeln; vgl. AEBLI 1980, 22f. u. a.) verbundenen Ausbau und Aufbau von dispositionell verankerten Handlungspotenzialen (AEBLI 1981, 347; SCHURER 1984, 12; BILLETT/ SMITH 2006, 148). Dabei stellt die Unterscheidung zwischen Lern- und Arbeitssituationen darauf ab, ob die Lern- und Entwicklungsprozesse bewusst oder unbewusst angestoßen werden. In Lernsituationen ist die Absicht dominant, die Situation bewusst und zielgerichtet zur Veränderung der eigenen Person zu nutzen. In Arbeitssituationen wird dagegen die Veränderung der Umwelt als dominantes Anliegen wahrgenommen. Während bereits in dieser subjektiven Situationsanalyse Überschneidungen zwischen Lern- und Arbeitssituationen denkbar sind, gilt dies aufgrund der o. a. dialektischen Verbundenheit von Lernen und Handeln in ihrer tatsächlichen Wirkung umso mehr (KELL 1989, 16ff.). In ähnlicher Weise unterscheiden MARSICK und WATKINS zwischen formellem und informellem Lernen, wobei Letzteres eine weitere Differenzierung erfährt. Von bewusstem informellem Lernen sprechen die Autorinnen, wenn Handlungsprozesse auch als Lernprozesse wahrgenommen und reflektiert werden, während beiläufiges informelles Lernen das unbewusste und unreflektierte „Nebenprodukt“ (MARSICK/ WATKINS 1990, 12) eines konkreten Handlungsvollzugs darstellt. Der Grad der Reflexion wird hierbei als Kontinuum aufgefasst (vgl. auch ERAUT 2004, 250) und beiläufiges Lernen als Sonderfall des informellen Lernens betrachtet (WATKINS/ MARSICK 1992, 290), das wiederum Bezüge zur Sozialisation aufweist.

An den Lernortbegriff anknüpfend unterscheidet DEHNBOSTEL (1992 et passim) drei Varianten arbeitsbezogenen Lernens, die auf das Verhältnis von Lernort und Arbeitsplatz als Diskriminierungsmerkmal abzielen. Arbeitsplatzorientiertes Lernen findet demnach an zentralen Lernorten wie Schulen oder Bildungszentren statt, die zwar vom Arbeitsplatz getrennt sind, an denen der Arbeitsplatzbezug jedoch didaktisch im Vordergrund steht. Arbeitsplatzverbundenes Lernen liegt vor, wenn der Lernort eine räumliche und arbeitsorganisatorische Nähe zum Arbeitsplatz aufweist, wie dies bspw. bei Qualitätszirkeln oder Lernstätten der Fall ist. Sind Lernort und Arbeitsplatz identisch, so liegt arbeitsplatzgebundenes Lernen vor (DEHNBOSTEL 1992, 12f.).

Lernen am Arbeitsplatz bezieht sich somit einerseits auf arbeitsimmanente, informelle Lernprozesse, die durch die Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben, Organisationsbedingungen und Interaktionspartnern angestoßen werden. Andererseits finden am Arbeitsplatz auch

intendierte Lernprozesse statt, die in der Praxis meist als Varianten des Imitatio-Prinzips vorfindbar sind. Das beiläufige, nicht als pädagogischer Prozess organisierte Lernen dürfte aber vermutlich den bedeutenderen Umfang einnehmen (HACKER/ SKELL 1993, 28).

## 2.2 Systematisierung lernrelevanter Einflussfaktoren des Arbeitsplatzes in der Erstausbildung

Eine Systemsicht der betrieblichen Ausbildung auf Basis der von BRONFENBRENNER entwickelten „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1981), wie sie bereits von KELL (1989) vorgeschlagen wurde, dient als Orientierungsrahmen. Hierbei wird die Umwelt als ein Satz ineinander geschachtelter Systeme definiert, deren innerste Ebene den unmittelbaren Lebensbereich der sich entwickelnden Person darstellt (BRONFENBRENNER 1981, 38ff.). Abbildung 1 stellt eine Adaption der Systemsicht BRONFENBRENNERS für die betriebliche Ausbildung dar, die im Folgenden näher erläutert wird.

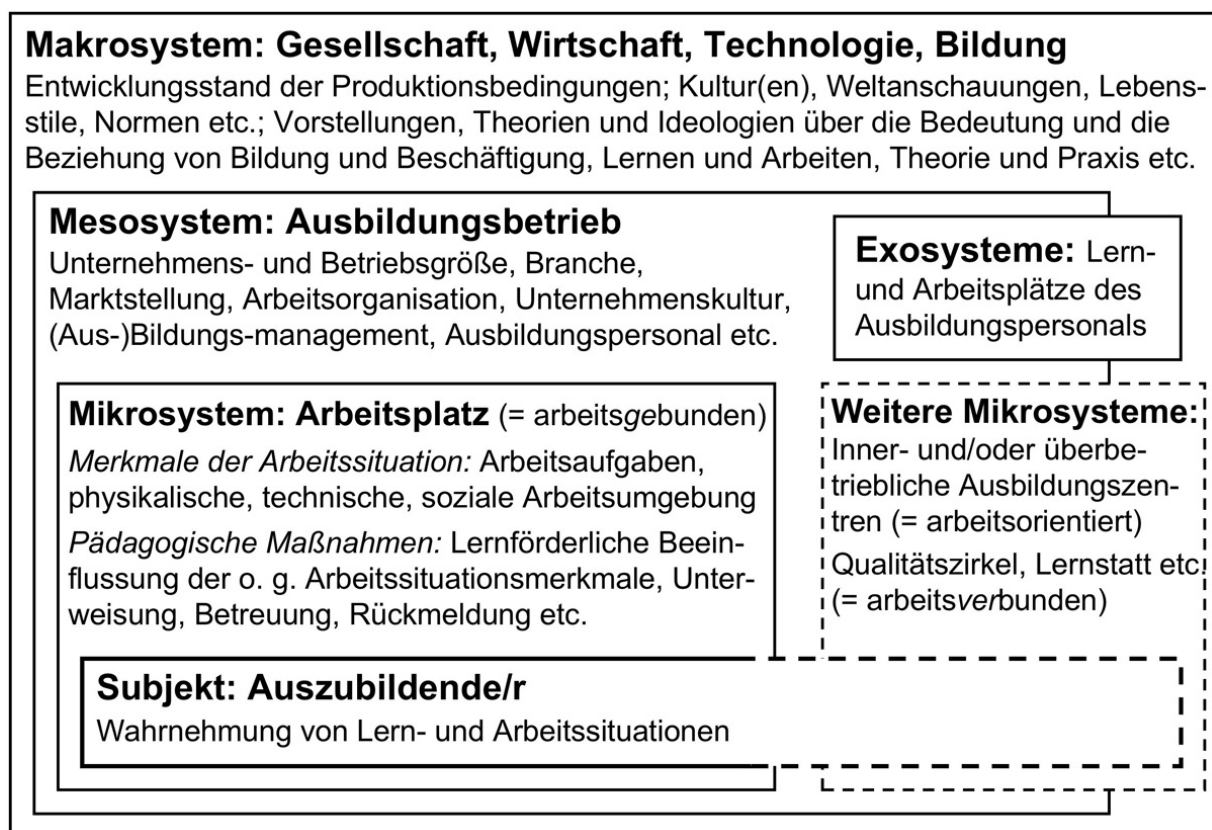


Abb. 1: Systemsicht betrieblicher Ausbildung in Anlehnung an BRONFENBRENNER (1981; 1990)

Im Unterschied zur Adaption durch KELL wird hier nur die betriebliche Seite der Ausbildung betrachtet, die in Anlehnung an DEHNBOSTEL in Lernorte arbeitsgebundenen, arbeitsverbundenen und arbeitsorientierten Lernens unterteilt wird (s. o.). Da der Fokus des zugrunde liegenden Forschungsprojekts auf dem Mikrosystem Arbeitsplatz liegt, sind die übrigen

Mikrosysteme in Abbildung 2 lediglich der Vollständigkeit halber und als Restkategorie zusammengefasst dargestellt (gestrichelte Linien).

Das Mesosystem Ausbildungsbetrieb umfasst das Mikrosystem Arbeitsplatz (und auch die anderen genannten Mikrosysteme mit Ausnahme überbetrieblicher Ausbildungszentren). Von besonderer Bedeutung für den Arbeitsplatz als Lernort in der betrieblichen Ausbildung ist auf der Meso-Ebene insbesondere das Arbeitssystem, das Arbeitsaufgaben, -abläufe sowie -mittel umfasst, welche die Anforderungen konkreter Arbeitsplätze auf der Mikro-Ebene bestimmen (HACKER 2005, 140). Dieses lässt sich grob auf einem Kontinuum zwischen fordristischer Arbeitszerteilung und selbstorganisierter Gruppenarbeit verorten (TYNJÄLÄ 2008, 141). Weitere organisationsstrukturelle Parameter sind Hierarchien, Mitwirkung, Transparenz, Vernetzung und Entgeltsysteme (BAITSCH 1998, 292), die wiederum in Wechselwirkung mit unternehmenskulturellen Aspekten wie bspw. dem vorherrschenden Lern- oder Fehlerverständnis stehen (BAUER 2004, 65ff.). Ebenfalls der Meso-Ebene zuzuordnen sind Entscheidungsfelder des (Aus-)Bildungsmanagements wie bspw. betriebliche Ausbildungspläne, Ausbildungspersonal (Anzahl, Auswahl und Qualifizierung) oder Maßnahmen der Qualitätssicherung (Bildungscontrolling), die ihrerseits Bezüge zu den vorgenannten Bereichen aufweisen. Arbeitsimmanente Lernprozesse der Mikro-Ebene sind somit nicht prinzipiell dem pädagogischen Zugriff auf Meso-Ebene entzogen (BAITSCH 1998, 276).

Ein inhaltlicher Unterschied zur Systemsicht von KELL liegt in der Interpretation des Exosystems. Während die vorgenannten Autoren dieses als gesellschaftliche Subsysteme verstehen (Bildungssystem und Beschäftigungssystem), wird das Exosystem hier als ein Mikrosystem von Bezugspersonen des im Fokus stehenden Subjekts verstanden.<sup>3</sup> Einfluss auf die Lernprozesse der Auszubildenden dürfte hierbei gerade von den Lern- und Arbeitsbedingungen des Ausbildungspersonals ausgehen.

Das Makrosystem umfasst gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische und bildungsbezogene Rahmenbedingungen. Hierunter fallen neben dem historisch vorfindbaren Entwicklungsstand der Produktionsbedingungen einer Gesellschaft (vgl. „Makrostruktur der Arbeitssituation“ nach KARG/ STAEHLE 1982, 22) sowie den diese Bedingungen verändernden „Megatrends“ auch kulturelle Aspekte wie bspw. die vorherrschenden Dualismen von Lernen und Arbeiten, Bildung und Beschäftigung, Theorie und Praxis etc., die sich auch in den subjektiven Sichtweisen der Ausbildungsbeteiligten niederschlagen.

Der Einfluss der Arbeitssituation auf das handelnde Subjekt erfolgt somit einerseits unmittelbar auf der Mikro-Ebene (bspw. in der subjektiven Wahrnehmung vorgegebener Arbeitsaufgaben, dem wahrgenommenen Arbeitsklima, der Qualität der Unterweisung und Betreuung etc.) und andererseits zunehmend indirekt durch organisationale Merkmale der Meso-Ebene sowie gesamtgesellschaftliche Merkmale der Makro-Ebene (vgl. KARG/ STAEHLE 1982, 22). Die grundsätzliche Wertschätzung arbeitsplatzgebundenen Lernens seitens erfahrener Arbeitnehmer scheint unumstritten (VOLKHOLZ/ KÖCHLING 2001, 383; FELSTEAD et al.

---

<sup>3</sup> Diese Interpretation liegt m. E. näher an der Intention BRONFENBRENNERs, der bei der Betrachtung der Umweltsysteme eines Kindes als beispielhaftes Exosystem den Arbeitsplatz der Eltern nennt (1981, 42).

2004, 14f.), doch scheint sich diese Einschätzung erst im Laufe des Arbeitslebens herauszubilden. Aufgrund eines von formalen Bildungsinstitutionen geprägten Lernbegriffs (HOLZKAMP 1993, 11f.) nehmen insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene Lernprozesse während der Arbeit oft nicht als solche wahr (STRAKA 2001, 164f.; ERAUT 2004, 249; SIMONS 2005, 44; TYNJÄLÄ 2008, 134).

### **2.3 Das betriebliche Ausbildungspersonal als (Mit-)Gestalter der Arbeitssituation**

Neben der subjektiven Wahrnehmung von Lernpotenzialen seitens der Auszubildenden geht ein wesentlicher Einfluss vom betrieblichen Ausbildungspersonal aus.

#### *2.3.1 Heterogenität des betrieblichen Ausbildungspersonals*

Der Begriff des Ausbilders in Betrieben ist keineswegs klar definiert. Ausbilder im engeren Sinne sind Personen, die ausdrücklich mit Ausbildungsaufgaben beauftragt sind. Sie müssen den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes folgend persönlich und fachlich geeignet sein (§§ 29 und 30 BBiG) und als verantwortlicher Ausbilder gegenüber der zuständigen Stelle benannt werden. Der Ausbilderbegriff im weiteren Sinne schließt auch ausbildende Fachkräfte („Mitwirkende“ gem. § 28 Abs. 3 BBiG) mit ein, die neben ihrer beruflichen Tätigkeit mit Teilaufgaben der Ausbildung betraut werden (ULMER/ GUTSCHOW 2009, 48). Während eine berufs- und arbeitspädagogische Mindestqualifikation hauptberuflicher Ausbilder in der Regel durch eine Prüfung gemäß Ausbildereignungsverordnung (AEVO) nachzuweisen ist, sind ausbildende Fachkräfte zumeist nicht pädagogisch ausgebildet (EULER 1999, 16; SCHAPER 2004, 205). Die Anzahl der in Deutschland gemeldeten Ausbilder belief sich im Jahr 2006 auf knapp 756.000 (BIBB 2009, 187). Schätzungen über die Anzahl ausbildender Fachkräfte beruhen noch immer auf Hochrechnungen einer BIBB/IAB-Erhebung von 1991/1992 und belaufen sich auf 5,3 Mio. Personen bzw. 16% aller Beschäftigten in der BRD (BAHL et al. 2009, 3). Allerdings sind auch die offiziell gemeldeten Ausbilder nur in den seltensten Fällen ausschließlich mit Ausbildungsaufgaben betraut. Nach Schätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sind rund 94% nur nebenberuflich als Ausbilder tätig (BAHL/ DIETRICH 2008, 10) und sehen sich damit, ähnlich wie ausbildende Fachkräfte, einer Doppelrolle zwischen pädagogischen Anforderungen der Ausbildungstätigkeit und Anforderungen anderweitiger betrieblicher Leistungserstellung ausgesetzt. Zudem werden hierin Probleme der Abgrenzung zwischen nebenberuflichem Ausbilder und ausbildender Fachkraft deutlich, die sich letztlich nur in der offiziellen Meldung bei der zuständigen Stelle (bspw. IHK) äußert.

Die einleitend skizzierte „Wiederentdeckung“ des Lernorts Arbeitsplatz führt dazu, dass ausbildenden Fachkräften in den Abteilungen zunehmende Bedeutung bei der direkten Betreuung von Auszubildenden zukommt (CRAMER 2004, 88), während haupt- und nebenberufliche Ausbilder in stärkerem Maße mit organisatorischen und koordinierenden Aufgaben betraut (KIRPAL/ TUTSCHNER 2008, 12) und damit der Gefahr einer Abkopplung von aktuellen Entwicklungen in der betrieblichen Praxis ausgesetzt sind. BAHL und DIETRICH stellen in Bezug auf diese von WITTWER bereits 1987 aufgestellte These fest, dass das offi-



zielle Ausbildungspersonal heute kaum noch den Anspruch an sich stelle, mit dem beschleunigten Technologiewandel Schritt zu halten. Stattdessen werde eine stärkere Differenzierung zwischen den Akteuren angestrebt und die Ausbildung so früh wie möglich in die eigentlichen Arbeitsprozesse verlagert (2008, 9). Bereits in der o. a. BIBB/IAB-Erhebung gaben nur ca. 25% der offiziellen Ausbilder an, dass „Erziehen, Lehren, Ausbilden, beratend Helfen“ zu ihren Haupttätigkeiten gehöre (BAUSCH 1997, 57). Hier zeigt sich die von SLOANE postulierte Aufgabenteilung zwischen organisatorisch-institutionellem Bildungsmanagement (makrodidaktische Aufgaben) in Händen offizieller Ausbilder und pädagogisch-didaktischer Umsetzung (mikrodidaktische Aufgaben) durch ausbildende Fachkräfte (2006, 486). Der Planungs-, Koordinations- und Kooperationsbedarf zwischen den betrieblichen Lernorten nimmt in Folge dieser Entwicklungen entsprechend zu (DEHNBOSTEL 1996, 21; SLOANE 2009, 6). Die gemäß Abbildung 1 eingeführte Unterscheidung von Einflussfaktoren der Mikro- und Meso-Ebene spiegelt sich somit auch in den Aufgabenbereichen unterschiedlicher Akteure des Ausbildungspersonals wieder.

### *2.3.2 Pädagogische Sichtweisen und Ziele des betrieblichen Ausbildungspersonals*

Jegliches didaktische Handeln ist – ob explizit oder implizit – auf gewisse Vorstellungen von Lernen und Lehren angewiesen (SCHURER 1991, 137). Als Oberbegriff zahlreicher nur unscharf abgrenzbarer Konstrukte, die dem Lehrhandeln zugrunde liegen (epistemologische Überzeugungen, lerninhaltspezifische Überzeugungen, Lehr-Vorstellungen, Lern-Vorstellungen, subjektive Theorien und implizite Persönlichkeitstheorie) plädiert SEIFRIED für den Begriff Sichtweise (2009, 105; vgl. auch SEIFRIED/ BAUMGARTNER in dieser Ausgabe von bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online), der im Kern eine Übergeneralisierung von Erfahrungen beschreibt, die allen o. g. Konstrukten gemein ist (SEMBILL/ SEIFRIED 2009, 346). In der Regel wird folgender Wirkungszusammenhang (oder Variationen davon) angenommen: Subjektive Lehr-Lern-Theorien der Lehrenden → Pädagogisches Handeln → Subjektive Lehr-Lern-Theorien der Lernenden → Lernerfolg der Lernenden (HOFER 2001, 372; MÜLLER 2003, 80; HELMKE 2005, 52f.; SEIFRIED 2009, 29). Empirische Befunde aus der Unterrichtsforschung weisen überwiegend darauf hin, dass subjektive Lehr-Lern-Theorien konstruktivistischer Prägung bei Lehrern einen positiven Einfluss auf die Lernprozesse der Schüler haben, wenngleich die Forschungslage nicht eindeutig ist (KÜNSTING et al. 2009, 660).

Zur Professionalisierung betrieblichen Ausbildungspersonals findet man eine Vielzahl normativer Auseinandersetzungen mit der „neuen Rolle des Ausbilders“ (Coach, Lernberater, Lernprozessbegleiter etc.), doch ist im Vergleich zum Lehrerhandeln ein erheblicher Mangel an empirischen Studien festzustellen (BECK 2005, 548; WITTEW 2006, 401; WITT 2009, 99). In einer Pilotstudie der Forschergruppe um REBMANN zur Analyse epistemologischer Überzeugungen betrieblicher Ausbilder wurden 52 an der Ausbildung im kaufmännischen Bereich beteiligte Personen anhand eines standardisierten Fragebogens untersucht. Die epistemologischen Überzeugungen der Befragten liegen im mittleren Bereich zwischen den Polen ‚naiv‘ und ‚weit entwickelt‘ (MÜLLER et al. 2008, 112ff.). In einer Studie von LEIDNER

(2001), in der 42 nebenberufliche Ausbilder im Handwerk interviewt wurden, zeigt sich, dass nahezu alle Befragten ihr pädagogisches Handeln an eigenen Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitserfahrungen orientieren. Weder betriebliche Ausbildungspläne noch spezifische Bedürfnisse der Auszubildenden spielen eine Rolle (ebd. 143ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch ARNOLD (1983) sowie PÄTZOLD und DREES (1989), wobei die Befragten bei PÄTZOLD und DREES zusätzlich von einer „natürlichen pädagogischen Begabung“ (ebd., 138) ausgehen und pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen als nutzlos, „weltfremd“ und „träumerisch“ bezeichnen (ebd., 142). Während sich „makrodidaktisch tätige“ Ausbilder vom Anspruch der Fachkompetenz lösen (s. o.), verneinen „mikrodidaktisch tätige“ Ausbilder die Notwendigkeit pädagogisch-didaktischer Kompetenzen.

Als Ziel des pädagogischen Handelns der ausbildenden Fachkräfte identifiziert LEIDNER an erster Stelle die Selbstständigkeit der Auszubildenden, die insbesondere damit begründet wird, dass eigenverantwortlich arbeitende Auszubildende zur Arbeitsentlastung der Fachkraft beitragen (ebd., 277). Der Wunsch, Auszubildende möglichst schnell in das Tagesgeschäft einzubinden, findet sich auch in Untersuchungen von ausbildenden Fachkräften im kaufmännischen Bereich (KECK 1995, 309ff.; NOSS 2000, 183) und wird mit dem in zahlreichen Studien geäußerten Zeitdruck begründet. Einige Autoren sehen hierin die Gefahr einer Reduzierung auf eine betriebsspezifische Anpassungsqualifizierung on the job (vgl. DEHNBOSTEL 1996, 13; DREXEL 1998, 60).

Eine der wenigen Studien, die sowohl Ausbilder- als auch Auszubildendenmerkmale berücksichtigen und damit Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Sichtweisen zulassen, stammt aus einer Teilstudie des Programms „Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Berufsausbildung (QuWibB)“ des schweizerischen Leading House „Qualität der beruflichen Bildung“. Aus zwei Erhebungszeitpunkten liegen Befragungsergebnisse von 86 Ausbildern und 727 zuordenbaren Auszubildenden des technisch-gewerblichen Bereichs vor (BEARISWYL et al. 2006, 16). Mittelwertvergleiche auf Basis vorangegangener Clusterbildung lassen zusammenfassend den Schluss zu, dass Ausbilder, die bereits zu Beginn der Ausbildung von konstruktivistischen Ausbildungsformen überzeugt sind, motivierendere und lernwirksamere Ausbildungssituationen gestalten als solche, die ihren Auszubildenden erst in der letzten Phase der Ausbildung konstruktivistische Ausbildungsformen ‚zumuten‘ (ebd., 95f.). Regressionsanalysen mit der Abschlussnote als abhängige Variable führen zu den Prädiktoren (1) Lehr-Lern-Konzeption, (2) Berufserfahrung, (3) berufspädagogische Ausbildung sowie (4) konstruktives Lernklima, die gemeinsam 31% der Varianz erklären ( $R^2_{\text{korr.}}$ ; ebd., 99), wengleich die aus der Datenstruktur angezeigten Mehrebenenanalysen weniger eindeutige Befunde liefern (BEARISWYL/ WANDELER 2007, 55ff.).

### **3 Eckdaten der empirischen Untersuchung**

Die im Folgenden dargestellte Interview-Studie mit Ausbildungsbeteiligten stellt eine Teilstudie im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Lernen am Arbeitsplatz im Einzelhandel dar (RAUSCH in Vorbereitung). Den Schwerpunkt des Projekts bildet eine quantitativ ausge-

richtete Untersuchung auf der Basis teilstandardisierter Arbeitstagebücher, die im gleichen Unternehmen stattfand (erste Befunde in RAUSCH et al. 2007).

### 3.1 Charakteristika des Untersuchungsfelds

Seit Mitte der Neunziger Jahre ist im Einzelhandel aufgrund von Verkaufsflächenausdehnung, Sortimentserweiterung und -differenzierung sowie einer gleichzeitigen Reduktion des Verkaufspersonals eine stetige Zunahme des Leistungsdrucks festzustellen (GÖRS 1996, 57), der sich in den vergangenen Jahren eher noch verschärft haben dürfte (PIETRZYK 2006, 265ff.). So liegt die Berufsgruppe Einzelhandel in der jährlichen Studie „Was ist gute Arbeit?“ des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) auf einem der hinteren Plätze (DGB 2009, 14). Dennoch ist der/die Kaufmann/frau im Einzelhandel (KiE) regelmäßig der am stärksten besetzte Ausbildungsberuf (ZEDLER 2004, 204; BMBF 2009, 13). An den Berufswunsch Einzelhandelskaufmann/frau knüpfen sich positive Erwartungen, die insbesondere den Umgang mit Menschen, abwechslungsreiche Tätigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten betreffen (MAREK/ PAULINI 1999, 6). Allerdings stellt die Forschergruppe um KUTSCHA sowohl in einer Interview-Studie mit 65 Einzelhandelsauszubildenden als auch mittels quantitativer Befragung von mehr als 500 Einzelhandelsauszubildenden fest, dass die Berufsausbildung im Einzelhandel für den überwiegenden Teil der Befragten nicht dem eigentlichen Berufswunsch entsprach, sondern vielmehr eine Notlösung darstellte (BESENER 2009, 22f.; DEBIE 2009, 124). Hier scheint auch einer der Gründe für die vergleichsweise hohe Neigung zum Ausbildungsabbruch im Einzelhandel zu liegen (HECKER 2000, 57). Die berufsspezifische Auswertung einer Befragung von insgesamt rund 6.000 Auszubildenden im BIBB-Projekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ zeigt, dass Auszubildende KiE die Vielseitigkeit ihrer Aufgaben entgegen der o. a. Erwartungen geringer, die soziale Unterstützung jedoch besser einschätzen als der Durchschnitt aller Befragten. Ferner stimmen sie stärker den Aussagen zu, dass sich niemand im Betrieb persönlich verantwortlich für die Auszubildenden fühlt und dass Auszubildende für viele Arbeiten völlig allein verantwortlich sind (KREWERTH et al. 2009, 4ff.). Im Ausbildungsreport des DGB (befragt wurden knapp 7.000 Auszubildende aus 25 Ausbildungsberufen) landet die Ausbildung im Einzelhandel in der Beurteilung der Gesamtqualität durch die Auszubildenden auf Platz 18 (DGB 2009, 6). Gemäß der o. a. Studie aus Duisburg führen insbesondere die Arbeitszeiten im Einzelhandel, aber auch die fehlende Anerkennung im Betrieb zu hohem Belastungserleben und Abbruchgedanken (KUTSCHA 2007, 7f.). Anfangsprobleme in der Ausbildung liegen auch in einer anfänglich erlebten Handlungsunfähigkeit der Auszubildenden gegenüber konkreten Anforderungen der Kundschaft (BESENER/ DEBIE 2009, 176f.), die aus einer Kombination von hoher Komplexität und Eigenverantwortlichkeit resultiert (KUTSCHA 2007, 5). Jedoch berichten die Auszubildenden, dass sie relativ schnell Sicherheit im Umgang mit Kunden/innen gewinnen, was auch der Tatsache geschuldet ist, dass Auszubildende im Einzelhandel in der Regel vom ersten Tag an mit der Ernstsituation des Arbeitsalltags konfrontiert sind (BESENER/ DEBIE 2009, 186f.). Bereits GÖRS, GOLTZ und ILLER gelangen auf Basis einer empirischen Studie zu der Überzeugung, dass ein sehr grundsätzliches Problem des Lernens am Arbeitsplatz im Verkauf darin besteht, dass dieses sich innerhalb der ‚permanenten

Öffentlichkeit' vollzieht und Zeitfenster für die notwendige Kommunikation insgesamt sehr klein und zudem schwer planbar sind (GÖRS 1996, 57f.). Andererseits kommt NOSS in ihrer Studie mit angehenden Bankkaufleuten zu dem Schluss, dass gerade der Kundenkontakt umfangreiche Lernpotenziale eröffnet (2000, 167). Die Befunde scheinen keinesfalls widersprüchlich: Die relative Unberechenbarkeit des Kundenkontakts führt zu Erlebensvariationen zwischen lernförderlichem Anregungspotenzial und demotivierender Überforderung.

### **3.2 Organisation der Ausbildung im untersuchten Unternehmen und Beschreibung der Stichprobe**

Das an der vorliegenden Untersuchung beteiligte Unternehmen ist der Telekommunikationsbranche zuzuordnen und weist in der Ausbildungsorganisation zunächst eine durchaus geläufige Struktur auf: Der Arbeitsplatz in den Verkaufsfilialen nimmt den größten Stellenwert ein und wird durch Workshopphasen in unternehmenseigenen Bildungszentren ergänzt (vgl. Ergebnisse von Unternehmensbefragungen bei MAREK/ PAULINI 1999, 64). Darüber hinaus kommt eine internetbasierte Lernplattform zum Einsatz, die Distributions- und Kommunikationsfunktionen erfüllt und der Bearbeitung so genannter „Wochenaufgaben“ sowie dem Führen von Berichtsheften dient. Für die Betreuung am Arbeitsplatz wird jedem Auszubildenden eine ausbildende Fachkraft (so genannter „Pate“) zugeordnet. Ferner hat jeder Auszubildende einen fest zugeordneten, hauptberuflichen Ausbilder als dauerhaften Ansprechpartner. Die Ausbilder organisieren zudem die Workshopphasen, betreuen die Lernplattform, führen regelmäßige Betreuungsgespräche und sind für die Beurteilung ihrer ca. 20 bis 30 Auszubildenden verantwortlich. Diese Struktur ist das Resultat eines Innovationsprozesses mit den Zielen, eine konstruktivistische Lehr-Lern-Philosophie zu etablieren und das Lernen im Arbeitsprozess hervorzuheben, womit auch eine gewisse Kostenreduzierung verbunden sein dürfte (ähnlich wie bei RÖBEN 2006 für die Ausbildungsabteilung eines Chemieunternehmens beschrieben). In der quantitativen Teilstudie des Projekts und einer weiteren (unveröffentlichten) Studie beim gleichen Unternehmen zeigte sich, dass die Motivation und Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden im betreffenden Unternehmen im Vergleich zu Benchmark-Daten aus Erhebungen in anderen Unternehmen als überdurchschnittlich hoch zu beurteilen ist.

Die Stichprobe der vorliegenden Interviewstudie umfasste zehn Auszubildende zum/r Kaufmann/frau im Einzelhandel, deren zehn ausbildende Fachkräfte („Paten“) sowie fünf hauptberufliche Ausbilder, die für jeweils zwei der Auszubildenden zuständig waren. Das Durchschnittsalter der befragten Auszubildenden betrug 19,2 Jahre und alle Auszubildenden haben als höchsten Schulabschluss die Mittlere Reife. Zum Befragungszeitpunkt waren sieben von zehn Auszubildenden kurz vor dem Übertritt in das dritte Ausbildungsjahr, während die übrigen drei gerade ihr erstes Ausbildungsjahr abschlossen. Die ausbildenden Fachkräfte wiesen ein Durchschnittsalter von 24,3 Jahren (Min: 21; Max: 34) auf, arbeiteten im Mittel seit 4,5 Jahren für das Unternehmen und waren seit 2,2 Jahren „Paten“, wenngleich sieben von zehn Befragten angaben, bereits vorher mit Ausbildungsaufgaben betreut gewesen zu sein. Das Durchschnittsalter der fünf Ausbilder lag bei 34,6 Jahren (Min: 23; Max: 45). Die Ausbilder

waren durchschnittlich seit 5,8 Jahren in der Ausbildung tätig und haben berufspädagogische Qualifikationen in inner- und außerbetrieblichen Fortbildungen erworben. Die Interviewpartner wurden vom Unternehmen vermittelt und nahmen freiwillig an der Studie teil. Laut Aussage des zuständigen Ansprechpartners im Unternehmen erfolgte die Ansprache zufällig.

### 3.3 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die einzelnen Befragungen der 25 Ausbildungsbeteiligten wurden in Form so genannter Konstruktinterviews durchgeführt, die jeweils ca. 60 bis 90 Minuten in Anspruch nahmen. Die Befragungsmethode des Konstruktinterviews stammt aus dem Forschungsbereich subjektiver Theorien und bezeichnet eine Variante teilstandardisierter Tiefeninterviews, die sich – verkürzt dargestellt – durch größtmögliche Transparenz und herrschaftsfreie Sprechsituationen auszeichnen (WAHL 1981; KÖNIG/ VOLMER 2000; KÖNIG 2005). Da ein ‚völlig unstrukturiertes Erzählenlassen‘ zu Lasten der Vergleichbarkeit des gewonnenen Materials geht, stellt das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview einen Kompromiss zwischen strikt vorgegebenen Fragen und völlig offenem Erzählen dar, die ein flexibles Reagieren ermöglichen sollen (BOCK 1992, 94). Im konkreten Fall wurden für jeden Themenschwerpunkt eine einleitende Frage (z. B. „Was verstehen Sie persönlich unter Lernen?“) und zusätzliche Nachfragekategorien formuliert, die optional zum Einsatz kamen (z. B. „Rolle des Lernenden“, „Lerninhalte“ etc.). Ziel der Nachfragekategorien ist es, zusätzliche Gesprächsimpulse zu geben, ohne dabei ‚erwünschte Antworten‘ zu suggerieren.

Aus Erfahrungen in der Organisationsberatung berichten KÖNIG und VOLMER, dass sich bei ausreichender Homogenität der Stichprobe eine Anzahl von acht bis zehn Interviews in den meisten Fällen als hinreichend erwiesen hat (KÖNIG/ VOLMER 2000, 148). Die Beispiele bei KÖNIG (2005) kommen sogar mit einer deutlich kleineren Stichprobe aus (ebd., 90), so dass die homogenen Subsamples der vorliegenden Studie ( $n_1 = 10$  Auszubildende;  $n_2 = 10$  ausbildende Fachkräfte;  $n_3 = 5$  Ausbilder/innen) als ausreichend erscheinen.

Alle Interviews wurden vollständig transkribiert und mit Hilfe der Software MAXQDA einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. KUCKARTZ 2007; MAYRING 2007). Insgesamt wurden ca. 1.400 Sinneinheiten der Interviews auf Basis eines Kodierleitfadens zugeordnet. Die Entwicklung des zugrunde liegenden Kategorienschemas erfolgte in einer Mischung aus deduktivem (an theoretischen Konzepten orientiertem) und induktivem (am vorliegenden Interviewmaterial orientiertem) Vorgehen, das im Folgenden ausschnittsweise beschrieben wird.

Tabelle 1 zeigt Ausschnitte des Kategorienschemas zur Kodierung des subjektiven Lernverständnisses und der subjektiv wahrgenommenen Ausbildungsziele. Die Zusammenfassung der Subkategorien in Oberflächen- und Tiefenorientierung bzw. Oberflächen- und Tiefenziele geht auf MARTON und SÄLJÖ (1984) bzw. MARTON, DALL’ALBA und BEATY (1993) zurück und orientiert sich am Vorgehen von SEIFRIED (2009, 71ff., 242), der eine ähnlich gelagerte Befragung von Handelslehrern durchführte (zsf. HECHENBERGER 2008, 61ff.).

Tabelle 1: **Kategorien, Subkategorien und Ankerbeispiele für oberflächen- vs. tiefenorientiertes Lernverständnis sowie Oberflächen- vs. Tiefenziele der Ausbildung der Ausbildungsbeteiligten**

<b>Kategorie: Lernverständnis</b>	<b>Subkategorien</b>	<b>Ankerbeispiel(e)</b>
Oberflächenorientierung	Vermehrung von Wissen, <b>Memorieren</b> , Erwerb von Fertigkeiten	„Ich sage jetzt mal, wie ich es mache: Ich schreibe mir das alles zusammen, mache mir Tabellen und dann lese ich es mir tausendmal durch. So lerne ich...“ (Auszubildender 08, Abs. 98).
Tiefenorientierung	<b>Tiefes Verständnis</b> , Einstellungsänderung, Persönlichkeitsentwicklung	„Wenn er etwas versteht, ... Lernen ist einfach, wenn man es noch nicht fest kann, sondern immer wieder was fragt und verstehen ist, wenn man nicht mehr fragen muss“ (Pate 04, Abs. 39).
<b>Kategorie: Ausbildungsziele</b>	<b>Operationalisierungshinweise (Subkategorien)</b>	<b>Ankerbeispiel(e)</b>
Oberflächenziele	Arbeitstugenden, Grundlagen- & Prüfungswissen, <b>betriebspezifisches Anwendungswissen</b>	„... auch diese Produktgenauigkeit, die der Kunde von uns erwartet, dass wir das beschreiben können. Und das soll auch der Azubi lernen, also eben immer up-to-date bleiben“ (Pate 02, 42).
Tiefenziele	Verständnis von Zusammenhängen, Interessens-, <b>Persönlichkeits-</b> und <b>Werteentwicklung</b>	„Offen zu sein vor fremden Menschen, tolerant gegenüber bösen Menschen bzw. Kunden“ (Auszubildende 08, Abs. 23). „... und dass er sich auch persönlich etwas weiterentwickelt, weil meistens, wenn sie kommen sind sie 16 und noch richtige Kinder“ (Ausbilder 01, Abs. 37).

Die in Tabelle 2 vorgenommene Kategorisierung zwischen instruktionalem Rollenverständnis (Wissensvermittler), der Mittelposition des Modells/Vorbilds und konstruktivistischem Rollenverständnis (Begleiter) geht auf KEMBER (1997) u. a. zurück (vgl. SEIFRIED 2009, 65f., 211, 237ff.).

Tabelle 2: **Kategorien, Operationalisierungshinweise und Ankerbeispiele zur Kodierung der Rolle der ausbildenden Fachkraft (Pate) in der Selbstsicht und in der Fremdsicht von Auszubildenden**

<b>Kategorie: Rolle des Paten</b>	<b>Operationalisierungs- hinweise</b>	<b>Ankerbeispiel(e)</b>
Wissens- vermittler	Direkte Instruktion, Vortrag, Demonstration; Erlernen findet getrennt von Anwenden statt	<i>„Indem sie eben zur mir kommt und mich drauf anspricht und mir das erklärt ... Sie ist halt wie eine Lehrerin, meine persönliche Lehrerin sozusagen“</i> (Auszubildender 04, Abs. 146).
Modell	Klassische Vier-Stufen-Methode; Initiative geht eher vom Paten als vom Auszubildenden aus	<i>„Sie bekommt es vielleicht ein-, zweimal gezeigt ... und dann soll sie es selber machen“</i> (Pate 08, Abs. 23). <i>„Sie stehen am Anfang erst einmal hinter mir, damit sie sich das anschauen können, und wenn sie sich schon ein wenig trauen, dann dürfen sie es selbst machen. Dann stehe ich hinter ihnen“</i> (Pate 04, Abs. 17).
Begleiter	Auszubildender erarbeitet sich selbständig neue Aufgabenbereiche; Pate steht bei Fragen zur Verfügung (Initiative geht vom Auszubildenden aus)	<i>„... ich finde vielleicht was, was mich interessiert und frage sie, ob sie mir da weiterhelfen kann“</i> (Auszubildender 02, Abs. 163). <i>„... und sage zu meinen Azubis, dass ich letzte Instanz bin. Dass sie dann erst mal alles selber ausschöpfen, um selbst zurechtzukommen“</i> (Pate 07, Abs. 56).

Die Kategorienbildung in den Bereichen Förderung des Lernens am Arbeitsplatz, Merkmale guter Betreuung, Gründe für (Un)Zufriedenheit sowie Verbesserungsvorschläge erfolgte induktiv auf Basis des vorliegenden Interviewmaterials durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse (MAYRING 2007, 58).

Nach der vollständigen Erstkodierung der Interviews wurde eine Zweitkodierung anhand von 40% des Materials vorgenommen, um die Beobachterübereinstimmung (Cohen's kappa) zu errechnen. Die nicht durchgängig befriedigenden Ergebnisse (vgl. ALBRECHT 2008, 70) dienten als Anlass zur punktuellen Überarbeitung des Kategorienschemas und der anschließenden Neukodierung in einigen Bereichen. Die erneute Berechnung der Beobachterübereinstimmung führte zu akzeptablen / mittelmäßigen (.41-.60) bis zufrieden stellenden / guten (.61-.80) Werten (vgl. LANDIS/ KOCH 1977, 165; GREVE/ WENTURA 1997, 111; WIRTZ/ CASPAR 2002, 59; BORTZ/ DÖRING 2006, 277).

Tabelle 3: **Beobachterübereinstimmung der Kodierungen in Kategorien subjektiver Theorien (Cohen's kappa)**

<b>Kategorien</b>	<b>Ausbildungsbeteiligte</b>	<b>Hauptberufliche Ausbilder</b>	<b>Ausbildende Fachkräfte</b>	<b>Auszubildende</b>
Lernkonzepte		.55	.61	.50
Ziele der Ausbildung		.54	.82	.57
Lernförderliche Einflüsse im Arbeitsprozess		.73	.60	.63
Rolle des Paten beim Lernen im Arbeitsprozess		--	.49	.61

## 4 Zentrale Befunde der Interviewstudie

Die zentralen Befunde der Studie werden gemäß der einleitend aufgeworfenen Fragestellungen dargestellt. Zur tabellarischen Darstellung sei vermerkt, dass die Berechnung von Prozentzahlen sich aufgrund der teilweise wenigen Kodierungen an für sich verbietet. Trotz der damit verbundenen „Scheingenauigkeit“ ermöglichen die Prozentzahlen (Fettdruck) eine schnelle Orientierung und bessere Lesbarkeit der Ergebnisse.

### 4.1 Tätigkeitsfelder von Ausbildern und ausbildenden Fachkräften

Die Verteilung der Aufgabenbereiche zwischen hauptberuflichen Ausbildern und ausbildenden Fachkräften weist die in Kapitel 3.2 aufgezeigte Struktur auf. Hauptberufliche Ausbilder sind vornehmlich mit makrodidaktischen Aufgaben betraut, die dem Bereich des Ausbildungsmanagements zuzuordnen sind. Der Kontakt mit den Auszubildenden beschränkt sich in erster Linie auf die offiziellen Zielbildungs-, Reflexions- und Beurteilungsgespräche. Mikrodidaktische Aufgaben der täglichen Betreuung der Auszubildenden am Arbeitsplatz fallen den ausbildenden Fachkräften zu, die sich zusätzlich auch als Ansprechpartner bei Problemen jedweder Art sehen. Auf eine Detaildarstellung der Befragungsergebnisse zu diesem Themenbereich muss aus Platzgründen verzichtet werden.

### 4.2 Lernverständnis und Ausbildungsziele aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten

Wie im theoretischen Teil des Beitrags aufgezeigt, spricht Einiges dafür, dass die subjektiven Lehr-Lern-Theorien der Ausbildungsbeteiligten einen Einfluss auf die Qualität der Betreuung und die wahrgenommene Lernförderlichkeit von Arbeitsprozessen ausüben.



Tabelle 4: Lernverständnis und Ausbildungsziele aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten

	Hauptberufliche Ausbilder	Ausbildende Fachkräfte	Auszubildende
Lernverständnis und Ziele der Ausbildung	Nennungen (% der Nennungen)	Nennungen (% der Nennungen)	Nennungen (% der Nennungen)
Oberflächenorientierung	3 von 8 <b>(37,5)</b>	6 von 13 <b>(46,2)</b>	11 von 13 <b>(84,6)</b>
Tiefenorientierung	5 von 8 <b>(62,5)</b>	7 von 13 <b>(53,8)</b>	2 von 13 <b>(15,4)</b>
Oberflächenziele	7 von 16 <b>(43,8)</b>	15 von 23 <b>(65,2)</b>	14 von 31 <b>(45,2)</b>
Tiefenziele	9 von 16 <b>(56,3)</b>	8 von 23 <b>(34,8)</b>	17 von 31 <b>(54,8)</b>

Trotz der insgesamt recht wenigen Kodierungen ist eine deutliche Tendenz dahingehend sichtbar, dass die hauptberuflichen Ausbilder über ein tiefenorientierteres Lernverständnis verfügen. Während die Aussagen der ausbildenden Fachkräfte ein ausgewogenes Verhältnis aufweisen, stimmt insbesondere das Lernverständnis der befragten Auszubildenden nachdenklich. Lernen wird von den Auszubildenden in erster Linie mit dem Abspeichern von prüfungsrelevantem Wissen gleichgesetzt. Hinsichtlich der wahrgenommenen Ziele der Ausbildung ergibt sich ein ausgeglicheneres Bild. Die kodierten Aussagen zu Oberflächenzielen ausbildender Fachkräfte fallen überwiegend in die Subkategorie „betriebsspezifisches Anwendungswissen“ und decken sich mit den in Kapitel 2.3.2 dargestellten Befunden.

### 4.3 Sichtweisen auf lernförderliche Arbeitsprozesse und gute Betreuung

Im Rahmen der Interviews wurden alle Ausbildungsbeteiligten gefragt, welche Einflussfaktoren darüber entscheiden, ob und wie gut beim täglichen Arbeiten etwas gelernt werden kann. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Aussagen der Befragten nach Häufigkeit ihrer Nennung sortiert.

Tabelle 5: **Förderliche Bedingungen des Lernens im Arbeitsprozess**

		<b>Hauptberufl. Ausbilder</b>	<b>Ausbildende Fachkräfte</b>	<b>Auszu- bildende</b>
<b>Lernen im Arbeitsprozess</b>	<b>Operationalisierungs- hinweise</b>	Nennungen (% von 27)	Nennungen (% von 64)	Nennungen (% von 79)
Betreuung durch den Paten	Anleitung, Verfügbarkeit bei Fragen, Leistungsrückmeldung, Auswahl der Arbeitstätigkeiten etc.	12 (44,4)	19 (29,7)	24 (30,4)
Arbeitsklima und Erlebensqualität	Arbeitsklima, Fehlerverständnis, kein Zeitdruck; Spaß / Wohlfühlen bei der Arbeit, keine Angst etc.	5 (18,5)	19 (29,7)	17 (21,5)
Individuelle Lernervoraus- setzungen	Interesse, Neugier, Vorwissen, Offenheit etc.	6 (22,2)	15 (23,4)	7 (8,9)
Merkmale der Arbeitstätigkeit	Schwierigkeit, Ganzheitlichkeit, Vielfalt, Spielraum etc.	2 (7,4)	7 (10,9)	17 (21,5)
Keine Lernmöglichkeit im Arbeits- prozess	(a) Lernen im Arbeits- prozess wird generell nicht als Lernen erkannt. (b) Keine „neuen“ Aufgaben mehr	1 (3,7)	4 (6,3)	13 (16,5)

Alle Ausbildungsbeteiligten scheinen sich einig darüber, dass die unmittelbare Betreuung am Arbeitsplatz einen großen Einfluss auf das Lernpotenzial im Arbeitsprozess ausübt. Insbesondere die hauptberuflichen Ausbilder, die in die Betreuung am Arbeitsplatz nicht selbst eingebunden sind, scheinen sich dessen bewusst. Ebenfalls Einfluss wird einem guten Arbeitsklima und positiven Emotionen bei der Arbeit zugeschrieben. Während das Ausbildungspersonal die Bedeutung individueller Lernervoraussetzungen betont, sehen die Auszubildenden die Merkmale der Arbeitstätigkeit als wichtiger an. Frappierend ist, dass 16,5% der Auszubildendenäußerungen zu dieser Frage dahingehend zu interpretieren sind, dass keinerlei Lernmöglichkeiten wahrgenommen werden und ein Großteil dieser Aussagen in Kategorie (a) fällt. An dieser Stelle kann SIMONS zugestimmt werden, der bei Befragungen zum Lernen am Arbeitsplatz warnt: „The word ‚learning‘ puts people in the wrong mode“ (SIMONS 2005, 44), wie folgende Aussage illustriert:

„das kommt automatisch ... Das ist für mich kein Lernen an sich“ (Auszubildender 08, Abs. 104).

Da die direkte Betreuung am Arbeitsplatz nach Ansicht der Befragten den stärksten Einfluss auf die Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozess hat, wird im Folgenden dargelegt, was die Ausbildungsbeteiligten unter guter Betreuung am Arbeitsplatz verstehen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: **Merkmale guter Betreuung am Arbeitsplatz aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten**

		<b>Hauptberufl. Ausbilder</b>	<b>Ausbildende Fachkräfte</b>	<b>Auszubildende</b>
<b>Merkmale guter Betreuung</b>	<b>Operationalisierungshinweise</b>	Nennungen (% von 15)	Nennungen (% von 27)	Nennungen (% von 40)
Verfügbarkeit von Ansprechpartnern	Betreuer sollen bei Fragen / Problemen aller Art jederzeit zur Verfügung stehen.	5 (33,3)	9 (33,3)	8 (20,0)
Förderung eines guten Arbeitsklimas	Auszubildende sollen sich wohl / ernst genommen / integriert fühlen.	3 (20,0)	5 (18,5)	13 (32,5)
Engagement / Interesse des Betreuers	Betreuer sollen Interesse am Lernerfolg und hohes Engagement zeigen.	3 (20,0)	7 (25,9)	7 (17,5)
Materielle Ausstattung	Ausreichend PC-Arbeitsplätze etc.	2 (13,3)	2 (7,4)	2 (5,0)
Fachkompetenz des Betreuers	Betreuer sollen fachkompetent sein.	1 (6,7)	2 (7,4)	3 (7,5)
Leistungsrückmeldung	Betreuer sollen eine sachliche Rückmeldung zur Leistung und Entwicklung geben.	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (7,5)
Übertragung geeigneter Arbeitstätigkeiten	Die Betreuer sollen lernförderliche Arbeitsaufgaben übertragen / ermöglichen.	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (5,0)

Die drei am häufigsten genannten Merkmale (1) Verfügbarkeit von Ansprechpartnern, (2) Schaffung eines guten Arbeitsklimas sowie (3) Engagement und Interesse des Betreuers sind zugleich sehr allgemeine Kategorien. Alle übrigen Kategorien wurden selten genannt, wobei insbesondere der geringe Stellenwert der Fachkompetenz des Betreuers überrascht. Emotionale Unterstützung und soziale Eingebundenheit scheinen aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten die größere Rolle zu spielen.

*„Also das Wichtigste ist, dass man ernst genommen wird und dass man, egal wann es ist, immer kommen kann, auch wenn er gerade beschäftigt ist oder einen Kunden da stehen hat. Dass man immer sagen kann, er hat Zeit für einen“ (Auszubildender 07, Abs. 99).*

Im geringen Detaillierungsgrad der Aussagen zeigt sich jedoch auch ein entscheidender Nachteil retrospektiver Befragungen zu informellen Lehr-Lern-Prozessen. Der beiläufige Charakter dieser Prozesse führt dazu, dass eine Rekonstruktion schwierig erscheint. So zeigte sich in der korrespondierenden Prozesserhebung mittels standardisierter Arbeitstagebücher, dass gerade die Übertragung geeigneter (nämlich neuer und interessanter) Arbeitsaufgaben und die Gewährung zeitnaher Leistungsrückmeldungen einen großen Einfluss auf die Lernförderlichkeit von Arbeitsprozessen haben (RAUSCH et al. 2007, 242).

Ausbildende Fachkräfte wurden im Rahmen der Interviews zusätzlich nach ihrem pädagogischen Rollenverständnis befragt (Selbtsicht). Ebenso wurde die Fremdsicht ihrer Rolle seitens der Auszubildenden erfragt. Tabelle 2 in Kapitel 3.3 gibt Hinweise zur Operationalisierung und Abbildung 2 einen Überblick über die selbst und fremd eingeschätzte Rolle.

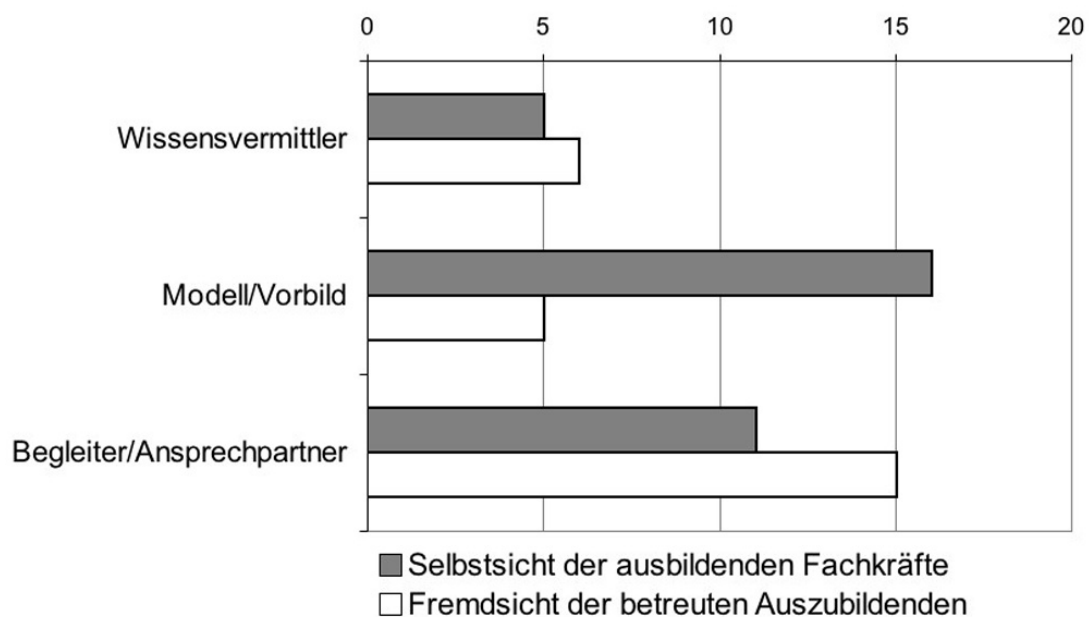


Abb. 2: Anzahl der kodierten Aussagen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Rolle ausbildender Fachkräfte

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Rolle des Wissensvermittlers sowohl in der Selbstsicht der ausbildenden Fachkräfte also auch in der Fremdsicht der Auszubildenden eher selten genannt wird. Ausbildende Fachkräfte betonen in den Interviews hauptsächlich ihre Rolle als Modell für Denk- und Arbeitsweisen, aber auch ihre eher passive Rolle als Begleiter und Ansprechpartner. Die selbst berichtete Modell- und Vorbildfunktion wird ihnen von den Auszubildenden nicht in gleichem Maße zugeschrieben. Dies könnte allerdings dem fortgeschrittenen Ausbildungsstand der befragten Auszubildenden geschuldet sein, denn acht von zehn ausbildenden Fachkräften geben an, dass sich ihre Rolle im Lauf der Ausbildung vom Modell zum Begleiter verschiebt.

*„Bevor man den Azubi ins kalte Wasser wirft, ist er zu allererst einmal immer dabei ... ich mache die Kundenberatung, er hört zu ... Und dann nach und nach macht er die Kundenberatung ... je selbständiger er wird, je mehr er kann, desto weniger muss ich dabei sein.“*

*Also die Hilfestellung wird eben von Lehrjahr zu Lehrjahr immer weniger ... Dann springt man nur noch ein, wenn es sein muss“ (Ausbildende Fachkraft 02, Abs. 28).*

Zu Beginn der Ausbildung nehme die Betreuungszeit für Auszubildende – so sechs von zehn ausbildenden Fachkräften – 50% oder mehr der täglichen Arbeitszeit ein. Die Auszubildenden schätzen dieses Vorgehen, das verhindert, dass ihre anfängliche Handlungsunfähigkeit (vgl. o. a. Studie von KUTSCHA) in Frustration umschlägt.

*„Denn am Anfang, wenn man noch schwach ist, wenn man in der ersten Woche allein bedienen müsste. Mein Gott, da wäre ich ja untergegangen. Da hätte ich abends jeden Tag geweint“ (Auszubildende 08, Abs. 178).*

Dieser allmähliche Rollenwechsel der ausbildenden Fachkräfte erinnert an den didaktischen Ansatz des *Cognitive Apprenticeship*, der seinerseits an Formen der (Lehrlings-)Ausbildung orientiert ist. Auch hier wird ein Rollenwechsel von *Modeling* (Vormachen) über *Coaching* (direktes Unterstützen) und *Scaffolding* (Rahmenbedingungen schaffen) bis schließlich zum *Fading*, dem allmähliche Zurückziehen, empfohlen (COLLINS et al. 1989, 481ff.).

Ein weiterer möglicher Grund für die relativ abweichenden Einschätzungen könnte darin zu suchen sein, dass die tatsächliche Betreuung durch die ausbildenden Fachkräfte („working conception“; SAMUELOWICZ/ BAIN 1992, 110) nicht ihrer Idealvorstellung der Betreuung („ideal conception“, ebd.) entspricht, sie Letztere aber aufgrund äußerer Zwänge nicht umsetzen können. Sieben von zehn ausbildenden Fachkräften nennen ihre Doppelrolle als Verkäufer und Ausbilder sowie den damit verbundenen Zeitdruck als größtes Problem. Ebenso äußern sich zwei der hauptberuflichen Ausbilder – unterschiedlich emphatisch – zum Spannungsverhältnis, dem die ausbildenden Fachkräfte ausgesetzt sind:

*„Ich hab noch keinen Paten gehabt, der gesagt hat: ‚Nein, mach ich nicht!‘ ... Die einzige Gefahr ist, dass der Pate um seine Funktion weiß, kann sie aber nicht so ausführen. Dass er zwar gerne würde, dass der [Filialleiter] aber sagt: ‚Nein, jetzt konzentriere Dich lieber mal auf das und das‘“ (Ausbilder 04, Abs. 107).*

*„Da merkt man auch, dass man da als Ausbilder nicht viel ausrichten kann, weil sie [die Paten] nur ihre Zielerreichung sehen, weil sie dafür Geld bekommen“ (Ausbilder 01, Abs. 133).*

Zudem scheint die in Kapitel 3.1 angesprochene „permanente Öffentlichkeit“ der Ausbildung im Einzelhandel der Übertragung komplexer Arbeitsaufgaben bei zurückhaltender Begleitung der ausbildenden Fachkraft entgegenzustehen, wie folgender Schilderung bildhaft zu entnehmen ist:

*„wenn ich es ihm [dem Auszubildenden] schon einmal gezeigt habe ... und er sollte es jetzt selbstständig machen und man merkt, dass die Schlange wächst und wächst und langsam aggressiv wird ... in der Situation sag ich dann: ‚Lass mich mal ganz kurz ran, wenn es wieder ruhig ist, kannst du es dann wieder machen.‘ ... Da muss man dann auch*

*eingreifen, damit die Kunden in der Schlange sich nicht an die Kehle gehen“ (Pate 08, Abs. 127).*

#### **4.4 Zufriedenheit der Auszubildenden und Verbesserungspotenziale aus Sicht aller Ausbildungsbeteiligten**

Trotz einiger Problembereiche, die in den vorgegangenen Kapiteln geschildert wurden, haben die befragten Auszubildenden ein äußerst positives Bild ihrer Ausbildung. Auf einer Skala von 0 bis 10 urteilen sie im Durchschnitt mit 8.65 (Min: 7; Max: 10). Als besonders positiv nennen sie das gute Arbeitsklima (7 Nennungen) und Aspekte der Arbeitstätigkeiten (6 Nennungen). Bei den negativen Aspekten werden interessanterweise ebenfalls die Arbeitstätigkeiten und hierbei insbesondere konfliktreiche Interaktionen mit Kunden (6 Nennungen) aufgeführt. Bezüglich des Lernorts Ausbildungszentrum sind die Meinungen geteilt. Während der Austausch mit anderen Auszubildenden begrüßt wird, ist ein mangelnder Praxisbezug als Hauptkritikpunkt der Auszubildenden festzuhalten.

Die Zufriedenheit mit der ausbildenden Fachkraft beurteilen sie im Mittel mit 9,75 (Min: 7,5; Max: 10), was in erster Linie an einem guten persönlichen Verhältnis festgemacht wird. Die Verbundenheit mit den täglichen Arbeitskollegen zeigt sich auch in der nachfolgenden Aussage zu den Aufenthalten im Ausbildungszentrum und äußerte sich ebenfalls als generelle Tendenz in der o. a. quantitativen Studie (überdurchschnittliche Werte der organisationalen Identifikation mit der Filiale).

*„Na klar, es ist ja alles schön und gut von mir aus auch psychologisch und hin und her. ... aber ich falle ja zwei Wochen hier [in der Filiale] aus, wo man mich gebraucht hätte“ (Auszubildender 09, Abs.).*

Auch mit dem hauptberuflichen Ausbilder sind die befragten Auszubildenden mit einer Ausnahme sehr zufrieden (M: 8,00; Min: 0; Max: 10). Allerdings äußern sie schlechte Erreichbarkeit (5 Nennungen) und den nur seltenen sowie oberflächlichen Kontakt (4 Nennungen) als Kritikpunkte.

*„Das Verhältnis zum Paten ist auch viel enger [\*lacht\*], weil man ihn ja jeden Tag sieht. Zum Ausbilder haben wir auch ein gutes Verhältnis ..., aber man weiß halt nicht so viel über ihn. Es geht halt mehr um das Fachliche ... und mit [der ausbildenden Fachkraft] ... ist das halt mehr persönlicher das Ganze“ (Auszubildender 08, Abs. 253).*

Befragt nach Verbesserungspotenzialen der Ausbildung äußern die Auszubildenden an erster Stelle eine intensivere Betreuung durch die hauptberuflichen Ausbilder (12 von 26 Nennungen). Nur zwei Nennungen beinhalten Verbesserungswünsche zur Betreuung am Arbeitsplatz. Ganz anders die hauptberuflichen Ausbilder: 8 von 25 Aussagen beziehen sich auf eine Verbesserung der Betreuung am Arbeitsplatz, sind somit auch als Kritik an den ausbildenden Fachkräften zu sehen. Keine der Aussagen hauptberuflicher Ausbilder deutet auf wahrgenommene Verbesserungspotenziale des eigenen Beitrags zur Ausbildung hin. Ausbildende Fachkräfte sehen Verbesserungspotenziale an erster Stelle in der Organisation der Ausbildung und

wünschen sich hier vornehmlich eine bessere Zusammenarbeit und Abstimmung mit den hauptberuflichen Ausbildern (16 von 35 Nennungen).

## 5 Fazit und Ausblick

Ein Anspruch auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse verbietet sich nicht nur aufgrund der geringen Stichprobengröße, sondern auch wegen der enormen Heterogenität betrieblicher Ausbildungsbedingungen. Der geringe Detaillierungsgrad der Interview-Aussagen zu Einflussfaktoren des Lernens am Arbeitsplatz und den Merkmalen guter Betreuung zeigt zudem die Limitationen retrospektiver Befragungen auf. Die korrespondierende Tagebuchstudie im Rahmen des Forschungsprojekts liefert gerade in diesen Bereichen hilfreiche Ergänzungen (erste Befunde in RAUSCH et al. 2007; RAUSCH in Vorbereitung).

Aus der hier vorgestellten Interviewstudie mit Ausbildungsbeteiligten sind zunächst folgende allgemeine Ergebnisse festzuhalten:

Tabelle 7: **Aufgabenbereiche, Sichtweisen zu Lernen und Lehren sowie Ausbildungsziele des Ausbildungspersonals**

	<b>Hauptberufliche Ausbilder</b>	<b>Ausbildende Fachkräfte</b>
<b>Aufgabenbereich</b>	eher makrodidaktische Aufgaben (mikrodidaktische Aufgaben am Lernort Ausbildungszentrum)	eher mikrodidaktische Aufgaben
<b>Sichtweisen zu Lernen und Lehrer</b>	eher konstruktivistisch / tiefenorientiert	ausgeglichenes Verhältnis zwischen Oberflächen- und Tiefenorientierung
<b>Ausbildungsziele</b>	auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden bezogen	eher auf betriebsspezifisches Anwendungswissen bezogen

Mit Blick auf Lernen und Betreuung am Arbeitsplatz sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Die Sichtweisen der Auszubildenden offenbaren ein oberflächenorientiertes Lernverständnis, das auch zu Limitationen der Wahrnehmung und Nutzung arbeitsimmanenter Lernpotenziale führen dürfte.
- Als entscheidenden Einflussfaktor für das Lernen im Arbeitsprozess nennen alle Ausbildungsbeteiligten die direkte Betreuung am Arbeitsplatz.
- Als Merkmale guter Betreuung am Arbeitsplatz (Soll-Vorstellung) nennen die drei Gruppen von Befragten relativ einheitlich (1) die Verfügbarkeit von Ansprechpartnern, (2) die Schaffung eines guten Arbeitsklimas und (3) das Engagement/Interesse der betreuenden Person.
- In ihrer tatsächlichen Betreuung (Ist-Situation) führen die ausbildenden Fachkräfte einen intuitiven Wandel im Sinne des *Cognitive Apprenticeship*-Ansatzes von anfänglichem

*Modeling* (insbesondere mittels Vier-Stufen-Methode) über *Coaching* zu *Fading* durch. Diese teilweise hohen Anfangsinvestitionen (>50% der Arbeitszeit der ausbildenden Fachkraft) ‚zahlen‘ die Auszubildenden mit baldiger Selbstständigkeit am Arbeitsplatz zurück. Insgesamt äußern sich die Auszubildenden sehr zufrieden mit der Ausbildung und insbesondere mit den ausbildenden Fachkräften, zu denen ein sehr enges Verhältnis besteht.

- Arbeitsstrukturelle Rahmenbedingungen wie die Doppelrolle der ausbildenden Fachkräfte zwischen Fachkraft mit Zielerreichungsvorgaben und Ausbilder sowie die ‚permanente Öffentlichkeit‘ als Charakteristikum der Arbeit und Ausbildung im Einzelhandel werden erwartungsgemäß als Belastungsfaktoren geäußert.

Mehrfach deutlich wird die o. a. Trennung zwischen Organisation der Ausbildung durch hauptberufliche Ausbilder (Mesosystem gem. Abbildung 1) und Durchführung der Ausbildung (am Arbeitsplatz) durch ausbildende Fachkräfte (Mikrosystem gem. Abbildung 1). Die Mikro-Ebene der Ausbildung am Arbeitsplatz können hauptberufliche Ausbilder durch Maßnahmen auf Meso-Ebene unterstützen, indem sie

- eine sorgfältige Auswahl der an der Ausbildung zu beteiligenden Fachkräfte gewährleisten,
- Freiräume für ausbildende Fachkräfte schaffen (z. B. offizielle Anerkennung der Ausbildungstätigkeit als Leistung mit entsprechend weniger Zielvorgaben in anderen Leistungsbereichen),
- sich für eine lernförderliche Arbeitsorganisation einsetzen (*teamwork, job enlargement, job enrichment* etc.),
- Auszubildende und ausbildende Fachkräfte für Lernpotenziale im Arbeitsprozess und Merkmale der Betreuungsqualität sensibilisieren und
- Maßnahmen zur kontinuierlichen Evaluation der Lern- und Arbeitsbedingungen ergreifen.

Notwendig erscheint zudem eine stärkere Lernortkooperation innerhalb der betrieblichen Seite des so genannten ‚dualen‘ Ausbildungssystems, das auch angesichts der vorliegenden Studie zu Recht längst als „*triales*“ oder „*plurales*“ System bezeichnet wird.

Für zukünftige Forschungsarbeiten zum Lernen am Arbeitsplatz ist daher die Berücksichtigung der Heterogenität der betrieblichen Ausbildung, der beteiligten Lernorte und des beteiligten Ausbildungspersonals zu empfehlen. Eine hilfreiche Systematisierung der Einflussfaktoren bietet m. E. die Adaption der Systemsicht nach BRONFENBRENNER in Abbildung 1, wenngleich es – wie auch in der vorliegenden Studie – kaum möglich sein dürfte, allen Einflussfaktoren in einem einzigen Untersuchungsdesign gerecht zu werden. Berücksichtigung sollten aber insbesondere ausbildende Fachkräfte finden, auch wenn sie in Organigrammen betreffender Unternehmen nicht auftauchen und nicht mit offiziellen Labels wie „*Pate*“, „*Mentor*“ oder „*Coach*“ bedacht werden.



## Literatur

AEBLI, H. (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.

AEBLI, H. (1981): Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart.

ALBRECHT, M (2008): Subjektive Theorien als Gegenstand qualitativer Forschung am Beispiel von Konstrukt-Interviews mit Ausbildungsbeteiligten. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg.

ARNOLD, R./ MÜNCH, J. (2000): 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Hohengehren.

ARNOLD, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit - Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt a. M.

BAERISWYL, F./ WANDELER, C. (2007): Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildern. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Freiburg.

BAERISWYL, F./ WANDELER, C./ OSWALD, K. (2006): Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildenden - Schlussbericht des Teilprojektes Freiburg. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Freiburg.

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BAHL, A./ DIETRICH, A. (2008): Die vielzitierte "neue Rolle" des Ausbildungspersonals - Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 4, 1-16. Online: [http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl\\_diettrich\\_ws25-ht2008\\_spezial4.pdf](http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf) (19-10-2009).

BAHL, A./ BLÖTZ, U./ NIETHEN, G./ SCHWERIN, C. (2009): Die Situation des auszubildenden Personals in der beruflichen Bildung. Bonn. Online: [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at\\_22301.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22301.pdf) (19-10-2009).

BAITSCH, C. (1998): Lernen im Prozeß der Arbeit - zum Stand der internationalen Forschung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98 - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, 269-337.

BAUER, J. (2004): Fehlerkultur und epistemische Überzeugungen als Einflussfaktoren individuellen Kompetenzerwerbs im Arbeitsalltag. In: GRUBER, H./ HARTEIS, C./ HEID, H./ MEIER, B. (Hrsg.): Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Wiesbaden, 59-75.

BAUSCH, T. (1997): Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin.

BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 4, 533-556.

BESENER, A. (2009): Problemzentrierte Interviews. In: KUTSCHA, G./ BESENER, A./ DEBIE, S. O. (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen, 9-77.

BILLET, S./ SMITH, R. (2006): Personal Agency and Epistemology at Work. In: BILLET, S./ FENWICK, T./ SOMERVILLE, M. (Hrsg.): Work, Subjectivity and Learning - Understanding Learning through Working Life. Dordrecht, 141-156.

BOCK, M. (1992): Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten – Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen, 90-109.

BORTZ, J./ DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg.

BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung - Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.

BRONFENBRENNER, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: KRUSE, L./ GRAUMANN, C.-F./ LANTERMANN, E.-D. (Hrsg.): Ökologische Psychologie - Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, 76-79.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn. Online: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_09.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf) (19-10-2009).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn. Online: [http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport\\_bbb\\_090525\\_screen.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf) (19-10-2009).

COLLINS, A./ BROWN, J. S./ NEWMAN, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: RESNICK, L. B. (Hrsg.): Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale, 453-494.

CRAMER, G. (2004): Der Erfolgsfaktor Ausbildungspersonal. In: CRAMER, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis. München, 87-89.

DEBIE, S. O. (2009): Fragebogenerhebung. In: KUTSCHA, G./ BESENER, A./ DEBIE, S. O. (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen, 78-173.

DEHNBOSTEL, P. (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berlin, 9-26.

DEHNBOSTEL, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe "Dezentrales Lernen". In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld, 9-23.

DEHNBOSTEL, P. (2005): Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, 143-164.

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (2009): DGB-Index Gute Arbeit - Wie die Beschäftigten die Arbeitswelt in Deutschland beurteilen. Berlin. Online: [http://www.dgb-index-gute-arbeit.de/dgb-index\\_2009/ergebnisse](http://www.dgb-index-gute-arbeit.de/dgb-index_2009/ergebnisse) (19-10-2009).

DIETRICH, A./ VONKEN, M. (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 16, 1-20. Online: [www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich\\_vonken\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf) (19-10-2009).

DREXEL, I. (1998): Das lernende Unternehmen aus industriesoziologischer Sicht. In: DEHNBOSTEL, P./ ERBE, H.-H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen - Zum Zusammenhang betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin, 49-62.

ERAUT, M. (2004): Informal learning in the workplace. In: Studies in Continuing Education. 26, H. 2, 247-273.

EULER, D. (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Nürnberg.

FELSTEAD, A./ FULLER, A./ UNWIN, L./ ASHTON, D./ BUTLER, P./ LEE, T./ WALTERS, S. (2004): Applying the Survey Method to Learning at Work: A Recent UK Experience. Leicester.

GEORG, W. (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: DEDERING, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, 637-659.

GÖRS, D. (1996). Lernen im Prozeß der Arbeit zwischen Leistungsdruck und Problemlösungsbeteiligung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 36, 50-58, Online: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/faulstich-wieland96\\_02.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/faulstich-wieland96_02.pdf) (19-10-2009).

GREVE, W./ WENTURA, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Weinheim.

GRUBER, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern.

HACKER, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. 2. Aufl. Bern.

HACKER, W./ SKELL, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin.

HECHENBERGER, M. (2008): Lernen am Arbeitsplatz – Interview-Studie zu lernförderlichen Einflussfaktoren aus Sicht des Ausbildungspersonals. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg.

HECKER, U. (2000): Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: BIBB (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, 55-65.

HELMKE, A. (2005): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze.

HOFER, B. K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: Journal of Educational Psychology Review, 13, H. 4, 353-383.

HOLZKAMP, K. (1993): Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

KARG, P. W./ STAEHLE, W. H. (1982): Analyse der Arbeitssituation: Verfahren und Instrumente. Freiburg.

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

KELL, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: KELL, A./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 9-25.

KEMBER, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction, 7, H. 3, 255-275.

KÖNIG, E./ VOLMER, G. (2000): Systemische Organisationsberatung - Grundlagen und Methoden. Weinheim.

KÖNIG, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: KÖNIG, E./ VOLMER, G. (Hrsg.): Systemisch denken und handeln. Weinheim, 83-117.

KREWERTH, A./ BEICHT, U./ GEI, J./ ROTHE, C. (2009): Wie beurteilen Auszubildende zum/zur "Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel" die Qualität ihrer Berufsausbildung? Grafiken zu den berufsspezifischen Einzelergebnissen des Forschungsprojekts "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" (BIBB). Online:

[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB\\_FP22202\\_Kurzbericht\\_Kaufleute\\_im\\_Einzelhandel.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_FP22202_Kurzbericht_Kaufleute_im_Einzelhandel.pdf) (19-10-2009).

KUCKARTZ, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.

KÜNSTING, J./ BILLICH, M./ LIPOWSKY, F. (2009): Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R.

(Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 655-667.

KUTSCHA, G. (2007): Was Ausbildungsnovizen im Einzelhandel können sollen, aber nicht wissen können. Forschungsbefunde zur Kompetenzentwicklung in der Eingangsphase der Berufsausbildung. Beitrag zum 5. BiBB Fachkongress. Online: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/bibb\\_100-2\\_3-kutscha\\_guenther.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/bibb_100-2_3-kutscha_guenther.pdf) (19-10-2009).

LANDIS, R. J./ KOCH, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: Biometrics 33 (1), 159-174.

LEIDNER, M. (2001): Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet. Eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk. Frankfurt a. M.

LEMPERT, W. (2000): Lebenslanges Lernen und Persönlichkeitsentwicklung nach Untersuchungen von Berufsverläufen und beruflichen Biographien. In: ACHTENHAGEN, F./ LEMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 2. Opladen, 128-154.

MAREK, S./ PAULINI, H. (1999): Ausbildung und Beschäftigung von Kaufleuten im Einzelhandel. Schriftliche Befragung in Unternehmen des Einzelhandels. Berlin.

MARSICK, V./ WATKINS, K. (1990):  $\hat{I}$ nformal and incidental learning in the workplace. London.

MARTON, F./ SÄLJÖ, R. (1984): Approaches to learning. In: MARTON, F./ HOUNSELL, D./ ENTWISTLE, N. (Hrsg.): The experience of learning. Edinburgh, 36-55.

MARTON, F./ DALL'ALBA, G./ BEATY, E. (1993): Conceptions of learning. In: International Journal of Educational Research, 19, H. 3, 277-300.

MAYRING, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim.

MÜLLER, C. T. (2003). Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Kiel.

MÜLLER, S./ REBMANN, K./ LIEBSCH, E. (2008): Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n - eine Pilotstudie. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 45, H. 3, 99-118.

NOSS, M. (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Wiesbaden.

PÄTZOLD, G./ DREES, G. (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln.

PÄTZOLD, G. (2008): Ausbildereignungsprüfung wichtig für Image und Qualität beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, H. 3, 321-326.

PÄTZOLD, G./ KLUSMEYER, J./ WINGELS, J./ LANG, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung - Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg.

PIETRZYK, U. (2006): Beschäftigungsentwicklung im Einzelhandel - Wo führt sie hin? In: ABW (Hrsg.): Kompetent für die Wissensgesellschaft. Münster, 265-308.

RAUSCH, A. (in Vorbereitung): Erleben des Lernens am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Bamberg.

RAUSCH, A./ THIEL, K./ MAYER, L. (2007): Lernen am Arbeitsplatz - Wie erleben Auszubildende im Einzelhandel ihre tägliche Arbeit? In: Wirtschaft und Erziehung, H. 7-8, 238-244.

RÖBEN, P. (2006): Ausbilder in lernenden Unternehmen - Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9, 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe9/roeben\\_bwpat9.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe9/roeben_bwpat9.pdf) (19-10-2009).

SAMUELOWICZ, K./ BAIN, J. D. (1992): Conceptions of teaching held by academic teachers. In: Higher Education, H. 24, 93-111.

SCHAPER, N. (2004): Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch arbeitsbezogenes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: WIESE, B. (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung - Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt, 197-222.

SCHLEE, J. (1998): Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In: EBERWEIN, H./ KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim, 66-80.

SCHMIDT-HACKENBERG, B. (1999): Ausbilder, ausbildende Fachkräfte und Ausbilder-Eignung. In: SCHMIDT-HACKENBERG, B./ NEUBERT, R./ NEUMANN, K.-H./ STEINBORN, H.-C. (Hrsg.): Ausbildende Fachkräfte - die unbekanntesten Mitarbeiter. Berlin.

SCHURER, B. (1984): Gegenstand und Struktur der Lernhandlung. Ein Beitrag zu einer lernerzentrierten Didaktik unter besonderer Berücksichtigung des arbeitsmotorischen Lernens. Bergisch-Gladbach.

SCHURER, B. (1991): Nutzungsmöglichkeiten der Erkenntnisse der modernen Handlungstheorie und Handlungspsychologie für die Unterweisungspsychologie. In: STRATENWERTH, W. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Basismaterialien. Köln, 119-160.

SEIFRIED, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a. M.

SEIFRIED, J./ BAUMGARTNER, A. (im Erscheinen): Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17.

- SEMBILL, D./ SEIFRIED, J. (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 345-354.
- SIMONS, R.-J. (2005): Theories of Unconscious Learning Confronted. In: European Journal of School Psychology, 3, H. 1, 41-55.
- SLOANE, P. F. E. (2006): Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: EULER, D. (Hrsg.): Facetten des beruflichen Lernens. Bern. 449-499.
- SLOANE, P. F. E. (2009). Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten - Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. Online: [http://www.bwpat.de/profil2/sloane\\_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf) (19-10-2009).
- STANGL, E. (2008): Lernen am Arbeitsplatz – Interview-Studie zu lernförderlichen Einflussfaktoren aus Sicht von Auszubildenden. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg.
- STRAKA, G. A. (2001): Denn sie wissen nicht, was sie tun - Lernen im Prozess der Arbeit. In: QUEM (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Berlin, 161-167.
- TRIER, M. (2001): Tätigkeit - Ausgangspunkt und Ziel des Lernens. In: QUEM (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Berlin, 177-183.
- TYNJÄLÄ, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. In: Educational Research Review, 3, H. 2, 130-154.
- ULMER, P./ GUTSCHOW, K. (2009): Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, 48-51.
- VOLKHOLZ, V./ KÖCHLING, A. (2001): Lernen und Arbeiten. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, 375-416.
- WAHL, D. (1981): Implizite Theorien. In: SCHIEFELE, H./ KRAPP, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München, 172-176.
- WATKINS, K. E./ MARSICK, V. J. (1992): Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. In: International Journal of Lifelong Education, 11, H. 4, 287-300.
- WIRTZ, M./ CASPAR, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen.
- WITT, R. (2009): Pädagogische Professionalität und die Differenzierung der Domänen in der beruflichen Bildung. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel, 93-99.

WITTMER, W. (2006): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 401-412.

ZEDLER, R. (2004): Berufsbildung in Zahlen. In: CRAMER, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis. München, 202-209.

---

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

---

## Zitieren dieses Beitrages

RAUSCH, A. (2009): Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-29. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe17/rausch\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/rausch_bwpat17.pdf) (17-12-2009).

---

## Der Autor:



### Dipl.-Hdl. ANDREAS RAUSCH

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität  
Bamberg

Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg

E-mail: [andreas.rausch \(at\) uni-bamberg.de](mailto:andreas.rausch@uni-bamberg.de)

Homepage: [http://www.uni-bamberg.de/wipaed/wipaed\\_lehrstuhlteam/andreas\\_rausch/](http://www.uni-bamberg.de/wipaed/wipaed_lehrstuhlteam/andreas_rausch/)