

Anja Gebhardt, Yolanda Martinez Zaugg & Charlotte Nüesch

(Universität St. Gallen)

Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_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

bwp@

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (GEBHARDT/ MARTINEZ ZAUGG/ NÜESCH 2009 in Ausgabe 17 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_et al_bwpat17.pdf

Während die Berufsbildungsforschung im deutschsprachigen Raum in der Vergangenheit vorrangig auf den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung fokussierte, rückt in den letzten Jahren das betriebliche Lernen als besonders authentische Lernsituation (STEINER 2007) zunehmend in den Blickpunkt. Mit Blick auf die Erfordernisse des lebenslangen Lernens gilt es deshalb auch in betrieblichen Bildungsprozessen verstärkt die Förderung von Lernkompetenzen zu intendieren (NÜESCH et al. 2008).

Forschungsarbeiten, die Lernkompetenzen sowie deren Förderung im betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung thematisieren, existieren jedoch kaum.

Das in diesem Artikel skizzierte Forschungsprojekt adressiert deshalb die betriebliche Seite der Schweizer Berufsbildung in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden und die entsprechende Lernbegleitung seitens der Ausbilder.

In diesem Zusammenhang werden die personalen und kontextuellen Einflussfaktoren auf das Lernverhalten der Auszubildenden sowohl auf Seiten der Auszubildenden selbst (z. B. Motivation, Emotionen) als auch seitens der Praxisausbilder (z. B. Erfahrung, Ausbildungskonzeptionen, Arbeitsbedingungen) analysiert.

In der explorativen Projektphase wurden zahlreiche Interviews mit kaufmännischen Auszubildenden und Praxisausbildern ausgewählter Schweizer Gross- und Kleinunternehmen der Bankbranche und der Maschinen-, Elektro- und Metall-Industrie geführt und Hypothesen bezüglich bestehender Unterschiede zum schulischen Lernen, branchenspezifischer Unterschiede usw. abgeleitet. Diese gilt es in einer anschließenden standardisierten Fragebogenerhebung quantitativ zu überprüfen, um arbeitsplatzspezifische didaktische Ansätze zur Förderung von Lernkompetenzen abzuleiten.

Supporting learning competences in the in-company component of initial vocational education and training

Whilst research in the field of vocational education and training in the German speaking-world has, in the past, mostly focused on the school component of dual vocational education and training, in recent years in-company learning has increasingly become the focus of attention as a particularly authentic learning situation (STEINER 2007). In the context of the requirements of lifelong learning it is therefore necessary to aim to support learning competences to a greater extent in in-company educational processes (NÜESCH et al. 2008).

However, there are hardly any research studies which focus on learning competences as well as supporting them in the in-company component of the dual system of vocational education and training.

The research project outlined in this article therefore addresses the in-company aspect of vocational education and training in Switzerland with regard to the behaviour of the trainees in terms of their learning strategies and the corresponding support of their learning on the part of the trainers.

In this context the personal and contextual factors that influence the learning behaviour of the trainees are analysed, both in terms of the trainees themselves (such as motivation and emotions) and in terms of the trainers (such as experience, conceptions of training, working conditions).

In the exploratory project phase numerous interviews were conducted with trainees and trainers in commerce at selected large-scale and small-scale enterprises in Switzerland in the banking sector and in the engineering, electrical goods and metal-processing and metal-working industries, and hypotheses regarding existing differences from school-based learning and sector-specific differences, amongst other things, were drawn up. This will then be further examined in a quantitative way with a subsequent standardised questionnaire, in order to identify workplace-specific didactic approaches to support learning competences.

Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung

1 Einleitung

Der in zahlreichen Branchen stattfindende Strukturwandel, der von den Berufstätigen die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen verlangt, legt es nahe, auch in der beruflichen Grundbildung Fördermaßnahmen im Bereich der Lernkompetenzen vorzusehen. Während im schulischen Teil der beruflichen Grundbildung in den vergangenen Jahren in der Schweiz einige Forschungsarbeiten durchgeführt wurden (vgl. ELKE et al. 2007; NÜESCH/ METZGER im Druck; NÜESCH et al. 2008), wurden die Lernkompetenzen sowie deren Förderung im betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung bislang kaum erforscht. Zwar beschäftigten sich verschiedene Forschungsarbeiten insbesondere mit den Anforderungen an die Auszubildenden im betrieblichen Kontext. Sie fokussierten jedoch in diesem Zusammenhang die Lernmotivation der Auszubildenden am Arbeitsplatz und das Ausbilderverhalten sowie den Einfluss des Lernpotenzials von Arbeitsplätzen für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen und der Persönlichkeit der Auszubildenden (vgl. ACHTENHAGEN/ NOSS 1999; 2000a; 2000b; NOSS 2000; NOSS/ ACHTENHAGEN 2001; KNÖLL et al. 2007; KECK 1995; NICKOLAUS et al. 2006; NICKOLAUS et al. 2005; ROSENDAHL et al. 2008; ROSENDAHL/ STRAKA 2007; SEMBILL/ SCHEJA 2008).

Das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden im betrieblichen Kontext und die entsprechende Lernbegleitung seitens der Ausbilder¹ wurden dahingegen bislang nur am Rande untersucht. METZGER und STRAKA (2008) erforschten im Rahmen einer qualitativen Untersuchung innerhalb einer sehr kleinen Stichprobe den Prozess und die Ergebnisse von Prozesseinheiten², sowohl aus Sicht der Auszubildenden als auch aus Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder. Diese Untersuchung kann allerdings nur erste Hinweise dafür liefern, welche Lernstrategien im Zusammenhang mit dem Lernen im Ausbildungsbetrieb eingesetzt werden und wie das Ausmaß und die Qualität der Unterstützung seitens der Ausbilder ausgeprägt sind. Die Forschungsgruppe um BAERISWYL erfasste die Sozial-, Methoden-, Fach- und Personalkompetenzen von Auszubildenden im Verlaufe ihrer Grundausbildung zum/zur Polymechaniker/in zu mehreren Zeitpunkten. Interessant ist, dass die Auszubildenden im Verlaufe der Ausbildung über eine Zunahme ihrer Fachkompetenzen berichten, während bezüglich der anderen Kompetenzen keine klare Richtung erkennbar ist (SCHARNHORST et

¹ Um den Lesefluss für die Leserschaft des Artikels zu gewährleisten, werden nachfolgend ausschließlich die männlichen (Berufs)bezeichnungen verwendet. Alle getroffenen Aussagen beziehen sich jedoch jeweils sowohl auf die männliche als auf die weibliche Form.

² Eine Prozesseinheit ist ein Prüfungselement am Lernort Betrieb, bei dem sich die Auszubildenden mit einem konkreten Arbeitsprozess des Ausbildungsbetriebs auseinandersetzen müssen.

al. Newsletter Nr. 7). Diese Untersuchung fokussierte jedoch die einzelnen Lernstrategien nicht im Detail.

Das in diesem Artikel skizzierte Forschungsprojekt adressiert deshalb die betriebliche Seite der Schweizer Berufsbildung in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden und die entsprechende Lernbegleitung seitens der Ausbilder. In diesem Zusammenhang werden die personalen und kontextuellen Einflussfaktoren auf das Lernverhalten der Auszubildenden sowohl auf Seiten der Auszubildenden selbst (z. B. Motivation, Emotionen) als auch seitens der Praxisausbilder (z. B. Erfahrung, Ausbildungskonzeptionen, Arbeitsbedingungen) mittels einer qualitativen Studie analysiert. Die Ergebnisse der qualitativen Studie, die im vorliegenden Beitrag beschrieben werden, bilden die Basis für die Bildung von Hypothesen, die zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen einer umfangreicheren quantitativen Erhebung überprüft werden sollen. Zudem werden erste Überlegungen zur Gestaltung gezielter Fördermaßnahmen angestellt.

Im nachfolgenden Kapitel 2 wird das angesprochene Forschungsprojekt detaillierter beschrieben, bevor in Kapitel 3 die theoretischen Grundlagen der Studie erläutert werden. Mit dem Ziel, das konkrete Erkenntnisinteresse und den Weg der darauf ausgerichteten Forschungsarbeit nachzuzeichnen, widmet sich das Kapitel 4 der Methodik. Kapitel 5 beinhaltet die Darstellung der Forschungsergebnisse, welche in Kapitel 6 verdichtet und in Hypothesen überführt werden. Überdies werden Ansatzpunkte zur Ableitung adäquater Fördermaßnahmen aufgezeigt. Kapitel 7 rundet mit einem Ausblick diesen Beitrag ab.

2 Projektbeschreibung

2.1 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Das hier beschriebene Projekt (vgl. Abbildung 1) ist Teil eines umfangreichen dreijährigen Forschungsprojekts, das die Lernkompetenzen der Auszubildenden und das Ausbilderverhalten in der kaufmännischen und gewerblich-industriellen Grundbildung in der Schweiz untersucht und vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) finanziert wird. Im Mittelpunkt stehen die Forschungsfragen: (1) Inwieweit setzen die Auszubildenden Lernstrategien im betrieblichen Teil der Grundbildung ein? Welche personalen und kontextuellen Faktoren beeinflussen den Lernstrategieinsatz? (2) Inwieweit wird das selbstständige Lernen der Auszubildenden durch die Ausbilder gefördert und ermöglicht? Welche personalen und kontextuellen Faktoren beeinflussen das Verhalten der Ausbilder? Das Forschungsprojekt ist als Querschnittuntersuchung konzipiert, in die jeweils die Auszubildenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres einbezogen werden, weil zu vermuten ist, dass sich die Art der zu bewältigenden Lern- und Arbeitssituationen zu Beginn und am Ende der Berufsausbildung unterscheiden. Dies wiederum lässt Auswirkungen auf den Lernstrategieinsatz vermuten.

An der Berufsausbildung in der Schweiz sind neben der Berufsfachschule zwei weitere Lernorte beteiligt. So teilen sich auf der betrieblichen Seite die Ausbildungsbetriebe und die so

genannten überbetrieblichen Kurse (üK)³ die Ausbildungsverantwortung. Während das Lernen im Ausbildungsbetrieb eine direkte Verbindung zur Tätigkeit am Arbeitsplatz hat und Lernen und Arbeiten identisch sind (arbeitsplatzgebundenes Lernen bzw. Lernen on the job), steht der Arbeitsplatzbezug beim Lernen in überbetrieblichen Kursen zwar im didaktischen Vordergrund, das Lernen findet jedoch ohne direkte Verbindung zum Arbeitsort statt (arbeitsplatzorientiertes Lernen bzw. Lernen off the job) (DEHNBOSTEL 2007). Weil zu vermuten ist, dass sich die personalen und kontextuellen Faktoren an diesen beiden betrieblichen Lernorten und der Berufsfachschule unterscheiden, ist von Implikationen auf den Lernstrategieinsatz auszugehen. Auf die Untersuchung der Lernstrategien im Rahmen des Lernens an der Berufsfachschule wird jedoch verzichtet, da dieser Aspekt bereits Gegenstand eines früheren Forschungsprojektes war (NÜESCH et al. 2008; NÜESCH/ METZGER im Druck). Gleichmaßen wird das Lernen im Kontext der überbetrieblichen Kurse in dieser Projektphase nicht betrachtet. Vielmehr wird es Gegenstand nachfolgender Projektphasen sein.

In die Untersuchung der kaufmännischen Grundbildung werden zwei Branchen einbezogen, in der gewerblich-industriellen Grundbildung werden zwei Berufe integriert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, sowohl branchen- bzw. berufsübergreifende Vergleiche als auch branchen- bzw. berufsinterne Vergleiche zwischen den Auszubildenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres zu ziehen (vgl. Abbildung 1).

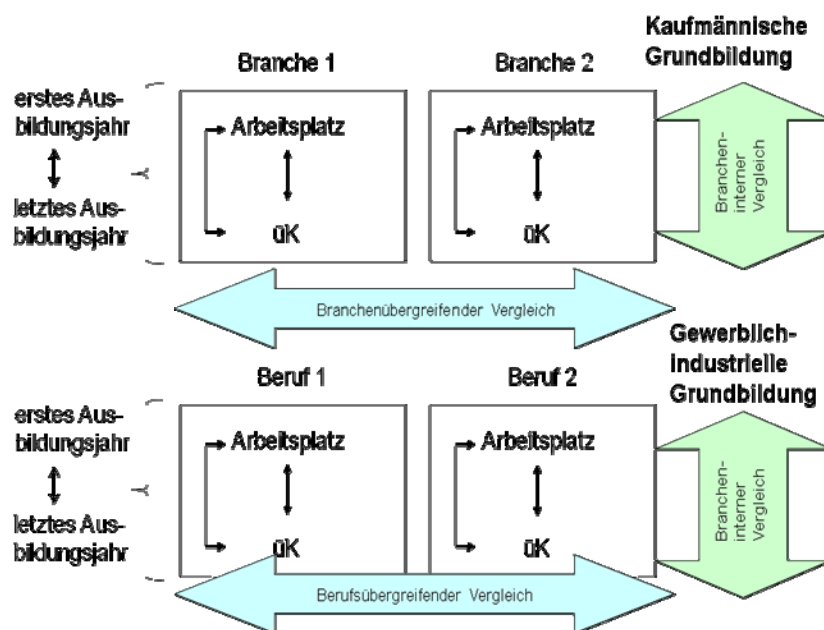


Abb. 1: Forschungsdesign (Eigene Darstellung)

³ Überbetriebliche Kurse ergänzen die betriebliche Ausbildung und haben den Zweck, die Lernenden in die grundlegenden kaufmännischen Fertigkeiten und Kenntnisse der jeweiligen Branche einzuführen und branchenspezifische Kompetenzen zu vermitteln. Sie bereiten zudem auf die im Rahmen der Ausbildung im Ausbildungsbetrieb zu erfüllenden Prüfungsleistungen (Prozesseinheiten und Arbeits- und Lernsituationen) vor (SWISSMEM 2003).

Die im Rahmen dieses Beitrags beschriebenen Forschungsergebnisse fokussieren die kaufmännische Grundbildung innerhalb der Branche „Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie“ (SWISSMEM) und beziehen sich nahezu ausschließlich auf den Lernort Betrieb.

2.2 Untersuchungsmodell

Die hier beschriebene Studie orientiert sich an einem Untersuchungsmodell, das in Abbildung 2 dargestellt wird. Als Outputvariable interessiert primär das Lernverhalten der Auszubildenden⁴ im betrieblichen Teil der Grundbildung. Nach dem Modell des strategischen Lernens von METZGER (in Vorbereitung, vgl. Kapitel 3) setzt sich das Lernverhalten aus kognitiven Strategien (Wissen/Können aktiv erwerben), Unterstützungsstrategien (Lernprozesse unterstützen) und metakognitiven Strategien (Selbstlenkung) zusammen.

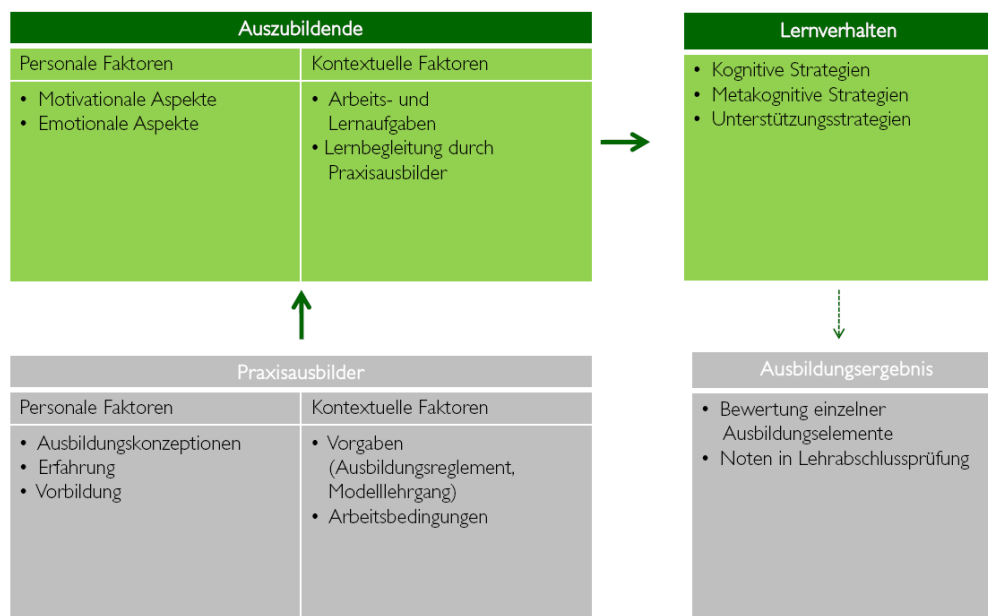


Abb. 2: Untersuchungsmodell (Eigene Darstellung)

Es ist anzunehmen, dass das Lernverhalten der Auszubildenden von verschiedenen Einflüssen seitens der Auszubildenden und der Ausbilder geprägt wird. Seitens der Auszubildenden ist ein Einfluss des Interesses und weiterer motivationaler Orientierungen, der Lernemotionen und der beruflichen Kompetenzen (personale Faktoren) zu erwarten. Zudem dürfte die Ausgestaltung der Arbeits- und Lernaufgaben sowie der Arbeitsbedingungen einen Einfluss auf die Erlebnisqualitäten der Auszubildenden (Kompetenzerleben, Autonomieerleben, Erleben sozialer Einbindung) haben und deren Lernverhalten beeinflussen (kontextuelle Faktoren). Das Lernverhalten der Auszubildenden dürfte zudem über die Qualität der Lernbegleitung,

⁴ Als eine weitere Outputvariable könnte das Ausbildungsergebnis (z. B. Bewertung einzelner Ausbildungselemente, Abschlussnoten) betrachtet werden. Im Rahmen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Untersuchung wurde der Zusammenhang zwischen dem Lernverhalten und dem Ausbildungsergebnis nicht analysiert. Es gilt jedoch, diesen im Rahmen der Folgeuntersuchung zu beleuchten.

über die Ausbildungskonzeptionen und die motivationalen Faktoren der Ausbilder (Interesse, Emotion) sowie über die Art der Arbeitsbedingungen der Ausbilder (Zeit für die Ausbildung, Unterstützung durch die Vorgesetzten) determiniert werden.

Es ist intendiert diese theoretischen Annahmen in mehreren Projektphasen zu prüfen. In einem ersten Schritt - der hier vorgestellten qualitativen ersten Projektphase - wird zunächst der obere Teil der Abbildung 2 (grüne Felder) adressiert. In diesem Zusammenhang ist die Bestandsaufnahme des Lernverhaltens der Auszubildenden und der potenziell darauf Einfluss übenden personalen (motivationale Aspekte, Lernemotionen) und kontextuellen Faktoren (Arbeits- und Lernaufgabe, Lernbegleitung) das Ziel. Darüber hinaus sollen erste Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Lernverhalten und ausgewählten personalen und kontextuellen Einflussfaktoren der Auszubildenden ermittelt und in Hypothesen überführt werden. Die Einschränkung des Untersuchungsmodells in der ersten Projektphase auf den oberen (grün markierten) Teil der Abbildung 2 ist Resultat forschungsökonomischer Überlegungen. Wie bereits erwähnt, gilt es erst einmal, einen Überblick sowie eine Zustandsbeschreibung der Ausbildungssituation der Auszubildenden in Bezug auf ihr Lernverhalten und die berichteten personalen und kontextuellen Faktoren zu gewinnen. Die Auszubildenden stehen infolge dessen im Mittelpunkt der ersten Projektphase. Die Praxisausbilder werden dabei zunächst lediglich in ihrer Betreuungsfunktion im Rahmen der kontextuellen Faktoren berücksichtigt. Da in dieser Projektphase ausschließlich auf qualitatives Datenmaterial zurückgegriffen wird, in dessen Generierung 24 Personen und sechs Unternehmen involviert waren, wurde auf die Erhebung der Ausbildungsergebnisse verzichtet. Diese Anforderung leitet sich aus dem Bestreben ab, den teilnehmenden Probanden die Anonymität ihrer Daten glaubhaft zuzusichern.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Lernen im betrieblichen Teil der Grundbildung

Das Lernen im betrieblichen Teil der Grundbildung kann bezüglich Lernort und Lernintentionalität differenziert werden.

DEHNBOSTEL (2007) unterscheidet in Bezug auf die *Lernorte* drei Varianten. Beim *arbeitsplatzgebundenen Lernen* sind Lern- und Arbeitsort identisch, im Rahmen der dualen Ausbildung ist die Einführung des Auszubildenden in einen neuen Prozessablauf durch den Ausbilder ein typisches Beispiel dafür. Beim *arbeitsplatzverbundenen Lernen* sind Lern- und Arbeitsort zwar getrennt, doch besteht weiterhin eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung. Ein Beispiel für diese Art des Lernens sind unternehmensinterne Ausbildungssequenzen, die nicht unbedingt am Arbeitsplatz erfolgen müssen, bei denen aber nützliche Fachkompetenzen vermittelt werden. Im Gegensatz dazu besteht beim *arbeitsplatzorientierten Lernen* keine direkte Verbindung von Lernort und Arbeitsort, der Arbeitsplatzbezug steht jedoch im didaktischen Vordergrund, so beispielsweise bei Bildungszentren oder bei den überbetrieblichen Kursen im Rahmen der Schweizer Grundbildung. Da das arbeitsplatz-

gebundene und arbeitsplatzverbundene Lernen einen sehr starken Bezug zum Arbeitsplatz implizieren, werden im Folgenden beide Lernformen unter dem Begriff des Lernens am Arbeitsplatz subsumiert.

In Bezug auf die *Lernintentionalität* äußert STRAKA (1998, 97): „*Lernen ohne Aktivität bzw. Handeln des Lernenden ist nicht möglich. Jedoch führt nicht jedes Handeln zwangsläufig zum Lernen, das heißt zu einer überdauernden Veränderung innerer Bedingungen. Dabei wird keinesfalls ausgeschlossen, dass beim Arbeitshandeln gelernt wird und dieses beiläufige, nicht beabsichtigte Lernen, eine, wenn nicht die wichtigste Form des Lernens im Prozess der Arbeit bzw. des Lernens als ‚Rückwirkung einer Handlung‘, darstellt*“. Dieses Zitat verdeutlicht die Besonderheit des Lernens am Arbeitsplatz, bei dem Lern- und Arbeitshandeln ineinander übergehen können, aber nicht müssen.

3.2 Das Lernverhalten der Auszubildenden - Das Lernstrategiemodell nach Metzger

Die Untersuchung des Lernverhaltens lehnt sich an das Modell des strategischen Lernens von METZGER an. Demnach verfügen Auszubildende dann über eine hohe Lernkompetenz, wenn sie sich für ihr Lernen selbst verantwortlich fühlen, in ihrem Lernverhalten flexibel agieren und sich strategisch verhalten (METZGER in Vorbereitung; vgl. Abbildung 3). „Strategisch“ heißt, dass sie ihr Lernen bewusst lenken, d. h. planen, durchführen, überwachen und nötigenfalls anpassen (Metakognitive Lernstrategien). Dazu verfügen sie über ein gut entwickeltes Repertoire von Vorgehensweisen zum Lernen, so genannte Lernstrategien, die in drei Bereiche unterteilt werden können:

- *Wissen/Können aktiv erwerben:*

Beim Lernen geht es im Wesentlichen darum, Wissen und Können aktiv zu erwerben. Unter „Wissen und Können“ versteht man dabei nicht nur das Kennen von Fakten, Begriffen und Zusammenhängen, sondern ebenso die geistige und praktische Auseinandersetzung mit den Inhalten, um sie zu verstehen, sie so lange wie nötig zu behalten, sie rasch wieder abzurufen und in verschiedenen Situationen anzuwenden, d. h. auch Probleme zu lösen (STEINER 2007, 70-76). Wichtig sind dabei Strategien, um das Wesentliche zu erkennen, Informationen anzureichern und zu ordnen, Repetitions- und Übungsphasen einzubauen sowie das eigene Verständnis und Können zu kontrollieren. Solche Strategien sind im Wesentlichen als kognitive Lernstrategien zu charakterisieren.

- *Lernprozesse unterstützen:*

Wie gut der oben beschriebene Lernprozess in Gang kommt und verläuft, und wie erfolgreich das Lernergebnis ist, hängt nicht nur von der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ab, sondern ganz wesentlich auch davon, inwieweit es den Auszubildenden gelingt, eine geeignete Lernatmosphäre aufrechtzuerhalten. Dazu gehören der geschickte Umgang mit der Zeit, die Motivations- und Konzentrationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit Angst und Stress angemessen umzugehen. Die dazugehörigen lernstrategischen Strategien werden als Unterstützungsstrategien bezeichnet.

- *Lernsituationen bewältigen:*

Lernen findet stets eingebettet in bestimmte Lernsituationen statt, sei es während des eigentlichen Lernens, sei es beim Nachweis des Lernerfolgs. Deshalb werden bestimmte Strategien benötigt, die für den Umgang mit diesen Lernsituationen geeignet sind, z. B. Notizen machen, Präsentieren oder in Gruppen lernen. Auch diese Strategien sind in der Hauptsache kognitiver Natur.

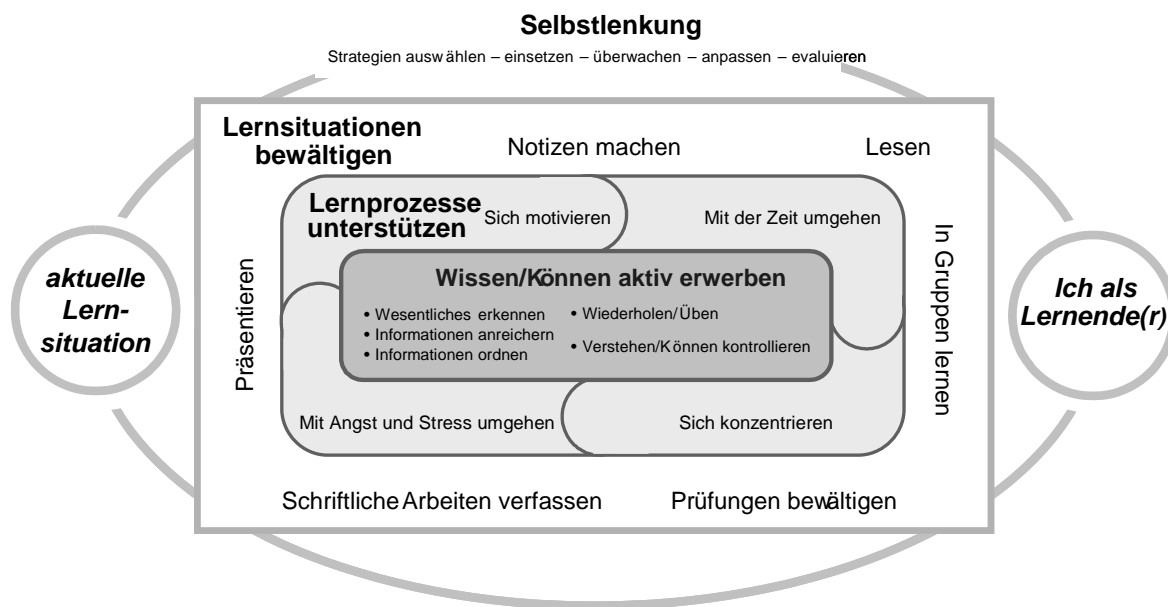


Abb. 3: Modell des strategischen Lernens nach METZGER (METZGER in Vorbereitung).

Das Lernstrategiemodell geht von der Vorstellung aus, dass keine allgemeingültigen Strategien zur Bewältigung von Lernsituationen existieren. Vielmehr setzen strategische Auszubildende das Lernstrategierepertoire angemessen ein, indem sie die Lernsituation (Lernaufgabe und Lernbedingungen) sowie ihre eigenen Ziele, Stärken, Neigungen und Erfahrungen, auf dem Weg, ein Lernziel zu erreichen, berücksichtigen. Gute Lernstrateginnen und -strategen überlegen folglich, wie sie beim Lernen vorgehen, wählen dabei aus mehreren Möglichkeiten aus, überwachen laufend, ob ihr Vorgehen bei vernünftigen Aufwand zum Ziel führt, und passen ihr Lernverhalten gegebenenfalls der Situation an.

Weil sich das Modell des strategischen Lernens nach METZGER, wie die anderen gängigen Modelle im Bereich der Lernkompetenz, primär auf den schulischen Kontext und die dort typische Lernsituation bezieht, interessiert in dieser Studie, inwieweit sich der Modellrahmen auch für die Erfassung der Lernstrategien im betrieblichen Teil der Grundbildung eignet.

Im Zusammenhang mit dem Lernen am Arbeitsplatz stellt sich jedoch die kritische Frage, wann von einer Lern- oder Arbeitssituation gesprochen werden kann. Zur Klärung dieser Frage gibt es in der Literatur verschiedene Ansätze: KECK (1995) nimmt in Anlehnung an KELL (1989) eine idealtypische Unterscheidung der Lern- und Arbeitssituation vor, die sich

individuell aus dem wahrgenommenen Handlungszweck ergibt (104): Eine *Lernsituation* wird als solche bezeichnet, sofern sie vom Individuum als eine Situation erkannt wird, die es ermöglicht, die eigenen kognitiven Strukturen und operativen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Eine Situation wird als *Arbeitssituation* gekennzeichnet, sofern sie vom Individuum als Situation begriffen wird, die nicht auf die Veränderung der eigenen Leistungsvoraussetzungen abzielt, sondern auf die Veränderung der gegenständlichen und sozialen Umwelt. Aus diesem Verständnis von Lern- und Arbeitssituation lässt sich der Unterschied zwischen Lern- und Arbeitshandeln herleiten: Lernhandlungen bezwecken Bewusstseinsinhalte und operative Kompetenzen zu verändern, während sich Arbeitshandeln auf die Veränderung von Tätigkeitsobjekten bezieht und einen ökonomischen Zweck verfolgt. DIEBALL (1997) äußert sich kritisch zu dieser Trennung von Lern- und Arbeitssituation: „Eine reine Lernsituation, die ausschließlich auf die Veränderung der Person unter Ausklammerung einer Veränderung der Umwelt gerichtet ist, erweist sich allerdings ähnlich wie die ‚reine‘ Arbeitssituation, die lediglich auf Veränderung der Umwelt abzielt, als ein atypisches theoretisches Konstrukt, welches kaum geeignet ist, die Situationen der betrieblichen Ausbildungspraxis richtig oder in geeigneter Weise abzubilden“ (140). DIEBALL verwendet daher den Begriff der „Arbeits- und Lernsituation“⁵ und hebt damit die Wechselwirkungen von Lernen und Arbeiten hervor. Er präzisiert in Anlehnung an handlungstheoretische Ansätze, dass durch Arbeit nicht nur die Umwelt, sondern auch das Individuum infolge parallel ablaufender Lernprozesse bezüglich seiner Einstellungen, Wahrnehmungen und Definitionen Veränderungsprozesse durchläuft. Es ist davon auszugehen, dass verschiedene Arbeits- und Lernsituationen die Erledigung unterschiedlicher Aufgaben bedingt. Je nach Art der anfallenden Aufgaben werden möglicherweise unterschiedliche Lernstrategien erforderlich sein. Deshalb interessiert, inwieweit unterschiedliche Aufgaben im betrieblichen Kontext Einfluss auf den Lernstrategieeinsatz ausüben. Aufgrund dieser theoretischen Ausführungen scheint die im Modell des strategischen Lernens beschriebene Lernsituation unzureichend, um das Lernverhalten von Auszubildenden im betrieblichen Kontext zu untersuchen.

3.3 Einflussfaktoren des Lernverhaltens

Es ist anzunehmen, dass der Lernprozess und damit der Lernstrategieeinsatz der Auszubildenden auch im betrieblichen Teil – ähnlich wie beim schulischen Lernen (vgl. WEINSTEIN/MAYER 1986; NÜESCH 2001) – sowohl von der Qualität der Ausbildungsprozesse seitens der Ausbilder und der Lern- und Arbeitssituation (kontextuelle Faktoren) als auch von personalen Faktoren geprägt wird. Infolge dessen werden diese identifizierten Einflussfaktoren nachfolgend theoretisch näher erläutert.

⁵ In diesem Beitrag wird der Auffassung gefolgt, dass Arbeiten in Lernen im betrieblichen Kontext durch Wechselwirkungen stark verzahnt sind, weshalb die Begriffe Arbeitssituation, Lernsituation sowie die Kombination aus beiden nachfolgend synonym gebraucht werden.

3.3.1 Personale Einflussfaktoren des Lernverhaltens Auszubildender - Lernmotivation und Lernemotionen

Im Hinblick auf die personalen Einflussfaktoren des Lernverhaltens werden im Rahmen dieser Studie motivationale und emotionale Faktoren seitens der Auszubildenden Berücksichtigung finden, da deren Einfluss in zahlreichen Forschungsarbeiten belegt werden konnte.

Zur Untersuchung der motivationalen Orientierung der Auszubildenden wird auf die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) zurückgegriffen. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation erfährt in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz und wurde bereits in diversen Forschungsprojekten eingesetzt (vgl. KRAMER 2002; NOSS 2000; ROSENDAHL et al. 2008).

Die Selbstbestimmungstheorie hebt auf unterschiedliche Ausprägungen motivierten Handelns ab. Nach DECI und RYAN (1993, 225) können motivierte Handlungen nach dem Grad der Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit differenziert werden.

Selbstbestimmte Handlungen entspringen dem freien Willen einer Person und entsprechen somit den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst, während kontrollierte Handlungen durch andere Personen oder intrapsychische Zwänge auferlegt werden. Selbstbestimmte und kontrollierte Handlungen stellen somit Endpunkte eines Kontinuums dar, das die „Qualität“ bzw. „Orientierung“ einer Handlung abbildet. Nach Überarbeitung der ursprünglichen Selbstbestimmungstheorie in den 1980er Jahren differenzieren DECI und RYAN vier Typen von Motivation, die sich durch einen zunehmenden Grad an Selbstbestimmung auszeichnen.

Damit selbstbestimmtes (motiviertes) Handeln eintritt, sind drei Grundbedürfnisse von Bedeutung, nämlich jene nach Kompetenz, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit. So postulieren DECI und RYAN (1993, 229), *„dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren.“* Neben der Förderung des Autonomie- und Kompetenzerlebens sowie der sozialen Einbindung zeigen PRENZEL und DRECHSEL (1996, 111) weitere motivationsfördernde Bedingungskomplexe auf, die in weiteren Studien herausgearbeitet werden konnten: die wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Lernstoffes (z. B. Realitätsnähe, Anwendungsbezüge), die wahrgenommene Instruktionsqualität (klare Struktur und Verständlichkeit) und das wahrgenommene inhaltliche Interesse beim Lehrenden (z. B. Engagement, Begeisterung).

Neben der Lernmotivation sind Emotionen ebenfalls bedeutende personale Faktoren, die Lernprozesse wesentlich determinieren (SIECKE 2007; GRIEDER 2006; STRAKA 2006; TITZ 2001; PEKRUN/ HOFMANN 1999; DIETZ 1998). So bestätigen mehrere Studien, dass Emotionen einen relevanten Einfluss auf das Lernverhalten ausüben können. PEKRUN und HOFMANN (1999) konnten in einer Untersuchung mit Schülern und Studenten aufzeigen, dass Lernfreude positiv mit Zeitmanagement und der Investition von Anstrengung zusammenhängt, während negative Lernemotionen negativ mit diesen korrelierten. Ärger,

Angst und Hoffnungslosigkeit ergaben negative Zusammenhänge mit der Anstrengung. Darüber hinaus korrelierte Lernfreude positiv mit kognitiven Lernstrategien wie Elaboration, Organisation und Wiederholung. Ähnliche Ergebnisse berichtete auch GRIEDER (2006, 101) bei Auszubildenden im berufsschulischen Kontext: Die Lernfreude korrelierte positiv mit Konzentration, Anstrengung und Tiefenverarbeitungsstrategien (Elaboration, Organisation). Im betrieblichen Kontext wurden bisher keine derartigen Studien durchgeführt, es ist jedoch davon auszugehen, dass ähnliche Zusammenhänge gelten.

Im Hinblick auf die Begünstigung der genannten motivationalen und emotionalen Einflussfaktoren kommt der Betreuung durch den Praxisausbilder hohe Bedeutung zu, da sie die Lernprozesse der Auszubildenden innerhalb der betrieblichen Grundbildung weitgehend gestalten.

3.3.2 Kontextuelle Einflussfaktoren des Lernverhaltens Auszubildender - Lernbegleitung / Betreuung sowie Lern- und Arbeitsaufgaben

Nachdem vorgängig ein Lernverständnis im Kontext der betrieblichen Ausbildung skizziert sowie die personenspezifischen Voraussetzungen für den Lernprozess erarbeitet wurden, richtet sich das Augenmerk in diesem Abschnitt auf verschiedene Ausbildungsmethoden.

Den Ausbildern stehen bezüglich der Einarbeitung der Auszubildenden in neue Arbeitsaufgaben verschiedene Ausbildungsmethoden zur Verfügung wie beispielsweise die Vier-Stufen-Methode (OTT 2000, 198f.), das betriebliche Lehrgespräch (SCHAPER et al. 2000, 126) oder das selbstständige Erarbeiten der Vorgehensweisen hinsichtlich einer konkreten Tätigkeit durch die Auszubildenden selbst, wobei der Lernprozess durch verschiedene Maßnahmen wie z. B. die Leittextmethode unterstützt wird (ROTTLUFF 2005).

Für die vorliegende Studie wurde der in der Literatur prominent vertretene Anlernprozess des Cognitive-Apprenticeship zu Grunde gelegt. Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz umfasst folgende Phasen (REICH 2007, 4f.; EULER/ HAHN 2007, 394f.).

- *Modelling*: Die Praxisausbilder demonstrieren, wie sie eine bestimmte Arbeits- oder Lernaufgabe angehen und modellhaft lösen, dabei verbalisieren sie ihr Vorgehen.
- *Coaching*: Die Praxisausbilder begleiten die Auszubildenden bei der Einübung und der Arbeits-/Lernaufgabe und bieten bei Bedarf Hilfestellung durch notwendige Hinweise, Rückmeldungen, Erinnerungen etc. an.
- *Scaffolding und Fading*: Bei wiederholter Problembearbeitung blenden sich die Praxisausbilder schrittweise aus, wodurch die Selbstständigkeit bei Auszubildenden gefördert wird.
- *Exploration*: Die Auszubildenden führen die Arbeits-/Lernaufgabe vollständig in eigener Regie aus.

- *Articulation*: Bei der Ausführung von Arbeits-/Lernaufgaben werden Auszubildende aufgefordert, ihre Denkprozesse zu verbalisieren. Dies erlaubt es den Praxisausbildern, die Qualität der intern ablaufenden kognitiven Prozesse zu beurteilen.
- *Reflection*: Die Auszubildenden werden angehalten ihr Vorgehen beim Problemlösen mit demjenigen der Praxisausbilder zu vergleichen.

Neben diesem idealtypischen Verlauf des Anlernens einer Arbeits-/Lernaufgabe spielt diese selbst eine entscheidende Rolle für das Lernverhalten der Auszubildenden.

Neben dem Einfluss der Lernbegleitung durch die ausbildenden Personen, wird davon ausgegangen, dass die Arbeits- und Lernaufgaben das Lernverhalten der Auszubildenden maßgeblich determinieren. Arbeits- bzw. Lernaufgaben stellen den Schnittpunkt zwischen Betrieb und Individuum dar und werden als psychologisch relevanter Teil vorgegebener Arbeitsbedingungen identifiziert (VOLPERT 1987, 14). Auch FRANKE und KLEINSCHMITT (1987, 12) räumen den zu erledigenden Arbeitstätigkeiten eine bedeutende Rolle ein, schließlich besteht eine Arbeitssituation ihrem Verständnis nach aus der Aufgabenstellung mit einer oder mehreren Detailaufgaben, die zueinander in Beziehung stehen. Als Aufgabe definieren sie eine Abweichung eines Soll-Zustandes von einem gegebenen Ist-Zustand. Im Zusammenhang mit der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitstätigkeiten wird in der Arbeitspsychologie das Konzept des Tätigkeitsspielraums erwähnt (NERDINGER et al. 2008). Das Konzept des Tätigkeitsspielraums verkörpert ein dreidimensionales Konstrukt, bestehend aus Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum (ULICH 2005, 183f.). Der *Handlungsspielraum* bestimmt das Ausmaß an Flexibilität bei der Aufgabenbewältigung in Bezug auf die zeitliche Organisation, die Auswahl der Arbeitsmittel und das Vorgehen. Im Zusammenhang mit betrieblichen Lernprozessen ist entscheidend, dass eine richtige „Passung“ zwischen objektiv vorhandenen und subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielräumen besteht, denn Aufgaben unterscheiden sich im Hinblick auf die Höhe der gestellten Anforderungen (KECK 1995, 13). Sowohl für die fachliche als auch für die motivationale Entwicklung von Auszubildenden ist ein optimales Verhältnis zwischen Anforderungen und Kompetenzen zentral (ZIMMERMAN et al. 1999). Der *Gestaltungsspielraum* beschreibt, inwiefern Aufgaben nach eigenen Zielsetzungen strukturiert und bearbeitet werden können. Schließlich bestimmt der *Entscheidungsspielraum* den Umfang an Entscheidungskompetenzen, Arbeitsaufgaben selbst festzulegen und eigenverantwortlich zu gestalten. Damit kennzeichnet der Entscheidungsspielraum das Ausmaß an Autonomie am Arbeitsplatz.

Für die Ausbildung zum/zur Industriekaufmann/-frau entwickelte KECK (1995) ein Klassifizierungsschema, nach welchem verschiedene Aufgaben gemäß ihren Anforderungen eingeordnet werden können. Das ursprüngliche Klassifizierungsschema von KECK wurde mit Hilfe einzelner Stufen eines Konzepts von NOSS angepasst. Im Folgenden werden die verschiedenen Kategorien in Anlehnung an KECK (1995, 213f.) und NOSS (2000, 118ff.) beschrieben.

- *Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentationen*: Aufgaben dieser Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass sie keine interne Repräsentation des kaufmännischen Gegen-

standsbereichs oder einer Problemstellung bedürfen. Die Aufgaben sind nicht abteilungsspezifisch und erfordern lediglich eine kurze Arbeitseinweisung. Außerdem ist die Erledigung der Aufgaben nicht an bestimmte Fachkenntnisse gebunden. In diese Aufgabenkategorie gehören beispielsweise Kopier-, Hol- oder Bringtätigkeiten sowie generelle Versandtätigkeiten.

- *Ablage- und Sortiertätigkeiten:* Die Erledigung solcher Tätigkeiten verlangt von den Auszubildenden, über eine schematische Repräsentation verschiedener Informationsklassen zu verfügen (z. B. Debitoren- und Kreditorenrechnungen, Wareneingangs- und Warenausgangsbestätigung, interne und externe Post). Die Sortiersystematik kann je nach Abteilung abweichen, nicht jedoch die Tätigkeit an sich.
- *Prüf- und Kontrolltätigkeiten:* Bei Prüf- und Kontrolltätigkeiten findet ein Musterabgleich zwischen einem intern bestimmten Soll- bzw. Zielzustand und einem internen bzw. externen Speicher statt. Der Algorithmus des Vergleichs muss dabei bekannt sein.
- *Tätigkeit mit selektiver Transformation⁶:* Diese Aufgaben beinhalten einfache Schreibtätigkeiten, wobei eine erhaltene Vorlage durch die Auszubildenden in ein anderes Medium zu transformieren ist. Beispielsweise müssen handschriftliche Notizen oder vorstrukturierte Formulare in die Datenmaske eines PC-Programmes übertragen werden. Handlungs- und Entscheidungsspielräume sind bei solchen Tätigkeiten kaum vorhanden, da die Transformationsschritte in hohem Maße standardisiert sind. Das Nachvollziehen der erhaltenen Informationen ist entscheidend für die Bewältigung solcher Aufgaben. Bei der Klärung und Ermittlung der Informationen wird gegebenenfalls eine aufgabenbezogene Kommunikation seitens der Auszubildenden erforderlich. Die Tätigkeiten mit selektiver Transformation unterscheiden sich von den „Tätigkeiten mit substanzieller Transformation“ insofern, als dass eine selektive Auswahl von bereits (vor) strukturierten Informationen vorgenommen werden muss.
- *Tätigkeiten mit substanzieller Transformation:* Bei Tätigkeiten mit substantieller Transformation wird ein Ausgangsdatenbestand in einen Zieldatenbestand transformiert, wobei sich das Ergebnis inhaltlich-substanziell und strukturell vom Ausgangsdatenbestand unterscheidet. In Abgrenzung zur vorherigen Kategorie müssen Auszubildende eine selektive Auswahl nicht vor(strukturierter) Informationen vornehmen. Möglichkeiten der aufgabenbezogenen Kommunikation sowie Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten sind gegeben. Das Erstellen einer Offerte, das Einholen von Lieferantenangeboten oder das Organisieren von Anlässen können zu dieser Kategorie gezählt werden.
- *Leichte Auskunftstätigkeiten:* Zu dieser Kategorie gehören persönliche oder telefonische Auskunftstätigkeiten, die ein individuelles Eingehen auf Wünsche der Kunden oder Kol-

⁶ Die Kategorie „Leichte Sachbearbeitungstätigkeiten und Beratungen“ nach NOSS (2000, 119) wurde in die Kategorie von KECK „Tätigkeiten mit selektiver Transformation“ subsumiert, da nach Auffassung der Autorinnen sich diese inhaltlich nicht stark voneinander unterscheiden.

legen bedürfen. Während Handlungs- und Entscheidungsräume in dieser Tätigkeitskategorie beschränkt gegeben sind, ist eine aufgabenbezogene Kommunikation unverzichtbar.

3.4 Zusammenfassung

Der betriebliche Teil der dualen Berufsausbildung ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass Lern- und Arbeitssituationen wie auch Lern- und Arbeitshandeln oftmals stark durch zahlreiche Wechselwirkungen miteinander verzahnt sind, so dass trennscharfe Abgrenzungen weder möglich noch sinnvoll sind. Das betriebliche Lernen weißt aufgrund dessen per se einen starken Bezug zum Arbeitsplatz auf, so dass eine Nähe zu den Konzepten des arbeitsplatzgebundenen und des arbeitsplatzverbundenen Lernens impliziert wird. In diesem Umfeld werden die Auszubildenden betrachtet und deren Lernverhalten näher analysiert. Das Lernverhalten wird unter lernstrategischen Gesichtspunkten - und dabei primär bezüglich der Ausprägungen verschiedener kognitiver, metakognitiver und unterstützender Lernstrategien - betrachtet. Theoretisch bestehen begründete Vermutungen, dass mehrere personale und kontextuelle Faktoren die Ausprägung dieses Lernverhaltens determinieren. In Bezug auf personale Einflussfaktoren werden in diesem Kontext motivationale (Kompetenz- und Autonomieerleben, soziale Eingebundenheit) und emotionale Aspekte (positives und negatives Befinden) hervorgehoben und untersucht. Hinsichtlich der kontextuellen Einflussfaktoren des Lernverhaltens wird im Untersuchungsmodell die Lernbegleitung seitens der Praxisausbilder fokussiert. Ausgehend vom Ansatz des Cognitive Apprenticeship wird das Vorhandensein bzw. die Ausgestaltung der Phasen Modelling, Coaching, Scaffolding/Fading, Exploration, Articulation und Reflection untersucht. Ferner werden die Lern- und Arbeitsaufgaben als bedeutsamer kontextueller Einflussfaktor identifiziert und im Rahmen der ersten Projektphase adressiert. Dabei werden die Lern- und Arbeitsaufgaben danach unterschieden, welche Anforderungen sie jeweils an die Auszubildenden stellen. In diesem Zusammenhang werden Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentationen, Ablage- und Sortiertätigkeiten, Prüf- und Kontrolltätigkeiten, Tätigkeiten mit selektiver Transformation, Tätigkeiten mit substanzieller Transformation sowie leichte Auskunftstätigkeiten unterschieden. Die theoretischen Grundlagen sind Ausgangspunkt der hier beschriebenen qualitativen Erhebung, deren Methodik im nachfolgenden Kapitel geschildert werden wird.

4 Methodik

4.1 Erkenntnisinteresse

Wie bereits im einleitenden Teil (siehe 1) zu diesem Beitrag berichtet, dient die hier erläuterte qualitative Erhebung der Hypothesengewinnung und damit der Vorbereitung einer quantitativen Fragebogenstudie, welche zu einem späteren Zeitpunkt und in umfangreicherem Maße durchgeführt werden wird. Fokussiert wird dabei der betriebliche Teil des beruflichen Entwicklungsprozesses junger Erwachsener. Im Zentrum stehen das Lernhandeln und das lernstrategische Verhalten (als Zielgröße) kaufmännischer Auszubildender der SWISSMEM-Branche, sowie die personalen und kontextuellen Faktoren, die das lernstrategische Verhalten

determinieren. Es gilt zu erkunden, wie facettenreich sich das Lernstrategierepertoire der Auszubildenden darstellt, welche Strategien präferiert zum Einsatz kommen und wie variabel diese eingesetzt werden. Des Weiteren wird intendiert, aufzuzeigen, wie ausgewählte personale Faktoren seitens der Auszubildenden ausgeprägt sind. Gleichmaßen wird ermittelt, in welchen kontextuellen Rahmen die beruflichen Entwicklungsprozesse eingebettet sind. In diesem Zusammenhang werden die zu bewältigenden Arbeitsaufgaben – und der daraus resultierende lernstrategische Anspruch – sowie die Lernbegleitung durch die Ausbilder näher beleuchtet. An geeigneter Stelle wird überdies geprüft, inwiefern Auszubildende des ersten und des dritten Lehrjahres in ihren Beschreibungen voneinander abweichen. Möglicherweise lassen sich hieraus Rückschlüsse über die Veränderung des lernstrategischen Verhaltens und dessen Einflussfaktoren im Zeitverlauf ziehen. Interessant erscheint zudem der Vergleich der Wahrnehmungen von Auszubildenden und Praxisausbildern bezüglich exemplarisch ausgewählter Aspekte.

4.2 Forschungsmethode und Erhebungsinstrument

Da die in diesem Beitrag beschriebene Projektphase explorativen Charakter besitzt⁷, kamen ausschließlich qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Die gewonnenen Einsichten basieren aufgrund dessen auf rein qualitativem Datenmaterial. In diesem Zusammenhang ist auf den Kontextbezug und die eingeschränkte Verallgemeinerungsfähigkeit der Erkenntnisse hinzuweisen.

Zur Vorbereitung der qualitativen Interviewstudie wurden zu Beginn des Jahres 2009 zahlreiche Dokumentanalysen und informelle Gespräche durchgeführt. Es galt, sich einen Überblick über die Struktur der kaufmännischen Grundbildung innerhalb der per se gewerblich orientierten Branche SWISSMEM zu verschaffen.

Auf Grundlage dieser Vorarbeiten wurden mündliche Befragungen initiiert. Einer Einteilung von ATTESLANDER (1984, 108) folgend, entschieden sich die Autorinnen für teilstrukturierte Interviews. Diese sind gekennzeichnet durch vorformulierte Fragestellungen, welche die Befragung in gewisser Weise vorstrukturieren und in einem Gesprächsleitfaden notiert sind. Während die Abfolge der Frageblöcke oder einzelner Fragen durchaus variieren kann, ist die Frageformulierung sowie die Vollständigkeit der Fragen gesetzt (SCHNELL et al., 322).

Es wurden zwei Versionen von Gesprächsleitfäden – einerseits für die Auszubildenden und andererseits für die Praxisausbilder – erstellt. In beiden Fällen bezogen sich die Fragen vorrangig auf das Verhalten der Befragten sowie deren Einschätzungen zu bestimmten, die Berufsausbildung beeinflussenden Aspekten. Gemäß den Empfehlungen von SCHNELL et al. (2005) begannen die Interviews nach einer kurzen Erläuterung des Projektzwecks und der

⁷ Diese qualitative Projektphase dient der Vorbereitung einer breiter angelegten quantitativen Fragebogenerhebung, so dass das Forschungsvorhaben insgesamt auf einen Methodenmix zur Generierung von Erkenntnissen zurückgreift. Es ist angestrebt, die qualitativ ermittelten Daten zu einem späteren Zeitpunkt auf einer breiten quantitativen Datenbasis abzustützen, so dass gefundene Zusammenhänge in dieser Studie bestätigt bzw. revidiert werden können.

Zusicherung von Anonymität jeweils mit einleitenden Fragen, die von den Interviewten mühelos beantwortet werden können, um eventuell bestehende Skepsis und Ängste abzubauen. Ferner wurden die Fragen zu Themenkomplexen wie z. B. „Kontextuelle Faktoren – Lernsituation/Lernaufgaben“, „Lernstrategieeinsatz“ und „Personale Faktoren“ gebündelt, welche durch Überleitungsfragen miteinander gekoppelt wurden (343). Im Interviewleitfaden wurden ausschließlich offene Fragen platziert, so dass die Befragten die Antworten nicht aus vorgeschlagenen Alternativen wählen, sondern eigenständig formulieren konnten. Diese Entscheidung basierte auf der Absicht, die Interviewten nicht zu lenken und potenzielle Antwortkategorien bereits im Vorhinein auszuklammern. Die Verwendung offener Fragestellungen birgt allerdings zwei Risiken. Zum ersten stellen offene Fragen (im Gegensatz zu geschlossenen Fragen, welche durch Vorgabe von Antwortalternativen gekennzeichnet sind) hohe Anforderungen an die Artikulationsfähigkeit der Probanden. Dies erwies sich in den geführten Interviews jedoch lediglich selten als Problem. Zum zweiten steigt die Wahrscheinlichkeit von Intervieweffekten insbesondere beim Stellen offener Fragen. Dies resultiert aus den unterschiedlichen Fähigkeiten der Interviewer, Antworten zu notieren. Diesem Problem wurde durch die digitale Aufzeichnung der Interviews und der anschließenden wörtlichen Transkription entgegen gewirkt (330ff.). SCHNELL et al. folgend wurden alle Fragen einfach, kurz, konkret und neutral formuliert. Zudem wurden Suggestivfragen, doppelte Verneinungen oder hypothetische Formulierungen vermieden (334f.). Beide Versionen des Gesprächsleitfadens wurden für eine geschätzte Interviewdauer von einer Stunde konzipiert (346). Im Rahmen mehrerer Pretests wurden der Zeitbedarf und der Interviewleitfaden per se überprüft bzw. optimiert.

Die qualitative Erhebung fand in den Monaten Mai und Juni des Jahres 2009 statt. Es nahmen drei Großunternehmen sowie drei Klein- und mittelständische Unternehmen der SWISSMEM-Branche teil. Die insgesamt 24 Interviews wurden von zwei geschulten und aufeinander abgestimmten Interviewern durchgeführt.

4.3 Grundgesamtheit und Stichprobe

In der SWISSMEM sind zahlreiche Unternehmen unterschiedlicher Größe und Geschäftsfelder organisiert. Neben einer Reihe gewerblicher Berufe (z. B. Elektroniker/in, Polymechaniker/in, Automatiker/in), wird zudem das Berufsbild des Kaufmanns/der Kauffrau ausgebildet. Derzeit erlernen 1833 (Stand vom 05.02.2009) Jugendliche und junge Erwachsene den Beruf des Kaufmanns/der Kauffrau in einem in der SWISSMEM organisierten Unternehmen. Für deren Betreuung sind ungefähr 350 Praxisausbilder verantwortlich.

In die vorgestellte qualitative Erhebung wurden sechs zufällig ausgewählte Unternehmen der SWISSMEM-Branche involviert. Dabei wurden sowohl drei Gross- als auch drei Klein- und mittelständische Unternehmen einbezogen. Alle teilnehmenden Unternehmen befinden sich in der Deutschschweiz und sind der Ostschweiz bzw. dem Kanton Zürich zugehörig. Es war intendiert, jeweils zwei Auszubildende (erstes und drittes Lehrjahr) und die dazugehörigen Praxisausbilder zu interviewen. Dieses Vorhaben ließ sich weitgehend umsetzen, so dass im Rahmen der Untersuchung insgesamt 24 Interviews (zwölf Auszubildende und zwölf Praxis-

ausbilder) geführt wurden. Sechs der befragten Auszubildenden befanden sich demnach zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Ausbildungsjahr, während ebenso sechs im dritten Lehrjahr befindliche Auszubildende für die Befragung gewonnen werden konnten. Ein Großteil der interviewten Auszubildenden (neun Personen) waren junge Frauen, darüber hinaus wurden drei männliche Auszubildende befragt. In Bezug auf die Praxisausbilder können keine eindeutigen Angaben zum Lehrjahr getroffen werden, da die Unternehmen die Ausbildung zum Teil getrennt nach Fachbereichen organisieren. Infolge dessen betreuen einige Praxisausbilder den gesamten Zeitraum von drei Lehrjahren innerhalb einer spezifischen Abteilung. Unter den zwölf befragten Praxisausbildern befanden sich zehn Frauen und zwei Männer.

4.4 Datenauswertung

Alle Interviews wurden mit Erlaubnis der Interviewten aufgezeichnet, später wörtlich transkribiert und mittels Kodierungssystem und unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA ausgewertet. Anschließend wurde das Datenmaterial von den Autorinnen zu Hauptkenntnissen verdichtet, welche im Rahmen eines iterativen Prozesses interpretiert wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im nachfolgenden Kapitel 5 dargestellt.

5 Ergebnisbericht

Wie in Kapitel 3 erläuterten und in Abschnitt 3.4 verdichteten Konzepte stellen die theoretische Grundlage der nachfolgenden Ergebnisberichte dar. Konkret bedeutet das, dass die Auszubildenden samt ihres lernstrategischen Verhaltens im Fokus der Analyse stehen. Verschiedene kognitive, metakognitive und unterstützende Lernstrategien sind hinsichtlich ihres Einsatzes in diesem Rahmen von Interesse. Ferner werden Einfluss übende personale und kontextuelle Faktoren beleuchtet. Im Kapitel 3 wurde skizziert, dass in diesem Zusammenhang motivationale und emotionale Aspekte auf Seiten der personalen Einflussfaktoren in den Blick genommen werden. Als bedeutsame kontextuelle Einflussfaktoren werden die Lernbegleitung durch die Praxisausbilder sowie die Lern- und Arbeitsaufgaben fokussiert. Die Erkenntnisse zum Lernverhalten und dessen Einflussfaktoren werden aus zwei Perspektiven betrachtet. Aufgrund dessen werden die Sichtweisen der Auszubildenden (5.1) und der Praxisausbilder (5.2) wieder gegeben und, wo immer möglich, miteinander verglichen bzw. in Beziehung gesetzt.

5.1 Ergebnisbericht Auszubildende: Das Lernverhalten sowie personale und kontextuelle Faktoren aus Sicht der Auszubildenden

5.1.1 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Arbeits- und Lernaufgaben aus Sicht der Auszubildenden

Im Hinblick auf die kontextuellen Faktoren, die sich auf das Lernverhalten der Auszubildenden auswirken können, wird insbesondere den Lern- und Arbeitsaufgaben Bedeutung zugeschrieben, da sie die Rahmenbedingungen für das Lernen und Arbeiten der Auszubildenden im Betrieb in wesentlichem Masse determinieren. Aufgrund dessen wird nachfolgend

zunächst beschrieben, welche Lern- und Arbeitsaufgaben den Auszubildenden in verschiedenen Abteilungen gestellt werden und wie sie diese wahrnehmen.

Die Aufenthaltsdauer der Auszubildenden pro Abteilung variiert je nach Unternehmen. Auszubildende berichteten von vierteljährlichen, halbjährlichen und ganzjährigen Einsätzen. Hinsichtlich der Einsatzplanung der Auszubildenden ist auffallend, dass Unternehmen keinen Unterschied zwischen dem ersten und dritten Lehrjahr vornehmen. So werden Auszubildende des ersten Lehrjahres ebenso in der Buchhaltung oder in der Personalabteilung eingesetzt wie Auszubildende des dritten Lehrjahres. Obwohl die berücksichtigten Unternehmen verschiedene Geschäftszwecke verfolgen, lassen sich die beschriebenen Arbeitsaufgaben nach dem Klassifizierungsschema von KECK (1995) und NOSS (2000) zuordnen. Tätigkeiten ohne inhaltliche Repräsentationen wurden nur vereinzelt erwähnt, es scheint, dass diese Art der Tätigkeit nicht oft von Auszubildenden ausgeübt werden muss. In allen Abteilungen vollziehen Auszubildende des ersten und dritten Lehrjahres auffallend oft Tätigkeiten selektiver Transformation. Denn die Eingabe vorstrukturierter Daten ins System oder die Erledigung von Schreibaufgaben gemäß Mustervorlagen sind häufig genannte Arbeitsaufgaben in allen Abteilungen. Beispielweise wurde von Auszubildenden verschiedener Unternehmen für die Abteilung Buchhaltung ausgeführt, vornehmlich Sortier- und Prüftätigkeiten sowie die Eingabe von Buchungen vornehmen zu müssen: *„Der Mitarbeiter druckt mir am Morgen die Debitoren- und Kreditorenbelege aus dem Internet-Banking aus. Ich sortiere sie dann in Gutschriften und Belastungen und auch nach Währungen, da wir Euro, Schweizer Franken und US-Dollar haben. Ja, nachher ist es so, dass ich all diese erforderlichen Sachen im System eingabe – die Rechnungsnummer, den Betrag, den Kunden – und dann buche ich das.“*

Auszubildende des dritten Lehrjahres, welche in der Personalabteilung und im Marketing zum Einsatz kamen, berichteten von umfangreicheren und abwechslungsreicheren Aufgaben, die alle Tätigkeitstypen des Klassifikationsschemas ansprechen. Das selbstständige Organisieren verschiedener Anlässe wie Pensionierungen, Schulungen oder Kundenbesuche sowie das Verfassen von Inseraten und das Erstellen von Arbeitszeugnissen gemäß Vorlage gehören zu den üblichen Aufgaben im Personalbereich. Es wurde angegeben, dass in der Personalabteilung Tätigkeiten der selektiven und substanziellen Transformation gleichermaßen zum Einsatz kommen wie einfachere Ablage- und Sortiertätigkeiten. Auskunftstätigkeiten erfolgen in der Regel unternehmensintern gegenüber Mitarbeitern anderer Abteilungen. Der Kontakt zu externen Kunden wurde nur von einzelnen Auszubildenden in der Auftragsabwicklung, der Logistik und im Marketing erwähnt.

Das Anspruchsniveau der Aufgaben wurde seitens der Auszubildenden je nach Abteilung unterschiedlich beurteilt. Umfangreiche Produktkenntnisse sind in Abteilungen wie der Logistik, der Spedition oder der Auftragsabwicklung zentral, diese Kenntnisse erleichtern die Dateneingabe in verschiedenen Systemen. Für das Verständnis und das Nachvollziehen der Aufgaben in der Buchhaltung werden Vorkenntnisse im Rechnungswesen als vorteilhaft erachtet. Im Personalbereich und im Backoffice wies eine Auszubildende auf die besondere Bedeutung kommunikativer Kompetenzen hin. Übereinstimmend erwähnten alle Auszubildenden, dass die Beherrschung von Informatiksystemen sowie die gewissenhafte Ausführung

der Arbeitsaufgaben essenziell in allen Abteilungen ist, insbesondere wenn wiederkehrende oder gleichartige Aufgaben anfallen.

5.1.2 Das Lernverhalten der Auszubildenden: Kognitive und metakognitive Lernstrategien sowie Unterstützungsstrategien aus Sicht der Auszubildenden

Wie in Abschnitt 2.2 erwähnt, stehen die Auszubildenden - vor allem bezüglich ihres Lernverhaltens - im Mittelpunkt der ersten qualitativen Projektphase. Im Folgenden wird deshalb aufgezeigt, wie das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden ausgeprägt ist.

Das Lernverhalten der befragten kaufmännischen Auszubildenden im betrieblichen Teil der Berufsausbildung ist ihren Selbstberichten zufolge in Bezug auf den Einsatz von Lernstrategien bei den unterschiedlichen Aufgabentypen als wenig facettenreich und wenig variabel zu charakterisieren. Dies trifft sowohl auf das lernstrategische Verhalten beim Erlernen einer neuen Arbeitsaufgabe als auch auf den Umgang mit Schwierigkeiten bzw. Problemen zu.

Das Einlernen einer neuen Arbeitsaufgabe wird in der Regel in Form eines Anlernprozesses am Arbeitsplatz gestaltet, in welchem der Auszubildende von einem Ausbilder bzw. Fachvorgesetzten begleitet wird. Alle Probanden berichten, dass die betreuende Person zunächst den Arbeitsgang selbst durchführt und sich dabei beobachten lässt oder den Auszubildenden direkt durch Anleitungen in den zu erlernenden Arbeitsgang einführt. Die zentrale Lern-/Arbeitsstrategie der Auszubildenden, die während der Erklärungen seitens des Ausbilders bzw. der fachverantwortlichen Person angewendet wird, ist das Notizen machen (kognitive Lernstrategien - Lernhilfen erstellen). Die Auszubildenden gaben an, die Notizen in Form einer Anleitung zu gestalten, so dass diese quasi als Dokumentation der einzulernenden Arbeitsschritte fungieren. Da es sich häufig um Arbeitsaufgaben handelt, welche am PC durchgeführt werden, ergänzen viele der befragten Auszubildenden die Notizen um Ausdrucke oder Screenshots. Teilweise werden diese wiederum als Grundlage für Notizen verwendet. Lediglich ein Teil der Interviewten gab an, die Notizen im weiteren Verlauf des Anlernprozesses zu bearbeiten. Ist dies der Fall werden die Notizen eigenständig vervollständigt oder reflektiert (kognitive Lernstrategie - Informationen anreichern). Vom Auswendiglernen der Notizen und der wiederholten Reflexion des Arbeitsprozesses fernab des Arbeitsplatzes (z. B. zu Hause) wurde nur vereinzelt berichtet (kognitive Lernstrategie - Wiederholen / Üben). Demgegenüber bekundeten viele Auszubildende, ihre Notizen zu organisieren (kognitive Lernstrategie - Informationen ordnen). Beispielsweise werden diese in Ordnern oder Mappen – teilweise systematisch – abgelegt, um sie bei Bedarf schnell aufzufinden. Solcher Bedarf stellt sich z. B. ein, wenn die Auszubildenden den Arbeitsvorgang erstmalig allein vollziehen. Denn ein kleiner Teil der befragten Auszubildenden tendiert dazu, das Arbeitsergebnis mit Hilfe der Notizen oder erstellter bzw. verfügbarer Checklisten selbst zu kontrollieren (metakognitive Lernstrategie - Überwachen). Erst in einem zweiten Schritt – nach erfolgter Selbstkontrolle – wird die Kontrolle durch den Vorgesetzten bzw. Praxisausbilder eingefordert (Unterstützungsstrategie - Lernhilfen). In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass die Kontrolle hauptsächlich auf das Arbeitsergebnis, sprich das Resultat gerichtet ist und die reflexive Betrachtung des Arbeitsprozesses an sich eher eine nachgelagerte Rolle spielt.

Bezüglich der Bewältigung von auftretenden Schwierigkeiten oder Problemen können zwei zentrale lernstrategische Lösungswege identifiziert werden. Zum einen bekundete ein Teil der Auszubildenden, zunächst den Versuch zu unternehmen, ein aufgetretenes Problem bzw. eine Schwierigkeit selbst zu lösen, indem Notizen nochmals zur Hand genommen und ergänzt bzw. korrigiert sowie Archive oder Arbeitshandbücher zu Rate gezogen werden. Es findet demzufolge relativ häufig eine eigeninitiierte Recherche statt, in der ermittelt wird, wie auf ähnliche Gegebenheiten reagiert wurde und wie diese dokumentiert sind. In Kombination mit dieser Strategie oder als eigenständige Strategie wird zum anderen das Hilfesuchen beim Praxisausbilder, einer zuständigen bzw. erfahrenen Person oder einem anderen Auszubildenden genannt. Einige Probanden schildern, dass sie der entsprechenden Person das Problem berichten bzw. gezielt Fragen zur gefundenen Schwierigkeit formulieren. Beide lernstrategischen Lösungswege beinhalten das Aufsuchen von Lernhilfen und sind daher als Unterstützungsstrategien zu kennzeichnen.

Auffällig hinsichtlich der gefundenen Resultate in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der kaufmännischen Auszubildenden im betrieblichen Teil der Berufsausbildung ist, dass nahezu keine Unterschiede zwischen den Aussagen der Auszubildenden des ersten und des dritten Lehrjahres auszumachen sind. Sollte sich diese Tendenz im Rahmen der nachfolgenden quantitativen Erhebung bestätigen, ist die Ableitung von Maßnahmen zur gezielten Förderung des Einsatzes adäquater und geeigneter Lernstrategien für den Kontext des betrieblichen Berufsausbildungsteils anzustreben. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des defizitären Gebrauchs bestimmter kognitiver und metakognitiver Lernstrategien (z. B. Elaboration, Planung, Regulation).

Bedeutsam im Zusammenhang mit dem Lernverhalten ist zudem, welche Unterschiede die Auszubildenden zwischen dem Lernen in der Berufsfachschule und dem Lernen im Betrieb – den zwei „großen“ Lernorten der dualen Berufsausbildung – beschreiben.

Im Wesentlichen differenzierten viele Auszubildende in diesem Kontext die Art des Lernens hinsichtlich des wahrgenommenen Lernaufwands, was Implikationen für die eingesetzten Lernstrategien nach sich zieht. Das Lernen im Betrieb ist den befragten Auszubildenden als solches oftmals nicht bewusst, wie das Zitat einer Auszubildenden – *„teilweise habe ich gar nicht gemerkt, dass ich das jetzt gelernt habe“* – aufzeigt. Das Lernen im Betrieb wurde von den Auszubildenden als ein Vorgang beschrieben, der automatisch während des Arbeitens abläuft. Sie bezeichneten den Vorgang als *„learning by doing“*. Relevantes Abgrenzungskriterium der Auszubildenden zum Lernen in der Schule ist der Zeitaufwand in der Freizeit. Diesbezüglich verursacht der betriebliche Teil der Berufsausbildung keinen Mehraufwand für die Auszubildenden in der Freizeit: *„man lernt einfach während dem Arbeiten, dann geht man nach Hause und [...] nimmt [...] nichts mehr mit“*. Demgegenüber charakterisierten die Befragten das Lernen in der Berufsfachschule als einen Prozess, der nicht automatisch abläuft, da er ihren Einsatz in der Freizeit erfordert. Ein Großteil der Befragungsteilnehmer gab in diesem Zusammenhang an, dass *„man auf die Prüfung lernen“* muss. Dieses Erfordernis schlägt sich im lernstrategischen Verhalten der Auszubildenden nieder und konkretisiert sich im häufigen Gebrauch von Wiederholungsstrategien (kognitive Lernstrategien - Wieder-

holen / Üben). In diesem Zusammenhang spielen das Auswendiglernen sowie das Lösen von Übungs- und Hausaufgaben eine besondere Rolle. Die bereits skizzierte lernstrategische Bedeutsamkeit des Notizen machens (kognitive Lernstrategie - Lernhilfen erstellen) im betrieblichen Kontext führte ein Teilnehmer auf die unterschiedliche Verfügbarkeit von Lernmaterialien zurück, womit ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen beiden Lernorten adressiert wurde. Während die in der Berufsfachschule vermittelte Theorie in Lehrbüchern und anderen Lernmaterialien fixiert ist, liegen die Informationen über das praktische Wissen im Betrieb lediglich mündlich vor, so dass das eigenständige Fixieren dieser Informationen (in Form von Notizen) erforderlich ist.

Abseits der von den meisten Befragten aufgezeigten wahrgenommenen Unterschiede zwischen beiden Lernorten, gibt es ebenso Auszubildende, welche von einem ähnlichen lernstrategischen Vorgehen an beiden Lernorten berichteten. Auch in diesem Kontext wird der Strategie des Notizen machens wiederum Bedeutung zugeschrieben. Denn Auszubildende, die bezüglich des lernstrategischen Verhaltens nicht zwischen der Berufsfachschule und dem Betrieb unterscheiden, bekundeten, überall mit Notizen zu arbeiten. Des Weiteren fertigen diese Auszubildenden Lernhilfen an, indem sie Zusammenfassungen schreiben, welche später als Grundlage für das Auswendiglernen dienen.

Unabhängig davon, ob das Lernverhalten eines Auszubildenden an den Lernorten Berufsfachschule und Betrieb variiert oder nahezu identisch ist, ist das Herstellen von Bezügen zwischen beiden Lernorten als defizitär zu kennzeichnen, da lediglich ein Auszubildender angab, sich Bezüge zwischen Theorie und Praxis zu erschließen (kognitive Lernstrategie - Elaborieren). Dieser Befund steht dem Anspruch der Lernortkooperation entgegen und impliziert infolgedessen Handlungsbedarf auch im Hinblick auf die Gestaltung eines lernstrategischen Förderpakets, das die Kopplung von Lernen im Betrieb und in der Berufsfachschule berücksichtigen sollte.

5.1.3 Personale Faktoren seitens der Auszubildenden: Motivationale und emotionale Aspekte aus Sicht der Auszubildenden

Wie in Abbildung 2 in Abschnitt 2.2 erläutert, wird das Lernverhalten der Auszubildenden vermutlich stark von der Ausprägung personaler Faktoren bestimmt. In diesem Zusammenhang spielen motivationale und emotionale Aspekte eine tragende Rolle.

Mit dem Ziel, das motivationale und emotionale Befinden der Auszubildenden zu beleuchten, wurden Fragen wie „*Wie fühlen Sie sich beim Lernen in der Arbeit?*“, „*Wie würden Sie Ihren Aufgabenbereich im Großen und Ganzen beurteilen?*“ und „*Wie fühlen Sie sich im Ausbildungsbetrieb?*“ in den Interviewleitfaden aufgenommen. Dies geschah mit der Intention, Informationen über die allgemeine Gefühlslage der Auszubildenden, das Empfinden in Bezug auf bestimmte Arbeitsaufgaben und das Kompetenz- und Autonomieerleben sowie das Erleben sozialer Einbindung in den Betrieb bzw. das Unternehmen zu gewinnen.

Hinsichtlich des allgemeinen Befindens bekundeten nahezu alle Befragten, dass der Beginn der Ausbildung im Betrieb von einigen Unsicherheiten geprägt ist. Der Neuheitsgrad sowie

die Vielfalt der anstehenden Aufgaben sind ursächlich hierfür. Darüber hinaus berichtete ein Teil der Auszubildenden von der anfänglichen Angst, Fehler in der Arbeit zu begehen, die Konsequenzen für die Qualität des Arbeitsergebnisses bedeuten könnten. Es ist jedoch zu betonen, dass sich diese Unsicherheiten relativ schnell abbauen und die Übernahme und das Erlernen neuer Aufgaben nach Überwindung der Anfangsschwierigkeiten weniger Mühe, in Einzelfällen sogar Freude bereitet.

Befragt man die Auszubildenden konkreter über ihr Befinden in Relation zu einem bestimmten Aufgabenbereich, so zeichnet sich ein heterogenes Bild ab. Die Beurteilung des Aufgabenbereiches und damit die Ausprägung der personalen Faktoren variieren stark in Abhängigkeit der betreffenden Abteilung. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Einschätzungen bezüglich der Abteilungen Finanzbuchhaltung und Personalwesen. Tendenziell beschrieben die Auszubildenden den Aufgabenbereich in der Finanzbuchhaltung als monoton und wenig vielfältig. Folge dessen ist, dass wenig Interesse bezüglich der dazugehörigen Arbeitsschritte aufgebaut wird und das Erlernen und Ausführen der Tätigkeiten eher von negativen Emotionen wie beispielsweise Langeweile begleitet werden. Demgegenüber stellen die Auszubildenden (mit Ausnahme einer Probandin) die Arbeit/das Lernen im Personalwesen als vielfältig, abwechslungsreich und interessant dar. Weitere, von den Auszubildenden durchlaufene Abteilungen und Aufgabenbereiche (z. B. Spedition, Logistik, Einkauf), wurden sehr unterschiedlich beurteilt, so dass diesbezüglich keine verallgemeinerungsfähigen Eindrücke wiedergegeben werden können. Übergeordnet ist jedoch festzuhalten, dass Aufgabenbereiche, in welchen eher kleinschrittige Arbeitsvorgänge (z. B. bloße Dateneingabe/-übertragung in ein System) zu verrichten sind, von den Auszubildenden als weniger interessant bezeichnet wurden und sich ein tendenziell negatives motivationales und emotionales Lernklima einstellt. Im Gegensatz dazu wecken Aufgabenbereiche, die als umfangreich und als in größere betriebliche Zusammenhänge eingebettet zu charakterisieren sind (z. B. Bewerberauswahl), das Interesse der Auszubildenden. Das Lernen und Arbeiten in der entsprechenden Abteilung wird demzufolge von einem tendenziell positiven emotionalen und motivationalen Befinden begleitet.

Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit der Auszubildenden ergibt sich ein eindeutiges Bild. Alle Auszubildenden fühlen sich im Unternehmen sehr gut aufgehoben, gebraucht und integriert. Dieser positive Eindruck wurde von einigen Interviewten unterstrichen, indem sie mitteilten, sich *„aufgenommen wie einer Familie zu fühlen“* oder, indem sie sich *„als Teil des Teams“* bezeichneten. In diesem Kontext stellten die Auszubildenden gesondert heraus, dass das Arbeitsklima stets durch Hilfsbereitschaft und Unterstützung der Mitarbeiter geprägt sei. Ausnahmslos alle Befragten versicherten, sich bei auftretenden Fragen an andere Mitarbeiter oder den Praxisausbilder wenden zu können. Diese beantworten Fragen gern und sind überdies bereit, (neue) Arbeitsaufgaben zu erklären. Lediglich zwei Auszubildende differenzierten diesen Eindruck von der sozialen Einbindung ein Stück weit, da sie Unterschiede zwischen verschiedenen Abteilungen wahrnahmen. Aus ihren Aussagen kann geschlossen werden, dass die Arbeit in einem Großraumbüro, in dem die Mitarbeiter ruhig und konzentriert

arbeiten, weniger Austausch stattfindet, was die Einschätzung der sozialen Einbindung der Auszubildenden, zumindest zu Beginn, abschwächte.

Die Auswertung zum Kompetenz- und Autonomieerleben der Auszubildenden ergibt, dass diese beiden personalen Faktoren sehr eng in einem Zusammenhang stehen. Zu Beginn der Berufsausbildung erleben sich die Auszubildenden während der Arbeit im Betrieb noch nicht als kompetent. Sie begründeten dies mit der Vielfalt neuer Aufgaben und der Unkenntnis bezüglich der hergestellten bzw. vertriebenen Produkte des Betriebs. Des Weiteren berichteten die Auszubildenden, dass zu Beginn der Ausbildung sehr viele Tätigkeiten unter Anleitung oder nach Anweisung zu verrichten seien. Dieses geringe Autonomieerleben wirkt sich auf das Kompetenzerleben aus und mindert es zu Lehrbeginn. Alle Auszubildenden bekundeten jedoch eine rasche Zunahme des Kompetenz- und Autonomieerlebens. Für das gesteigerte Empfinden der eigenen Kompetenz zeichnet zum einen ein tatsächlicher Wissens-, Fertigkeiten- und Kompetenzzuwachs verantwortlich. Die Auszubildenden berichteten von gewonnener Sicherheit in Bezug auf die Arbeitsaufgaben und beim Geben von Auskünften zur Produktpalette des ausbildenden Betriebs. Zuspruch und Lob seitens der Ausbilder wie „*du bist uns eine große Hilfe*“ verstärken dieses Gefühl von Kompetenz zusätzlich. Zum anderen basiert das gesteigerte Kompetenzerleben auf einem Anwachsen des Autonomieerlebens. Nahezu alle Probanden führten an, im Zeitablauf mehr und mehr Aufgaben selbstständig und in eigener Verantwortung durchführen zu können. Sie bezeugten, dass dies die Arbeitsmotivation zu steigern vermag und sich die Auszubildenden als kompetent wahrnehmen. Trotz des zunehmenden Autonomiegrades während der Berufsausbildung im Allgemeinen, räumten die Befragungsteilnehmer ein, dass sie bezüglich so genannter „*großer Entscheidungen*“ keine Entscheidungsmacht besitzen, was sie jedoch bewusst als selbstverständlich und vernünftig wahrnehmen. Darüber hinaus berichtete ein Teil der Auszubildenden, dass in einigen Abteilungen während der gesamten Berufslehre ein geringer Grad an Selbstständigkeit (Autonomie) herrscht. Da sich entsprechende Aussagen auf Einzelfälle beziehen, ist im Zuge der Auswertung und Interpretation der Daten keine Verallgemeinerung möglich, auf welche Art von Abteilung sich dies bezieht.

5.1.4 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Lernbegleitung bzw. Betreuung durch die Praxisausbilder aus Sicht der Auszubildenden

Wesentlicher kontextueller Einflussfaktor auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Auszubildenden ist die Betreuung bzw. Lernbegleitung seitens einer dafür verantwortlichen Person. In Bezug auf die Betreuung durch die Praxisausbilder bzw. die fachverantwortliche Person wurden die Auszubildenden zum Betreuungsprozess während des Einarbeitens/Erlernens eines neuen Arbeitsgangs, den Ort dieses Geschehens sowie Rückmeldungen zum Arbeits- und Lernvorgehen befragt.

Bezüglich der Betreuung der Auszubildenden bei der Einarbeitung in eine neue Arbeitsaufgabe gilt es zunächst darauf aufmerksam zu machen, dass dies nicht zwangsweise durch den Ausbilder übernommen wird. Einige Befragte berichteten, dass sie zum Teil von fachverantwortlichen Personen (z. B. dem/der Fachvorgesetzten) eingearbeitet werden. Zwei Proban-

dinnen gaben zudem an, dass ausgewählte Aufgaben von Auszubildenden eines höheren Lehrjahrs erklärt wurden.

Den Angaben der befragten Auszubildenden ist zu entnehmen, dass sich zwei Kategorien von Betreuer identifizieren lassen. Der Großteil der Betreuer zeichnet sich demnach durch Engagement aus und ist bestrebt, den Auszubildenden nicht bloß die Aufgabe an sich einzulernen. Vielmehr sind diese Betreuer daran interessiert, den Auszubildenden die Gesamtzusammenhänge im Betrieb sowie die Einbettung und Bedeutung der jeweiligen Arbeitsaufgabe aufzuzeigen. Sie erheben den Anspruch, dass die Auszubildenden den Zweck ihrer Arbeit verstehen können. In Abgrenzung dazu nehmen einzelne Auszubildende ihre Ausbilder in bestimmten Situationen als wenig engagiert wahr. In diesem Kontext wurde artikuliert, dass der Ausbilder den Auszubildenden lediglich die Erledigung von Arbeitsaufgaben beibringt.

Da die Arbeitsgänge, die von den Auszubildenden exemplarisch geschildert wurden, ohne Ausnahme am PC vollzogen werden, sind deren Angaben über den dazugehörigen Anlernprozess gut miteinander vergleichbar. Die Auszubildenden wurden jeweils gebeten, die Einarbeitungsprozesse durch die betreuende Person detailliert zu beschreiben. Ergänzend zu diesen Schilderungen wurden Fragen gestellt, mit deren Hilfe erkundet wurde, inwieweit ein vollständiger Anlernprozess im Sinne des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes (siehe 3.3.2) vorliegt. Es lassen sich diesbezüglich wiederum zwei „Betreuungsvarianten“ herausarbeiten, die sich nach dem Vorhandensein der Phase des Modelling unterscheiden. Ungefähr die Hälfte der Interviewten bekundete, dass die Ausbilder/innen den einzulernenden Prozess zunächst selbst ausführen, diesen verbalisieren und sich dabei vom Auszubildenden beobachten lassen. Dieser Phase des Modelling folgt die Coaching-Phase, bei der die Auszubildenden selbst den Prozess durchführen. Den Berichten der Befragten zufolge, beobachtet der/die Ausbilder/in den Prozess zunächst detailliert. Im Zeitverlauf zieht sich die betreuende Person schrittweise zurück (Scaffolding/Fading) und steht schlussendlich lediglich bei auftretenden Fragen oder Problemen bereit, während der Auszubildende die Arbeitsaufgabe eigenständig ausführt (Exploration). Es gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass der/die Ausbilder/in das Arbeitsergebnis dennoch kontrolliert. Die andere Hälfte der Befragungsteilnehmer schilderte die Einarbeitungsbetreuung nahezu identisch. Wesentlicher Unterschied besteht jedoch in dem Verzicht auf die Phase des Modellings. Dementsprechend beginnt der Einarbeitungsprozess in diesen Fällen mit der Coaching-Phase, d. h. mit der Aufgabenbearbeitung durch den Auszubildenden selbst unter Anleitung des Praxisausbilders.

Unabhängig von der beschriebenen „Betreuungsvariante“ ist ferner bemerkenswert, dass den Phasen der Articulation und Reflection kein oder lediglich rudimentärer Stellenwert beim Einarbeiten zugeschrieben werden. Auch auf gezielte Nachfragen diesbezüglich bekundeten die Befragten, dass sie ihr Vorgehen nicht verbalisieren müssen und eine Reflection nicht regelmäßig stattfindet. Mehrheitlich wurde jedoch bekräftigt, dass die Auszubildenden beim Auftreten von Fehlern von der Betreuungsperson dazu angehalten werden, über den Arbeitsprozess zu reflektieren. In diesen Fällen werden sie zudem zur Verbalisierung ihres Arbeitsprozesses ermuntert, indem der Ausbilder über Kontrollfragen die Ursachen für das aufgetretene Problem zu ergründen versucht.

Das Erlernen von Arbeitsaufgaben im Betrieb erfolgt fast ausschließlich direkt am Arbeitsplatz (arbeitsplatzgebundenes Lernen). Präzisiert wurde dies zumeist durch die Angabe, dass die Einarbeitung am PC-Arbeitsplatz erfolgt. Abweichungen von dieser Praxis wurden von den Auszubildenden lediglich für die Abteilungen Finanzbuchhaltung und Controlling beschrieben. Zwar wird der Arbeitsprozess auch hier sehr häufig am Arbeitsplatz erklärt, ergänzt wird dies aber durch separate theoretische Ausbildungssequenzen, die fernab des Arbeitsplatzes (z. B. in einem Nebenraum) vermittelt werden (arbeitsplatzverbundenes Lernen). Darüber hinaus führten die Befragten lediglich vereinzelt Ausnahmen von der Einarbeitung am Arbeitsplatz an, die sich beispielsweise auf das Kennenlernen des Betriebes oder eine Produkteschulung beziehen.

Rückmeldungen erhalten mit einer Ausnahme alle Auszubildenden. Ein großer Teil der Auszubildenden gab an, in regelmäßigen Abständen Feedback zu erhalten. Dabei bemängelten einige Auszubildende, sie würden ausschließlich auf Fehler hingewiesen werden. Dahingegen erwähnten einige andere Auszubildende ausdrücklich, dass sie ebenfalls positive Rückmeldungen und Lob für gute Leistungen erhalten. Wie weiter oben bereits erwähnt, betrifft das Feedback dabei stets das Arbeitsergebnis und thematisiert den Lern- bzw. Arbeitsprozess als solches nicht. Aufgrund dessen sind diese Rückmeldungen nicht mit einer wirklichen Reflection gleichzusetzen. Dennoch werden den Auszubildenden Tipps zur Arbeitsbewältigung gegeben. Solche Tipps adressieren zumeist die effizientere Gestaltung von Arbeitsabläufen und das Führen von Fehlerprotokollen bzw. -notizen, um diese zukünftig zu vermeiden. Weitere Hinweise, die das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden betreffen und dieses optimieren könnten, bleiben in den meisten Fällen aus. Nur wenige Interviewteilnehmer berichteten von Aufforderungen durch die Ausbilder, sich Notizen oder Screenshots zu erstellen oder Hinweisen, wie die Ablage der Notizen zu organisieren sei und welche weiteren Arbeitsbücher zu konsultieren wären.

5.2 Ergebnisbericht Praxisausbilder: Das Lernverhalten sowie personale und kontextuelle Faktoren aus Sicht der Praxisausbilder

5.2.1 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Voraussetzungen für die Bewältigung der Arbeits- und Lernaufgaben aus Sicht der Praxisausbilder

Die Arbeits- und Lernaufgaben, als wesentlicher kontextueller Faktor mit Einfluss auf das Lernverhalten der Auszubildenden, werden nachfolgend aus der Perspektive der Praxisausbilder beschrieben. Dabei werden im Speziellen die Voraussetzungen, die zu deren Bewältigung erforderlich sind, thematisiert.

Praxisausbilder, die der Spedition, der Logistik und der Auftragsabwicklung zugehörig sind, erachten in Übereinstimmung mit den Auszubildenden das Vorhandensein von Produktkenntnissen als zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von Arbeitsaufgaben. Dahingegen wird das Eingeben von Daten in verschiedene Systeme als Übungssache bezeichnet. Daneben werden schulisch erworbene Vorkenntnisse im Rechnungswesen für den Einsatz in der Buchhaltung von den befragten Praxisausbildern erwartet und teilweise sogar

vorausgesetzt. Praxisausbilder in der Personalabteilung bekundeten, dass das fehlerfreie Verfassen von Texten und der absolut vertrauliche Umgang mit sensiblen Personaldaten unverzichtbare Voraussetzung seitens der Auszubildenden sind.

Alle befragten Ausbilder waren sich einig, dass Auszubildende über ein gewisses Maß an vernetztem Denken verfügen müssen. Denn *„Zusammenhänge müssen verstanden werden, das Nachvollziehen der Prozesse, die durch Buchungen im System ausgelöst werden“*. Das bedeutet ferner, dass die Auszubildenden die Verknüpfungen zwischen verschiedenen Arbeitsabläufen in der Unternehmung kennen müssen, um die eigenen Arbeitsaufgaben im Gefüge aller Geschäftstätigkeiten einzuordnen und zu verstehen. Eine Ausbilderin verdeutlicht die Bedeutsamkeit des vernetzten Denkens, indem sie betont: *„Verknüpfungen, sich ganze Arbeitsabläufe vorstellen zu können – das ist das Wichtigste“*. Ebenso zentral ist die gewissenhafte und exakte Erledigung der Arbeitsaufgaben.

5.2.2 Personale Faktoren seitens der Auszubildenden: Motivationale und emotionale Aspekte aus Sicht der Praxisausbilder

Analog zu der Befragung der Auszubildenden, wurden auch die Praxisausbilder zu personalen Faktoren seitens der Auszubildenden befragt. Von Interesse waren wiederum motivationale und emotionale Aspekte.

Alle interviewten Praxisausbilder waren sich einig darüber, dass Motivation, Interesse an der Arbeit, Lernbereitschaft, Aufgeschlossenheit und Wille, Neues zu erlernen und sich auf Neues einzulassen sowie Konzentrationsfähigkeit maßgebliche personale Voraussetzungen sind, die den Lernerfolg im betrieblichen Teil der Berufsausbildung wesentlich begünstigen. Ferner erwähnten manche Ausbilder das Selbstbewusstsein, die Selbstwirksamkeit und die Kontaktfreude, z. B. zu anderen Mitarbeitern als personale Einflussfaktoren mit Relevanz für den erfolgreichen Verlauf der Berufsausbildung. Befragt nach den Quellen dieser Einstellungen und Fähigkeiten, gaben die meisten Betreuer an, dass das persönliche Umfeld des Auszubildenden (z. B. Stabilität und Harmonie in Familie und im Freundeskreis) eine große Rolle spielt. Denn plakativ formuliert *„wenn die happy sind zu Hause, wenn mit dem Freund alles okay ist, dann läuft das wunderbar“*. Zwar kann eine angenehme und freundliche Arbeitsatmosphäre die Ausprägung der oben genannten „Erfolgsfaktoren“ ebenso unterstützen, ihre Wirkungskraft vermag jedoch Probleme in der Privatsphäre der Auszubildenden nicht auszugleichen.

Die Ausbilder wurden neben dieser allgemeinen Einschätzung darum gebeten, die motivationalen und emotionalen Befindlichkeiten der Auszubildenden in der betreffenden Abteilung einzuschätzen. In diesem Zusammenhang beschrieben viele Probanden, dass die Auszubildenden gern in der jeweiligen Abteilung arbeiten und generell Spaß und Freude an der Berufsausbildung haben. Außerdem beobachteten die Betreuer bei ihren Schützlingen das Erleben von Autonomie und sozialer Einbindung. Bezugnehmend auf die Schilderungen der Auszubildenden in Abschnitt 5.1.3, denen zufolge der Aufgabenbereich in der Finanzbuchhaltung als monoton und wenig vielfältig bewertet wird, stellten auch die betreffenden Aus-

bilder fest, dass Auszubildende generell nicht gern in der Finanzbuchhaltung arbeiten – „*Wir machen einfach die Erfahrung, dass der Auszubildende nicht gern in die Buchhaltung kommt*“.

Das Kompetenzerleben der Auszubildenden wird wesentlich vom wahrgenommenen Anspruchsniveau der Arbeitsaufgaben determiniert. Erfährt der Auszubildende eine Über- oder Unterforderung, gerät das Erleben eigener Kompetenz in Gefahr. Nahezu alle Ausbilder schilderten jedoch den Eindruck, dass die Auszubildenden nicht überfordert seien. Diese Einschätzungen gehen teilweise mit den Aussagen der Auszubildenden konform, da diese im Zeitablauf von steigendem Kompetenzerleben berichteten (siehe 5.1.3).

5.2.3 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Lernbegleitung bzw. Betreuung durch die Praxisausbilder aus Sicht der Praxisausbilder

Gemäß der Annahmen des Untersuchungsmodells (Abschnitt 2.2) und der Ausführungen in 5.1.4 wurden auch die Praxisausbilder gebeten, ihre Sichtweisen in Bezug auf ihre Lernbegleitung bzw. ihre Betreuung der Auszubildenden und die Rahmenbedingungen hierzu darzustellen.

Der Betreuungsaufwand der Auszubildenden nimmt nach übereinstimmenden Angaben aller befragten Praxisausbilder im Zeitverlauf ab. Während die Betreuung vor allem in den ersten Wochen bzw. Monaten als intensiv und zeitaufwändig bezeichnet wurde, vermindert sich der Aufwand in der Folgezeit in dem Maße, wie die Auszubildenden an Selbstständigkeit gewinnen. Analog zu den Ausführungen der Auszubildenden, die das Lernen im Betrieb als solches nicht direkt wahrnehmen und als integriert in die alltäglichen Arbeitsprozesse erleben (siehe 5.1.2), berichteten die Ausbilder gleichermaßen, dass die Ausbildungstätigkeit in den Arbeitsalltag eingebettet sei und generell sowie fortlaufend andauert. Vor diesem Hintergrund fiel es den Befragten enorm schwer, den Anteil ihrer auf die Ausbildung bzw. die Ausbildungstätigkeit entfallende Arbeitszeit in Prozentangaben zu beziffern. Insgesamt zeichnet sich jedoch ab, dass der Anteil der Arbeitszeit, der für die Auszubildenden aufgebracht wird, relativ gering ausfällt. Durchschnittlich investieren die Ausbilder ca. 10 % in Aufgaben, die die Berufsausbildung betreffen. Es gilt jedoch explizit darauf hinzuweisen, dass dies nicht auf mangelndes Engagement seitens der Praxisausbilder zurückzuführen ist. Vielmehr ist den Interviewaussagen zu entnehmen, dass die Ausbildungstätigkeit in fast allen Fällen ausgeweitet werden würde, wenn sich die Arbeitsbelastung im Allgemeinen reduzieren würde. Exemplarisch sei dies durch die Aussage einer Betreuerin belegt, welche beklagte: „*Hauptproblem ist nicht, dass ich das [Anm.: die Ausweitung der Ausbildungstätigkeit] nicht möchte oder nicht will, sondern ich habe einfach keine Zeit dafür*“ .

Bezogen auf die tatsächliche Einarbeitung der Auszubildenden in eine neue Arbeitsaufgabe wurde in 5.1.4 gezeigt, dass sich zwei „Betreuungsvarianten“ herauschälen lassen, die sich nach dem Vorhandensein der Phase des Modellings unterscheiden. Diese Erkenntnis findet sich ebenso in den Ausführungen der befragten Ausbilder wieder. Ungefähr die Hälfte der Ausbilder beginnt den Anlernprozess mit dem eigenen Vorführen und Verbalisieren der

Tätigkeit (Modelling). Die andere Hälfte verzichtet auf diese Phase und startet das Einlernen mit der Coaching-Phase. Das heißt, die Auszubildenden vollziehen die zu bewältigende Arbeitsaufgabe unter Anleitung selbst. Mit steigender Sicherheit blenden sich die Betreuer samt ihrer Hilfestellungen aus und lassen die Auszubildenden selbstständig gewähren (Scaffolding/Fading), bis diese den Arbeitsprozess schließlich beherrschen (Exploration). Die Phasen der Articulation und der Reflection wurden in den Schilderungen der Ausbilder ebenso lediglich peripher oder nur andeutungsweise beschrieben und sind daher nicht als standardmäßig integrierter Betreuungsschritt zu identifizieren.

Darüber hinaus betonte ein Teil der Befragungsteilnehmer, dass es von hoher Wichtigkeit ist, dass die Auszubildenden den Sinn ihrer Arbeit erkennen und verstehen. Aufgrund dessen vermitteln einige Betreuer vorgängig zum eigentlichen Einlernen einer Arbeitsaufgabe einen Überblick über die verschiedenen Funktionen der betreffenden Abteilung und weisen die Auszubildenden gesondert auf die Zusammenhänge zum zu erlernenden Arbeitsschritt hin.

In Bezug auf die Betreuungsqualität der Auszubildenden soll darüber hinaus auf zwei weitere Aspekte eingegangen werden. Zum ersten beschrieben einige Ausbilder, dass sie „ältere“ Auszubildende in die Betreuung „jüngerer“ Auszubildender einbeziehen. Da dies Vorgehen in den Interviews der Auszubildenden (siehe 5.1.4) ebenso berichtet wurde, ist davon auszugehen, dass der Einbezug von Auszubildenden älterer Jahrgänge gängige Praxis ist. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, wie dieses Vorgehen im Rahmen von Fördermaßnahmen optimiert werden könnte. Zu denken wäre in diesem Zusammenhang an die gezielte Gestaltung von Lernpatenschaften, von denen beide Lernpartner profitieren könnten und der Betreuer ein wenig entlastet werden könnte. Zum zweiten berücksichtigen viele Ausbilder explizit die motivationalen und emotionalen Bedingungen der Auszubildenden. Sie bekundeten die Wichtigkeit, ein angstfreies und vertrauensvolles Arbeits- und Lernklima zu schaffen, in dem sich die Auszubildenden wohl fühlen können. Sie offerieren den Auszubildenden, jederzeit als Ansprechpartner für Fragen bereit zu stehen. Es zeigte sich, dass die Praxisausbilder bestrebt sind, den Auszubildenden das Gefühl sozialer Einbindung zu vermitteln. Zieht man die Aussagen der Auszubildenden hinzu (siehe 5.1.3), scheint dies zu gelingen, da alle Auszubildenden über ihre soziale Eingebundenheit in den Betrieb berichteten.

Auch im Hinblick auf den Ort der Einarbeitung sind die Aussagen der Praxisausbilder mit denen der Auszubildenden deckungsgleich. Alle befragten Betreuer formulieren explizit, dass jeder oder nahezu jeder Arbeitsgang direkt am Arbeitsplatz eingelernt und geübt wird. Zusätzlich werden theoretische Ausbildungssequenzen, die z. B. in separaten Lernräumen stattfinden, in die Ausbildung eingeflochten, berichtete ein Teil der interviewten Ausbilder. Ferner werden Betriebserkundungen organisiert, mit dem Ziel, den Blick der Auszubildenden für die betrieblichen Gesamtzusammenhänge zu schärfen. Insgesamt bleibt der Stellenwert theoretischer Ausbildungssequenzen und von Betriebserkundungen in Relation zu dem der Einarbeitung am Arbeitsplatz deutlich zurück, so dass, gesamthaft betrachtet, die praktische Berufsausbildung im Betrieb vornehmlich am Arbeitsplatz durchgeführt wird.

6 Zusammenfassung und Hypothesengewinnung

Im Mittelpunkt der durchgeführten qualitativen Studie stand die Erforschung des Lernverhaltens von Auszubildenden am Arbeitsplatz unter Berücksichtigung kontextueller und personaler Faktoren. Dabei stellte das in Abschnitt 2.2 beschriebene Untersuchungsmodell den theoretischen Bezugsrahmen für die Datenerhebung und -auswertung dar. Die aus der qualitativen Studie gewonnenen Erkenntnisse sollen im Rahmen einer anstehenden quantitativen Untersuchung überprüft werden. Im Folgenden werden die erzielten Ergebnisse aus der Befragung nochmals zusammengefasst und basierend darauf die ersten Hypothesen im Hinblick auf die quantitative Untersuchung formuliert.

Lernverhalten von Auszubildenden

Die von den Auszubildenden geschilderten Lernstrategien am Lernort Betrieb beim Erlernen neuer Arbeitsaufgaben lassen sich in erster Linie mit Strategien zum Erkennen des Wesentlichen und Strategien zum Ordnen von Informationen (Notizen machen) zusammenfassen. In zweiter Linie lieferten einige Auszubildende auch Hinweise auf die eigenständige Kontrolle des Arbeitsergebnisses. Damit richten sich die Lernstrategien basierend auf dem Modell des strategischen Lernens (vgl. Abbildung 3) primär auf den aktiven Erwerb des Wissens und Könnens, wobei das Anreichern von Informationen und das Wiederholen und Üben des Erlernen (im Gegensatz zum Lernen am Lernort Schule) kaum erwähnt wurden. Eine untergeordnete Bedeutung scheinen zudem Strategien zur Selbstlenkung und zur Unterstützung des Lernprozesses zu haben. Aufgrund der Charakterisierung der zu erledigenden Arbeitsaufgaben durch die Praxisausbilder scheinen ergänzend zum Erkennen des Wesentlichen auch Strategien zur Unterstützung der Lernprozesse (insbesondere Konzentrations- und Motivationsstrategien) und Strategien zum Anreichern von Informationen (Elaborationsstrategien) erforderlich zu sein. Denkbar ist, dass die Auszubildenden solche Strategien bei Bedarf auch, aber vielleicht weniger oft einsetzen, und diese deshalb im Rahmen der Interviews nicht explizit genannt haben. Interessant ist in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden, dass die gefundenen Resultate kaum Unterschiede zwischen den Lernenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres ergaben. Dieser Vergleich lässt darauf schließen, dass sich während der betrieblichen Ausbildung keine nennenswerten Veränderungen oder Fortschritte im lernstrategischen Verhalten einstellen. Es ist infolge dessen zu vermuten, dass eine gezielte Förderung des lernstrategischen Verhaltens am Arbeitsplatz seitens der Unternehmen nicht intendiert und umgesetzt wird oder aber, dass entsprechende Fördermaßnahmen, sollten sie existieren, ihre Wirkung verfehlen. Aufgrund dessen besteht im betrieblichen Teil der Grundbildung Optimierungspotenzial in Bezug auf Fördermaßnahmen, die den Bereich der Lernkompetenzen adressieren. Diese Befunde zum lernstrategischen Verhalten können mittels folgender Hypothesen zusammengefasst werden:

- Das lernstrategische Verhalten am Lernort Betrieb unterscheidet sich zwischen den Auszubildenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres nicht signifikant.

- Strategien zum Erwerb von Wissen/Können werden am Lernort Betrieb häufiger eingesetzt als Strategien zur Unterstützung des Lernprozesses und der Selbstlenkung.

Personale Faktoren

Während die soziale Eingebundenheit der Auszubildenden bereits zu Beginn und auch gegen Ende der Ausbildung immer noch als sehr hoch beurteilt wird, scheinen sich das Kompetenz- und Autonomieerleben im Verlaufe der Ausbildungszeit in positiver Hinsicht zu verändern. Zudem ergaben die Auswertungen, dass das Kompetenz- und Autonomieerleben in einem sehr engen Zusammenhang stehen. Die Beurteilung des Aufgabenbereiches hängt stark von der Abteilung ab. Während die Aufgaben im Personalwesen als spannend und abwechslungsreich beschrieben wurden, wurden die Aufgaben in der Finanzbuchhaltung als monoton und wenig vielfältig empfunden. Generell lässt sich festhalten, dass umfangreichere und vielfältigere Aufgaben positive Emotionen bei Auszubildenden wecken und als motivierend für den eigenen Lernprozess am Arbeitsplatz wahrgenommen werden. Diese Befunde führen zu folgenden Hypothesen:

- Die soziale Eingebundenheit wird von Auszubildenden des ersten und des dritten Lehrjahres gleich hoch eingeschätzt.
- Das Kompetenz- und Autonomieerleben wird von Auszubildenden im letzten Jahr höher eingeschätzt als von Auszubildenden im ersten Jahr.
- Zwischen dem Kompetenz- und dem Autonomieerleben der Auszubildenden im ersten und im letzten Ausbildungsjahr besteht eine positive Korrelation.
- Aufgaben in der Personalabteilung werden interessanter und vielfältiger eingeschätzt als Aufgaben in der Finanzbuchhaltung.
- Vielfältige Aufgaben haben einen positiven Einfluss auf das emotionale und motivationale Befinden der Auszubildenden.

Kontextuelle Faktoren

Bezüglich der Betreuung ist den Angaben der Auszubildenden zu entnehmen, dass die meisten Ausbildungspersonen sehr engagiert auftreten und interessiert daran sind, den Auszubildenden die Gesamtzusammenhänge im Betrieb zu verdeutlichen. Der Anlernprozess folgt nur in Teilen den Phasen des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes. Den Berichten der Lernenden und der Ausbildungspersonen zufolge werden die Phasen Coaching, Scaffolding/Fading und Exploration immer umgesetzt, während das Modelling nur in etwa der Hälfte der Fälle eingesetzt wird. Die Phasen Articulation und Reflection werden lediglich beim Auftreten von Fehlern durchlaufen. Diese Erkenntnisse führen zu folgenden Hypothesen:

- Die Mehrheit der Ausbildungspersonen zeigt sich bei der Betreuung der Auszubildenden sehr engagiert.

- Die Phasen des Coachings, Scaffoldings/Fadings und der Exploration werden häufiger umgesetzt als die Phasen des Modellings, der Articulation und der Reflection.

Um die Lernstrategien der Auszubildenden im betrieblichen Teil der Grundbildung vermehrt zu fördern, sollte insbesondere der Articulation und Reflection ein höherer Stellenwert eingeräumt werden. Die Aufforderung des Ausbilders, die kognitiven Prozesse und Strategien bei der Ausführung der Aufgabe zu verbalisieren, regt die Auszubildenden an, ihr Vorgehen in eigenen Worten auszudrücken und zu begründen sowie ihr Vorgehen mit demjenigen des Ausbilders zu vergleichen. Aufgrund der Erkenntnisse der Lernstrategieforschung im schulischen Kontext wäre von einer gezielten Aufforderung zur Articulation und Reflection – nicht nur im Falle des Auftretens von Fehlern – ein positiver Einfluss auf den Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien (z. B. Elaborationsstrategien, Strategien zur Reflection des Arbeitsprozesses und -ergebnisses) am Lernort Betrieb zu erwarten. Auch wenn die Förderung von Lernstrategien im Rahmen der schulischen Grundbildung und in den überbetrieblichen Kursen curricular vorgesehen ist, darf der Ausbilder nicht davon ausgehen, dass die Auszubildenden diese Strategien auch im Ausbildungsbetrieb anwenden. In anderem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass ein automatischer Transfer zwischen den Lernorten in vielen Fällen nicht stattfindet, sondern gezielt angeleitet werden sollte (NÜESCH et al. 2008, 28).

In einigen Ausbildungsbetrieben übernehmen bereits heute „ältere“ Auszubildende die Aufgabe, „jüngere“ Auszubildende in die Bewältigung neuer Arbeitsaufgaben einzuführen. Die „älteren“ Auszubildenden dürften dabei sowohl bezüglich Autonomie- und Kompetenzerleben als auch hinsichtlich ihrer Lernstrategieentwicklung profitieren, da sie gezwungen sind, das eigene Verständnis der jeweiligen Arbeitsprozesse zu überprüfen und ihr bestehendes Wissen, sofern notwendig, aufzufrischen. Ihre Erklärungen zu den Schritten, die für die jeweilige Aufgabenbewältigung erforderlich sind, dürften ihnen helfen, ihr eigenes deklaratives und prozedurales Wissen zu erweitern und zu vertiefen (Förderung von metakognitiven und kognitiven Strategien). Die „jüngeren“ Auszubildenden könnten insofern profitieren, als sie eventuell weniger Hemmungen bekunden würden, bei Schwierigkeiten Gleichaltrige um Hilfe zu bitten. Allerdings sollte dieser Ansatz nicht die gesamte betriebliche Ausbildung prägen, sondern lediglich zu sinnvollen Zeitpunkten umgesetzt werden. Die Entlastung des Praxisausbilders sollte demzufolge nicht das entscheidende Motiv sein, um derartige Lernpartnerschaften zu bilden. Vielmehr sollten solche Lernpartnerschaften nur dann aufgebaut werden, wenn beide Seiten davon profitieren. Insbesondere wäre es zwingend notwendig, dass die „älteren“ Auszubildenden in den Ansatz des Cognitive-Apprenticeship eingeführt würden, damit die Ausbildungsqualität gewährleistet wäre.

7 Ausblick

Im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung zum arbeitsplatzgebundenen Lernverhalten (Lernen im Ausbildungsbetrieb) der Auszubildenden konnten die in Kapitel 6 formulierten Hypothesen sowie erste Überlegungen in Bezug auf die Gestaltung gezielter Fördermaßnah-

men abgeleitet werden. Im Folgenden gilt es, diese Hypothesen im Rahmen einer breiter angelegten quantitativen Untersuchung in derselben Branche zu überprüfen. Dabei soll zusätzlich auch das arbeitsplatzorientierte Lernverhalten (Lernen im Rahmen der überbetrieblichen Kurse) einbezogen werden, um der Frage nachzugehen, inwiefern sich die Lernstrategien an diesen beiden betrieblichen Lernorten unterscheiden (vgl. Abbildung 1). Geplant ist auch der Einbezug weiterer Branchen und Berufe, um Vergleiche und weitere Verallgemeinerungen der Erkenntnisse zu ermöglichen. Mit diesem Vorgehen sollen allgemeine sowie branchen- oder berufsspezifische Maßnahmen zur Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung abgeleitet und konzipiert werden.

Literatur

ACHTENHAGEN, F./ NOSS, M. (1999): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten. In: SLOANE, P. F. E./ BADER, R./ STRAKA, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen: 11-18.

ACHTENHAGEN, F./ NOSS, M. (2000a): Lernmöglichkeiten an kaufmännischen Arbeitsplätzen – Ansätze empirischer Forschung. In: HARTEIS, C./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: 83-96.

ACHTENHAGEN, F./ NOSS, M. (2000b): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 52, 235-239.

ATTESLANDER, P. (1984): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin.

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

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. In: HANFT, A. (Hrsg.): *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Vol. 7)*. Münster.

DIEBALL, S. (1997): *Qualifikation und Handlungsqualität in der betrieblichen Berufsausbildung zum Bankkaufmann unter besonderer Berücksichtigung handlungstheoretischer Aspekte*. Köln.

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

ELKE, A./ GRIEDER, S./ TIADEN, C./ STEINER, G./ METZGER, C./ NÜESCH, C. et. al. (2007): *Fostering Learning Competences in Vocational Education*. Paperpräsentation an der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Research on Vocational Education and Training for International Comparison and as International Comparison“. Göttingen.

EULER, D./ HAHN, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik (2. Aufl.). Bern.

FRANKE, G./ KLEINSCHMITT, M. (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Schriften zur Berufsbildungsforschung. Berlin.

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

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

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

KNÖLL, B./ GSCHWENDTNER, T./ NICKOLAUS, R./ ZIEGLER, B. (2007): Motivation in der elektrotechnischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, 397-415.

KRAMER, K. (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren. Online: http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation_diss_752 (20-10-2009).

METZGER, C./ STRAKA, G. A. (2008): Vertiefungsstudie zur Reform der Kaufmännischen Grundbildung der Schweiz. Qualitative Untersuchung zu den Prozesseinheiten. In: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Hrsg.): Evaluation der kaufmännischen Grundbildung. Bern, D 39-61.

METZGER, C. (in Vorbereitung): Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Oberentfelden.

NERDINGER, F./ BLICKLE, W./ SCHAPER, N. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie. Heidelberg.

NICKOLAUS, R./ KNÖLL, B./ GSCHWENDTNER, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, 552-577.

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

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

NOSS, M./ ACHTENHAGEN, F. (2001): Förderungsmöglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen am Arbeitsplatz – Eine empirische Untersuchung zur Ausbildung von Bank- und

Sparkassenkaufleuten. In: BECK, K./ KRUMM, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, 233-256.

NÜESCH, C./ METZGER, C. (im Druck): Lernkompetenzen und ihr Zusammenhang mit motivationalen Überzeugungen und Lernleistungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

NÜESCH, C./ METZGER, C./ MARTINEZ ZAUGG, Y./ ZEDER, A. (2008): Förderung von Lernkompetenzen an der kaufmännischen Berufsschule. In: Netzwerk – Die Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz, 102, H. 2, 24-31.

NÜESCH, C. (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieinsatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.

OTT, B. (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung (2. Aufl.). Berlin.

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

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

REICH, K. (2007): Cognitive Apprenticeship. Online: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/cognitive_apprenticeship.pdf (20-10-2009).

ROSENDAHL, J./ FEHRING, G./ STRAKA, G. A. (2008): Lernkompetenz bei Bankkaufleuten in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 201-214.

ROSENDAHL, J./ STRAKA, G. A. (2007): Effekte betrieblicher und schulischer Bedingungen auf motivationale Orientierungen und bankwirtschaftliche Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, 213-226.

ROTTLUFF, J. (2005): Leittext. In: WITTMER, W. (Hrsg.): Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder. Konstanz, 43-59.

SCHAPER, R.-H./ SCHREIBER, R./ SEYD, W. (2000): Der Berufsausbilder: Lehr- und Arbeitsbuch zu den „Sieben Handlungsfeldern“; die berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen des Ausbilders nach der neuen AEVO (6. Aufl.). Hamburg.

SCHARNHORST, U./ FREY, A./ BALZER, L./ PETRINI, B./ SCHMIED, T./ HUG, S. (Newsletter Nr. 7): Abschlussbericht zum Projekt „Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Berufsbildung (QuWiB)“. Zollikofen.

SCHNELL, R./ HILL, P. B./ ESSER, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.

SEMBILL, D./ SCHEJA, S. (2008): Über die Motivationssituation der Auszubildenden eines Global Players. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 179-200.

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

STEINER, G. (2007): Der Kick zum effizienten Lernen: erfolgreich und nachhaltig ausbilden dank lernpsychologischer Kompetenz, vermittelt an 30 Beispielen. Bern.

STRAKA, G. A. (1998): Handeln = Lernen? Lerntheoretische Anmerkungen zur Leittextmethode. In: EULER, D. (Hrsg.): Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz: Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte. Nürnberg 91-99.

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

SWISSMEM (2003): Richtlinien für die Organisation und Durchführung überbetrieblicher Kurse für Kaufleute der Profile B und E/M in der Branche Maschinen-, Elektro- und Metall-Industrie.

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

ULICH, E. (2005): Arbeitspsychologie. Zürich.

VOLPERT, W. (1987): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In: KLEINBECK, U./ RUTENFRANZ, J. (Hrsg.): Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, 1-142.

WEINSTEIN, C./ MAYER, R. E. (1986): The Teaching of Learning Strategies. In: WITTRUCK, M. C.: Handbook of Research on Teaching. New York, 315-327.

ZIMMERMANN, M./ WILD, K.-P./ MÜLLER, W. (1999): Das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, 373-402.

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

Zitieren dieses Beitrages

GEBHARDT, A. et al. (2009): Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-35. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf (17-12-2009).

Die Autorinnen:



Dipl.-Hdl. ANJA GEBHARDT

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen, Schweiz

E-mail: [anja.gebhardt \(at\) unisg.ch](mailto:anja.gebhardt@unisg.ch)

Homepage: www.iwp.unisg.ch



Dipl.-Hdl. YOLANDA MARTÍNEZ ZAUGG

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen, Schweiz

E-mail: [yolanda.martinez \(at\) unisg.ch](mailto:yolanda.martinez@unisg.ch)

Homepage: www.iwp.unisg.ch



Dr. CHARLOTTE NÜESCH

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen, Schweiz

E-mail: [charlotte.nueesch \(at\) unisg.ch](mailto:charlotte.nueesch@unisg.ch)

Homepage: www.iwp.unisg.ch