

1 Ausgangslage und Problemstellung

1.1 Die „Wiederentdeckung“ des Arbeitsplatzes als Lernort

Die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wird als Schlüsselfaktor des zukünftigen Arbeits- und Lebenserfolges jedes Einzelnen und als Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit unserer Wirtschaft und Gesellschaft betrachtet (Achtenhagen & Lempert 2000, 11; Sembill 2000, 80; Baethge, Buss & Lanfer 2003, 90). Allerdings wirft die begriffliche Konstruktion Fragen nach deren Umsetzung auf. Da eine Alternative des *Nicht-Lernens* im normalen Lebensumfeld nicht denkbar sei, schlussfolgert Heid (2000), dass die Forderung nach lebenslangem Lernen nur in Bezug auf formelle (Weiter)Bildungsprozesse Bestand habe (ebd., 22). Andererseits meint lebenslanges Lernen gerade *nicht* die endlose Teilnahme an institutionalisierten Bildungsprozessen (Sembill 2000, 76).¹ Anstelle der zeitlichen Erstreckung des Lernens, wie sie die Formulierung *lebenslanges Lernen* suggeriert, scheint vielmehr ein *lebensweites Lernen* gemeint (Kirchhöfer 2004, 56). In den vergangenen Jahren greift diesbezüglich der auf Dewey zurückreichende Begriff des *informellen Lernens* Platz, wodurch insbesondere der Lernort Arbeitsplatz vermehrt in den Fokus des Interesses rückt.

Der Arbeitsbegriff selbst ist in seiner historischen Verwendung zumeist negativ konnotiert. Nach biblischer Überlieferung ist Arbeit keine Erfindung des Menschen, sondern eine ihm auferlegte Mühsal (Kutscha 2008, 333f.). Die etymologische Entstehung des Wortes verweist dabei ursprünglich auf Ackerbau, welcher als schwere körperliche Arbeit – *im Schweiß des Angesichts* – möglichst auf untere soziale Schichten delegiert wurde (Dederling 1996, 41). Neben dieser ursprünglichen Wortbedeutung als Mühe, Plage, Kraftaufwand etc. zur Sicherung des Lebensunterhalts verweist unter anderem Lewin (1920) auf das *zweite Gesicht der Arbeit* als eigener Lebenswert und damit auf die sinnstiftende Bedeutung von Arbeit als Wirkungs- und Gestaltungsfeld (ebd., 11f.). Ähnlich stellt Freud heraus, dass die Bedeutung der Berufsarbeit zur Erfüllung sublimierter Bedürfnisse hinter ihrer Bedeutung zur Existenzsicherung nicht zurückstünde (1930, 438 zitiert nach Kleinbeck 1974, 11).

¹ Während lebenslanges Lernen zumeist positiv konnotiert ist, sprechen Geissler & Orthey in ihrer pointierten Streitschrift „Der große Zwang zur kleinen Freiheit“ nicht zu Unrecht von einer *Verdammung zu lebenslangem Lernen* (1998, 72ff.).

Nicht zuletzt weisen die demoralisierenden Wirkungen anhaltender Arbeitslosigkeit² darauf hin, dass die beruflich organisierte Erwerbstätigkeit nach wie vor nicht nur als Quelle gesellschaftlichen und individuellen Wohlstands, sondern auch als Medium sozialer Integration und persönlicher Entfaltung fungiert (Lempert 2006b, 78). Arbeit schafft somit nicht nur gegenständliche Resultate, sondern führt stets auch zu Selbstveränderungen des arbeitenden Menschen (Hacker & Skell 1993, 28; Frese & Zapf 1994, 326; Lempert 2006b, 77).

Das Bemühen um Qualifizierung zur Verbesserung der Lebens- und Erwerbssituation lässt sich geschichtlich sehr weit zurückverfolgen und geht mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der damit verbundenen Entstehung von Berufen einher (Lipsmeier 1978, 87; Kutscha 2008, 333ff.). Im Hinblick auf die historische Entwicklung der beruflichen Bildung scheint es zunächst angebracht, die *Entdeckung* des informellen Lernens zu relativieren, denn die Erkenntnis, dass berufliche Kompetenz auch – oder sogar vornehmlich – am Arbeitsplatz erworben wird, scheint keinesfalls neu, wie historische Abrisse zeigen (vgl. Collins, Brown & Newman 1989, 453; Lipsmeier 1996, 205; Nieuwenhuis & van Woerkom 2007, 66). Bereits Dewey weist darauf hin, dass die Formalisierung von Bildungsprozessen im Grunde als Ersatz oder Ergänzung eines ursprünglichen Lernens durch Teilhabe an einer gemeinschaftlichen Praxis eingeführt wurde (Gonon 2002, 17), wie sie in Deutschland bspw. kennzeichnend für die Berufsbildung im mittelalterlichen Zunftwesen war (Münch & Kath 1973, 19; Lipsmeier 1996, 205; Candy & Mathews 1998, 14; Schanz 2001, 150; Streumer & Kho 2006, 5ff.; Sonntag & Stegmaier 2007, 22; Tynjälä 2008, 143). Die Beschleunigung der technologischen Entwicklungen und das Zusammenwachsen internationaler Märkte führten mit fortschreitender Industrialisierung zu einem erhöhten einzelbetrieblichen Produktivitäts- und Rentabilitätsdruck, der auf die *Befreiung* der Produktionsprozesse von kurzfristig unproduktiven Funktionen, wie Qualifizierung, drängte. Der resultierenden Gefahr einer fehlenden Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte wurde auf zweierlei Art begegnet: Durch Ausrichtung der Arbeitsorganisation auf nicht qualifizierte Kräfte (*Taylorisierung*) und durch Herausbildung eines eigenständigen Berufsbildungssystems (Drexel & Welskopf 1994, 296). Institutionalisierte, vom Produktionsbereich getrennte Berufsbildungsmaßnahmen weisen neben zahlreichen Vorteilen auch einige nicht zu vernachlässigende Nachteile auf: Sie sind mit hohen Kosten verbunden (je nach Art und Finanzierung der Bildungsmaßnahme zu Lasten der Gesellschaft, einzelner Betriebe oder der Individuen), inhaltlich relativ unflexibel, führen oft zu Motivationsdefiziten und Transferproblemen, weisen ggf. eine Lernbarriere für *Lernentwöhnte* auf und sind kein vollständiger Ersatz für eine berufliche Sozialisation (ebd., 295f.). Eine Rückbesinnung auf das der zünftigen Erziehung zugrunde liegende Prinzip des

² Zur Wirkung von Arbeitslosigkeit sei exemplarisch auf die nach wie vor aufschlussreiche soziografische Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel 1933/2000) verwiesen.

Lernens durch Teilhabe am und Mitwirken im gemeinsamen Arbeits- und Lebensalltag (Pätzold 2000, 73) findet sich in neueren Ansätzen *situierten Lernens* wieder (Billett 1995, 21; vgl. *Cognitive Apprenticeship* nach Collins, Brown & Newman 1989; *Communities of Practice* nach Lave & Wenger 1991).

So ist die fortwährende *Wiederentdeckung* des Lernorts Arbeitsplatz (Kloas 1992, 196; Georg 1996a, 654; Dehnbostel & Nowak 1999, 6; Dehnbostel 2005, 143) in einem ersten Zugriff dahingehend zu begrüßen, dass sie dem vorherrschenden, auf Bildungsinstitutionen beschränkten Lernverständnis (Holzkamp 1993, 11f.) entgegenwirkt und die Forderung einer Reintegration von Arbeiten und Lernen unterstreicht (Georg 1996a, 654; Lempert 2000, 146; Ellström 2001, 421; Schaper 2004, 199; Wittwer 2006, 401). Intention und Qualität der Diskussion scheinen jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Während bildungspolitische Tendenzen zu verzeichnen sind, Versäumnisse in grundlegenden Bildungsbereichen mit dem Verweis auf nachgelagerte, alternative Lernformen zu bagatellisieren (Geißler 1994, 647; Heid 2000, 23), dienen ähnliche Argumente pädagogisch legitimierten Einsparungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung (Lempert 1974, 61; Münch 1990, 164; Görs, Goltz & Iller 1994, 21; Schiersmann & Remmele 2002, 6f.; Pätzold 2004, 83; Röben 2006, 19) und bergen die Gefahr einer Reduzierung auf eine betriebsspezifische Anpassungsqualifizierung *on-the-job* (vgl. Dehnbostel 1996, 13; Drexel 1998, 60). Eine zum Teil *apodiktische Mystifizierung* (vgl. Franke 1999, 491; Bosch 2000, 235; Harteis 2002, 3) der Vorzüge informellen Lernens leistet diesen Gefahren zusätzlich Vorschub. Dabei ist der nahezu trivialen Feststellung, dass Arbeitsprozesse auch Lernpotenziale eröffnen, entgegenzusetzen, dass Arbeitsplätze nicht per se immer lernförderlich sind (Dehnbostel 1992, 18; Billett 1995, 24; Kutscha 1996, 114; Gruber 1999, 147ff.; Simons 2004, 105). Schließlich sei „die bloße Existenz beruflicher Schulen ... schon ein Hinweis auf die pädagogische Insuffizienz des Berufslebens“ (Lempert 1974, 58). Angesichts der Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte stellt Bosch (2000, 265) mit Recht fest, dass Rückschritt und Fortschritt in der Diskussion um den Lernort Arbeitsplatz dicht beieinander liegen.

1.2 Forschungsbedarfe zum Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung

Wenngleich die Mitarbeit in betrieblichen Leistungserstellungsprozessen im Vergleich zu intentionalen Lehr-Lern-Arrangements – seien diese schulisch, inner- oder außerbetrieblich – in der Regel den größeren zeitlichen Umfang der beruflichen Erstausbildung einnimmt (Lempert 1974, 57; Blossfeld 1991, 92; Greinert 1995, 131; Gabriel & Schneider 1996, 174; Kutscha 1996, 114; Pätzold, Klusmeyer, Wingels & Lang 2003, 26; Baethge, Solga & Wieck 2007, 14) und in seiner Bedeutung eher wieder zunimmt (Sonntag, Stegmaier, Müller, Baumgart & Schaupter 2000, 1;

Pätzold 2008, 321f.), ist der Forschungsstand zum Lernen am Arbeitsplatz in der Ausbildung nach wie vor als defizitär anzusehen (Kell 1989, 9; Beck 2005, 549). Bereits 1990 wies die Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) darauf hin, dass gerade auch das Lernen im Arbeitsprozess zu berücksichtigen sei, wenn berufliche Bildungsprozesse umfassend analysiert werden sollen (ebd., 79f.). Trotz der steigenden Relevanz des Lernorts Arbeitsplatz beschränkt sich das Forschungsinteresse in der deutschsprachigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorwiegend auf berufliches Lernen in schulischen Settings (Gonon 2002, 317; Diettrich & Vonken 2009, 14). Anhand einer Analyse der in den zentralen Kommunikationsmedien der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin veröffentlichten Beiträge zeigen Diettrich und Vonken, dass seit dem Jahr 2000 nur 23 von 197 Beiträgen in der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (ZBW) und (immerhin) etwa ein Drittel der 194 Beiträge der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@)* überhaupt betriebliche Themen umfassen (2009, 5). Gründe für die Vernachlässigung der betrieblichen Ausbildung liegen insbesondere im schwierigen Feldzugang, in der Heterogenität und Intransparenz des betrieblichen Feldes, dem teilweise geringen Interesse an einer *Pädagogisierung* des Arbeitsplatzes und auch schlicht in der Angst vor schlechten Ergebnissen (Münch 1990, 167f.; Volpert 1994b, 292; Diettrich & Vonken 2009, 7ff.). Als weitere denkbare Hemmnisse nennen die letztgenannten Autoren zudem forschungspolitische Gründe sowie ein *Karrierekalkül* des wissenschaftlichen Nachwuchses, der seine Stellung in einer von Scholorientierung geprägten Disziplin sucht. Die Kombination aus erschwertem Feldzugang und geringer Anerkennung in der Fachdisziplin spiegelt sich in einem traditionellen Dilemma des erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit dem Thema Lernen im Arbeitsprozess wieder: „Jede (Arbeits-)Pädagogik, die sich der Optimierung von Lernprozessen für die Erfüllung vorgegebener Arbeitsaufgaben widmete, setzte sich dem Verdacht aus, pädagogische Normen zu verraten; andererseits setzte sich jeder Versuch, diese Normen zum Maßstab der Bewertung von betrieblichen Arbeits- und Lernprozessen zu machen, dem Ideologieverdacht aus und blieb damit praktisch irrelevant“ (Georg 1996a, 639). Eine defizitäre Forschungslage zum Lernen im Arbeitsprozess wird zudem auch international festgestellt: „Research on workplace learning is short-term, patchy and unsystematic“ (Boud, Freeland, Hawke & McDonald 1998, 125) „... [and] limited in quantity“ (De Jong 1996, 462).

So erstaunt es insgesamt nicht, dass sich ein Großteil der (Ratgeber-)Literatur auf programmatische Verkündung lernförderlicher Merkmale von Arbeitsplätzen beschränkt und eine ‚empirische Prüfung‘ selten über die Zufriedenheitsbekundungen der Kooperationspartner hinausgeht. Über die generell zu geringe Anzahl an empirischen Forschungsarbeiten hinaus sind zudem folgende inhaltliche Desiderata festzuhalten:

(1) *Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen*: Für die Berufsbildungsforschung werden insbesondere Studien zur Förderlichkeit von Arbeitsplätzen für Lern- und Sozialisationsprozesse gefordert (Kell 1989, Dehnbostel 1996, 16; Sloane 2000, Seifried 2006, 373), die zur empirischen Klärung der dem Arbeitsplatz zugeschriebenen Doppelfunktion als Arbeits- und Lernort (Münch & Kath 1973, 19) beitragen. Baitsch (1998) bemängelt, dass in Studien zum Lernen in der Arbeitssituation gerade das Lernen durch die Aufgabenbearbeitung selbst oft ausgeblendet bleibt (ebd., 307). Wenngleich vereinzelt bemerkenswerte Forschungsarbeiten vorliegen, ist in Anbetracht der großen Heterogenität von Lern- und Arbeitsbedingungen in Unternehmen ein deutlicher Mangel an Replikationsstudien festzustellen (Beck 2005, 553). Grundsätzlich können drei Typen von Studien unterschieden werden, die – vereinfacht dargestellt – die folgenden Fragestellungen aufgreifen:

- a) Hypothesengenerierend: Welche relevanten Einflussfaktoren des Lernens am Arbeitsplatz lassen sich identifizieren?
- b) Hypothesenprüfend: Wirken die als relevant erachteten Einflussfaktoren tatsächlich in der erwarteten Art und Weise?
- c) Evaluativ: Sind die als relevant erachteten lernförderlichen Bedingungen vorhanden?

Ausschließlich hypothesenprüfende und insbesondere rein evaluative Studien führen dabei oft zu einer eingeschränkten Sicht für alternative Erklärungsmuster (Harteis & Gruber 2004, 256), was dem skizzierten Feld nicht gerecht wird.

(2) *Emotional-motivationales Erleben in der Arbeit*: Gerade emotionale Prozesse in der beruflichen Ausbildung sind mit einigen Ausnahmen bislang kaum Gegenstand der empirischen Forschung (Zaib 2001, 32), wenngleich aus Studien der Lehr-Lern-Forschung (auch im Bereich der beruflichen Bildung) wiederholt die Bedeutsamkeit emotionalen Erlebens für gelingende Lehr-Lern-Prozesse aufgezeigt wurde (vgl. Studien der Forschergruppe um Sembill). Disziplinübergreifend wird zudem ein Mangel an hierzu notwendigen Prozessanalysen festgestellt (Baitsch & Frei 1980, 77; van Buer 1989, 170; Kannheiser 1992, 17f.; Rheinberg & Donkoff 1993, 117; Weiss & Cropanzano 1996, 1f.; Wild & Krapp 1996, 196f.; Baitsch 1998, 303; Timmermann 2001, 120; Zaib 2001, 40; Brief & Weiss 2002, 299; Fisher 2002, 5; Weiss 2002, 55; Rheinberg 2004; Schmitz 2006, 434; Nickolaus 2007, 14; Sonntag & Stegmaier 2007, 93). Kannheiser (1992) spricht diesbezüglich von einem „erlebensbezogenen Defizit“ (1992, 16). So ist zu ermitteln, wie Auszubildende ihre Lern- und Arbeitsbedingungen am Arbeitsplatz erleben und welche Faktoren dieses Erleben beeinflussen (Baeriswyl & Kovatsch-Guldemann 2002, 192; Gasche & Behrens 2002, 224). Gleiches gilt konsequenterweise für das Ausbildungspersonal.

(3) *Einfluss des Ausbilderhandelns*: Obwohl ihrem Handeln große Bedeutung für das Lehr-Lern-Geschehen beigemessen wird, sind gerade „... die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder in unseren Forschungsakten immer noch ein nahezu unbeschriebenes Blatt“ (Beck 2005, 548; vgl. auch Zaib 2001, 42; Wittwer 2006, 401; Witt 2009, 99; Falk & Zedler 2009, 20). So ist bspw. von Interesse, wie Ausbilder³ die Lern- und Arbeitsbedingungen der Auszubildenden einschätzen (Baeriswyl & Kovatsch-Guldimann 2002, 193), inwieweit sich diese Einschätzungen mit denen der Auszubildenden decken (Gasche & Behrens 2002, 224) und mit welchen Zielen und Maßnahmen sie auf die Ausbildungsbedingungen einwirken (Marsick & Watkins 1990, 247). Dies gilt umso mehr, da die Ausbildung „... zunehmend in die Hände nebenberuflicher Ausbilder bzw. ausbildender Fachkräfte gelegt wird, die in der Regel keinerlei berufspädagogisch-formale Qualifikationen mitbringen“ (Pätzold 2008, 324).

1.3 Eingrenzung des Untersuchungsfeldes, Fragestellungen und Methodik der Studie

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt im Bereich des *arbeitsgebundenen Lernens*, das durch die Identität von Arbeitsort und Lernort gekennzeichnet ist (Dehnhostel 1992, 12f.; vgl. Kapitel 3.1.1) und somit sowohl das Lernen im Arbeitsprozess als auch Unterweisungsprozesse am Arbeitsplatz umfasst.

Korrespondierend mit den im vorangegangenen Kapitel aufgezeigten Desiderata werden mit der vorliegenden Forschungsarbeit folgende Fragenkomplexe bearbeitet:

- (1) Mit welchen Tätigkeiten sind Auszubildende am Arbeitsplatz betraut?
- (2) Wie erleben Auszubildende die von ihnen durchgeführten Arbeitstätigkeiten?
- (3) Welche Einflussgrößen begünstigen bzw. hemmen das Lernen im Arbeitsprozess?
- (4) Welche Sichtweisen auf das Lernen im Arbeitsprozess, die Ziele der Ausbildung und das pädagogische Handeln des Ausbildungspersonals haben die Ausbildungsbeteiligten (Auszubildende, Ausbilder und ausbildende Fachkräfte)?

Zur Bearbeitung der Fragestellungen wurden mittels quantitativer und qualitativer Methoden mehrere (Teil-)Studien durchgeführt. In Kooperation mit einem Unternehmen der Telekommunikationsbranche wurde eine Studie durchgeführt, an der

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Verlauf der Arbeit auf die Nennung der jeweils weiblichen Form verzichtet. Wenn von *dem* Auszubildenden die Rede ist, so sind weibliche Auszubildende dennoch stets mitzudenken.

sich ca. 50 angehende Kaufleute im Einzelhandel im ersten Ausbildungsjahr beteiligten. Neben standardisierten Fragebögen zur Einschätzung individueller Dispositionen, Merkmalen der Lern- und Arbeitsbedingungen, Motivation etc. kam über einen Zeitraum von 6 Wochen ein teilstandardisiertes Lern- und Arbeitstagebuch zum Einsatz. Ein ähnliches Untersuchungsdesign lag einer vorherigen Pilotstudie zugrunde, um Erfahrungen mit dem Instrumentarium zu sammeln und Vergleichswerte für Benchmarks zu gewinnen. In einer weiteren (Teil-)Studie im Telekommunikationsunternehmen wurden 10 Einzelhandelsauszubildende, deren 10 Mentoren (auszubildende Fachkräfte) sowie 5 hauptberufliche Ausbilder anhand von Konstruktinterviews zu ihren Sichtweisen auf das Lernen am Arbeitsplatz befragt. Das *Mixed Methods-Design* (Johnson & Onwuegbuzie 2004) ermöglicht die Bearbeitung der o. a. Forschungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven. Zudem sind die oben aufgeworfenen Forschungsfragen noch um die forschungsmethodische Frage nach der Eignung von Arbeitstagebüchern zur Erforschung des Erlebens und Lernens am Arbeitsplatz zu ergänzen.

1.4 Theoretische Verortung der Arbeit

*Das, was uns am wertvollsten ist am wahrhaft
gebildeten Menschen, entwickelt sich
nur beim wirklichen Handeln
(Kerschesteiner 1904, 14).*

Der Handlungsbegriff ist im Rahmen einer Auseinandersetzung mit beruflichen Lehr-Lern-Prozessen in mehrfacher Hinsicht von zentraler Bedeutung (vgl. auch Schurer 1984). Einerseits stellen kompetentes Handeln (Performanz) bzw. die hierfür notwendigen individuellen Handlungspotenziale (Kompetenz) die zentralen Zielgrößen beruflicher Bildung dar. Dies wird bspw. auch in der handlungstheoretischen Fundierung arbeitspsychologischer Modelle der Arbeitstätigkeit deutlich (vgl. Sonntag 2007; Nerdinger, Blickle & Schaper 2008).

Andererseits bilden Handlungsprozesse gleichermaßen die Grundlage jeden Kompetenzerwerbs oder anders ausgedrückt: „Handeln kann letztlich nur durch Handeln gelernt werden“ (Arnold & Münch 2000, 97). „Fähigkeiten entwickeln bzw. erhalten sich durch jene Tätigkeiten, für deren Erfüllung sie Voraussetzung sind“ (Hacker 1995, 298). Gleichsam spricht Gruber von „... *Erfahrung Haben* durch *Erfahrung Machen*“ (1999, 216). Im Rahmen der Aktualgenese von Performanz stellt Kompetenz somit eine aktuelle Inputqualität und im Rahmen der Ontogenese eine langfristige Outputqualität von Handlungsprozessen dar (vgl. Frei 1982, 115). Abbildung 1-1 stellt den beschriebenen Zusammenhang grafisch dar. Für den Bereich des Lernens am Arbeitsplatz spannen sich die aufgezeigten Wechselwirkungen

somit in einem Kontinuum zwischen der Bewältigung alltäglicher Handlungserfordernisse und dem langfristigen Kompetenzerwerb im Sinne beruflicher Sozialisation auf. Dem Fokus der vorliegenden Arbeit entsprechend beziehen sich Ausführungen zu Aktualgenese und Ontogenese auf den beruflichen Kontext.

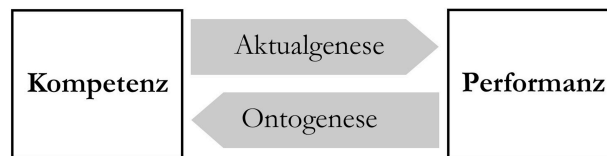


Abbildung 1-1: *Aktualgenese der Performanz und Ontogenese der Kompetenz (in Anlehnung an Frei 1982)*

Ansätze, die eine Integration dieser beiden Blickwinkel vornehmen, finden sich selten. Als Fundament einer solchen *grand unified theory* werden so genannte Handlungstheorien betrachtet, da ihnen das Potenzial zugesprochen wird, die Ganzheitlichkeit des psychischen Geschehens als Wechselwirkung zwischen Kognition, Emotion und Motivation sowie zwischen Person und Umwelt zu erfassen (Rubinstein 1973/1981, 74; Schurer 1984, 19; Dörner 1985a, 85; Frese & Zapf 1994, 325; Funke 2003, 95ff.; Sonntag 2007, 41). Als Hauptthesen von Handlungstheorien halten König und Volmer (2000) fest, dass Menschen (1) aufgrund der einer Situation beigemessenen Bedeutung handeln und (2) sich auf Basis ihrer Erfahrungen ein Bild von ihrer Wirklichkeit machen (ebd., 18ff.). Um die Entwicklung der Handlungstheorie hat sich insbesondere die deutschsprachige Arbeitspsychologie um Hacker, Volpert, Oesterreich (um nur einige Autoren zu nennen) verdient gemacht, während das diesbezügliche Interesse im angloamerikanischen Bereich geringer ausgeprägt ist (Frese & Zapf 1994, 273). Neben den Arbeiten von Lewin sowie dem viel beachteten Werk von Miller, Galanter und Pribram (1960) kommt ferner der sowjetisch geprägten Tätigkeitspsychologie um Rubinstein, Vygotski, Galperin, Leont'ev, Oschanin etc. eine bedeutende Rolle zu (Frese & Zapf 1994, 273).

1.5 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau des theoretischen Teils der Arbeit lässt sich anhand des in Abbildung 1-2 dargestellten Rahmenmodells verdeutlichen. Wichtige Stationen sind die Entwicklung eines allgemeinen Handlungsprozessmodells, die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und mit dem Erwerb von Kompetenz sowie die spezifi-

schen Einflüsse der Arbeits- bzw. Ausbildungssituation. Eine detaillierte Beschreibung folgt unten.

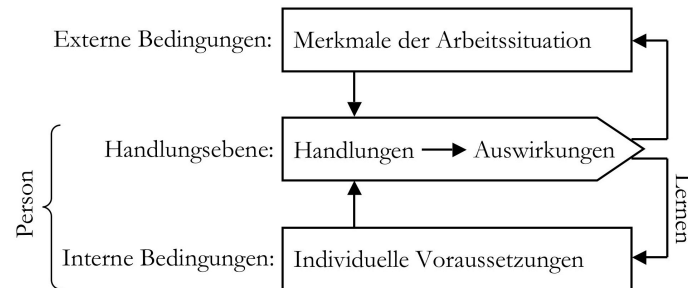


Abbildung 1-2: Zu konkretisierendes Rahmenmodell (in Anlehnung an Straka 1984, 658f.; Straka & Macke 2008, 591)

Das zweite Kapitel widmet sich ausführlich der oben beschriebenen Wechselwirkung zwischen Performanz und Kompetenz. Nach der notwendigen Vorklärung und Abgrenzung einiger Grundbegriffe (Kapitel 2.1) stellt die Entwicklung eines integrativen Handlungsmodells einen ersten Schwerpunkt des zweiten Kapitel dar (Kapitel 2.2). Sodann wird auf Basis einer Analyse dispositionaler Handlungsgrundlagen eine Arbeitsdefinition des Kompetenzbegriffs vorgestellt (Kapitel 2.3). Kapitel 2.4 setzt sich mit der Ontogenese von Kompetenz auseinander, bevor in Kapitel 2.5 ein Zwischenfazit gezogen wird. Die Unterscheidung zwischen *State*- und *Trait*-Komponenten des Handelns und Lernens, die durchgehende Berücksichtigung der Bewusstseinsnähe der Prozesse sowie der Einfluss emotional-motivationalen Erlebens stellen den roten Faden der Vorgehensweise dar. In Anlehnung an Lauckens Entwicklung der *naiven Verhaltenstheorie* (1974) bleibt die Analyse zunächst *rahmen-theoretisch*, d. h. auf einem Abstraktionsniveau, das die spätere Anwendung in konkreteren Kontexten möglichst widerspruchsfrei zulässt (ebd., 24).

Das dritte Kapitel widmet sich den spezifischen Rahmenbedingungen des Lernens am Arbeitsplatz. Die Auseinandersetzung mit der Stellung und Bedeutung des Arbeitsplatzes innerhalb der dualen Berufsausbildung führt zu einem allgemeinen Rahmenmodell des Lernens am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung (Kapitel 3.1). Es folgt eine Analyse von Zielgrößen und korrespondierenden Einflussfaktoren in Modellen zur Wirkung und Gestaltung von Arbeitssituationen (Kapitel 3.2). Kapitel 3.3 beinhaltet eine Auseinandersetzung mit der Erlebens- und Lernförderlichkeit von Arbeitsaufgaben, bevor in Kapitel 3.4 das betriebliche Ausbildungspersonal näher betrachtet und dessen pädagogisches Handeln erörtert wird. Kapitel 3.5 verdeutlicht die Sicht von Auszubildenden auf den Lernort Arbeitsplatz.

Das vierte Kapitel setzt sich mit methodischen Aspekten der Analyse von Erlebensqualität und Lernpotenzialen am Arbeitsplatz auseinander. Der Forderung nach prozessnahen Erhebungsverfahren (Kapitel 4.1) folgt die Beschreibung der Tagebuch-Methodik (Kapitel 4.2), bevor in Kapitel 4.3 ausgewählte Referenzstudien vorgestellt werden.

Im fünften Kapitel werden zunächst die forschungsleitenden Fragestellungen begründet. Es folgt eine Kurzübersicht der durchgeführten Studien (Kapitel 5.1). Im weiteren Verlauf des Kapitels werden Untersuchungsdesigns, Stichproben und Erhebungsinstrumente der Teilstudien detailliert dargestellt. Kapitel 5.2 befasst sich mit der Pilotstudie (Industrieunternehmen). Kapitel 5.3 beschreibt die Tagebuchstudie sowie die Interviewstudie im Einzelhandel (Telekommunikationsdienstleister).

Im sechsten Kapitel finden sich die empirischen Befunde. Kapitel 6.1 dient zunächst der Vorstellung der verwendeten Analyseverfahren. Kapitel 6.2 stellt die Befunde der Pilotstudie dar, Kapitel 6.3 beinhaltet die Ergebnisse der Tagebuchstudie im Einzelhandel und Kapitel 6.4 widmet sich den Befunden der Interviewstudie. Zusammenfassungen der zentralen Erkenntnisse der einzelnen Studien finden sich jeweils am Ende des entsprechenden Teilkapitels.

Das siebte Kapitel bildet den Abschluss der Arbeit. Zunächst werden die zentralen Stationen des theoretischen Teils der Arbeit noch einmal rekapituliert (Kapitel 7.1). Es folgt eine integrierte Darstellung der Befunde aus allen durchgeführten Studien (Kapitel 7.2). Kapitel 7.3 stellt die hieraus resultierenden Handlungsempfehlungen zur Diskussion. Schließlich werden in Kapitel 7.4 die empirischen Zugänge zum Erleben und Lernen am Arbeitsplatz einem kritischen Rückblick unterzogen und einige Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten zur Diskussion gestellt.