

Lern- und Motivationspotenziale von Arbeitsaufgaben als Qualitätsmerkmale des Lernorts Arbeitsplatz



ANDREAS RAUSCH
Dr., Dipl.-Hdl., Lehrstuhl
für Wirtschaftspädagogik,
Otto-Friedrich-Universität
Bamberg



THOMAS SCHLEY
Dipl.-Hdl., Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik,
Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Der Lernort Arbeitsplatz bietet vielfältige Lerngelegenheiten, die bewusst oder unbewusst nicht nur berufliche Kompetenzen im engeren Sinn, sondern langfristig auch weite Teile der Persönlichkeit beeinflussen. Jedoch sind nicht alle Arbeitsplätze per se lernförderlich. Für die Ausbildung am Arbeitsplatz spielt die Qualität der übertragenen Arbeitsaufgaben neben der direkten Unterweisung eine entscheidende Rolle. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Merkmale die Lernförderlichkeit übertragener Arbeitsaufgaben beeinflussen.

Lern- und Motivationspotenzial als Gestaltungsziele in der Ausbildung am Arbeitsplatz

Mit Blick auf die Qualität beruflicher Bildung rückt nur selten der Arbeitsplatz als Lernort in den Fokus der Aufmerksamkeit. Aus einer naiven Alltagsperspektive ist Lernen der Schule zugeordnet, während am Arbeitsplatz gearbeitet und eben nicht gelernt wird. Dieses auf schulische Lehr-Lern-Prozesse verengte Lernverständnis scheint kulturell tief verwurzelt, wie bspw. die bei RAUSCH (2011a) zitierten Antworten von Auszubildenden zeigen, die nach Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz befragt wurden: »*Da habe ich keine Zeit, ein Buch zu lesen. Wenn ich gerade lerne, muss ich oft wieder weg*«. Lernen am Arbeitsplatz wird als *Lernen für die Schule* während der Arbeitszeit verstanden. Auf die Nachfrage, ob man nicht gewisse Arbeitstätigkeiten besser ausüben könne als zu Beginn der Ausbildung und wie sich dieses Können entwickle, entgegnete eine Auszubildende: »*Das kommt automatisch... Das ist für mich kein Lernen*«. Zwar ist Arbeit nach biblischer Überlieferung eine dem Menschen auferlegte Mühsal und auch heutzutage überwiegend negativ konnotiert (vgl. KUTSCHA 2008), doch dient sie im Sinne beruflich organisierter Erwerbstätigkeit auch als Medium sozialer Integration und persönlicher Entfaltung (vgl. LEMPERT 2006). Ähnlich verweist bereits LEWIN (1920) auf das *zweite Gesicht der Arbeit* als eigener Lebenswert und damit auf die sinnstiftende Bedeutung von Arbeit als Wirkungs- und Gestaltungsfeld. Gerade für die berufliche Erstausbildung spielt der Arbeitsplatz daher eine wichtige Rolle, da die Ausbildung oft den ersten längerfristigen Kontakt mit der Arbeitswelt darstellt. Aus handlungstheoretischer Perspektive versteht man Arbeit als ein bewusstes, zielgerichtetes Einwirken auf die Arbeitsumwelt, um übernommene, abgeleitete oder selbst

gebildete Arbeitsziele zu erreichen. Jegliche Rückmeldungen zum Zielerreichungsgrad bieten dabei potenziell die Möglichkeit, das eigene Handeln zu regulieren, zu reflektieren und somit dauerhaft zu modifizieren, d. h. zu lernen. Obwohl Arbeitsprozesse auf Arbeitsziele ausgerichtet sind, bewirken sie daher zugleich eine beabsichtigte oder unbeabsichtigte, bewusste oder unbewusste, positive oder negative Veränderung der handelnden Person. Diese Wirkung betrifft nicht nur die beruflichen Kompetenzen im engeren Sinn, sondern langfristig im Zuge beruflicher Sozialisation auch weitere Persönlichkeitsbereiche (vgl. HACKER 2005; LEMPERT 2006). Derartige Lernprozesse werden oft als beiläufig oder implizit und Lernergebnisse als »Nebenprodukt« des Arbeitens bezeichnet (vgl. ERAUT 2004). Aus motivationspsychologischer Perspektive ist in der Interaktion mit der Umwelt das Streben nach Kompetenzerleben (vgl. WHITE 1959) relevant, das auch im Rahmen der weit verbreiteten *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* von DECI und RYAN (1985) aufgegriffen wurde. Sowohl das theoretische Fundament als auch zahlreiche empirische Befunde sprechen dafür, dass selbstbestimmte Motivation in Tätigkeitsbereichen auftritt, in denen die Befriedigung dreier psychologischer Grundbedürfnisse ermöglicht wird. Diese sind

1. *Kompetenzerleben* als Erfahrung eigener Wirksamkeit in der Interaktion mit der Umwelt,
2. *Erleben sozialer Eingebundenheit* als erlebte Zugehörigkeit zu und Akzeptanz durch andere Individuen und Gruppen sowie
3. *Autonomieerleben* als die Wahrnehmung eigener Interessen und Werte als Ursache eigenen Handelns, wobei hier anstelle völliger Autonomie immer eine *relative* Autonomie gemeint ist.

Tätigkeiten, die eine solche Erlebensqualität bieten, werden als *intrinsisch* (aus sich selbst heraus) motivierend betrachtet und fördern dadurch die weitere Beschäftigung mit dem Tätigkeitsbereich und somit den Aufbau von langfristigen Interessen (vgl. DECI/RYAN 1985; RYAN/DECI 2002). Auch weitere geläufige Ansätze zur Erklärung von Lernpotenzialen und Erlebensqualitäten stellen im Kern auf vergleichbare Merkmale von Arbeitsaufgaben ab (vgl. RAUSCH 2011 a). Dies ist nicht verwunderlich, da ein positives Erleben zur weiteren Auseinandersetzung mit einem Tätigkeitsbereich motiviert und damit auch weitere Lernpotenziale entfaltet.

Einflüsse auf das Lern- und Motivationspotenzial des Lernorts Arbeitsplatz gehen nicht nur von den Arbeitsaufgaben aus, sondern zusätzlich auch von pädagogisch intendierten Lernsituationen wie bspw. der klassischen Unterweisung. Dennoch liegt der Fokus dieses Beitrags auf den Merkmalen der Arbeitsaufgaben, da erstens die Einbindung in die Leistungserstellungsprozesse i.d.R. den zeitlich bedeutenderen Anteil der Ausbildung am Arbeitsplatz ausmacht und zweitens eine Fokussierung des Beitrags auch aus Platzgründen notwendig ist. Das folgende Kapitel geht daher der Frage nach, welche Merkmale von Arbeitsaufgaben als lern- und erlebensförderlich gelten.

Lern- und erlebensförderliche Merkmale von Arbeitsaufgaben

Arbeitsaufgaben stellen als Schnittpunkt zwischen Organisation und Individuum die psychologisch relevantesten Arbeitsbedingungen dar. Tabelle 1 gibt eine Synopse von Ergebnissen theoretischer und empirischer Arbeiten zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen von Arbeitsaufgaben wieder, wobei die aufgeführten Merkmale nicht überschneidungsfrei sind. Insbesondere Handlungsspielräume tauchen auf unterschiedliche Art und Weise wiederholt auf. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um *ideale* Arbeitsaufgaben handelt, die in der Ausbildungspraxis nicht dauerhaft in vollem Umfang zu erfüllen sind.

Auch wenn zahlreiche theoretische Ansätze und empirische Befunde in plausibler Weise für die Förderlichkeit der in Tabelle 1 aufgeführten Merkmale sprechen, kann daraus nicht geschlossen werden, dass der Einfluss dieser Merkmale durchgängig linear ist. Bezüglich des Merkmals *Herausforderung* wurde schon angemerkt, dass zu hohe Anforderungen auch zu einer Überforderung führen können, die sich negativ auf das Erleben und den Kompetenzerwerb auswirken kann. Um dem zu begegnen, kann es sinnvoll sein, komplexe Aufgaben – entgegen der Forderung nach *Vollständigkeit* – zunächst erst in Teilschritten zu erlernen und diese – entgegen der Forderung nach *Aufgabenvielfalt* – durch Wiederholung zu routinisieren (vgl. GRUBER 1999). Ferner kann der im Vergleich zu schulischen Lernorten oft

Tabelle 1
Erlebens- und lernförderliche Merkmale von Arbeitsaufgaben

Aufgabenmerkmal	Beschreibung
Herausforderung	Arbeitsaufgaben stellen im Idealfall eine Herausforderung dar, d. h. sie verlangen ein Problemlösen statt eines bloßen Abrufs von Handlungsroutinen. Dabei sollten sie aber andererseits auch nicht zu einer <i>Überforderung</i> führen.
Spielraum	Arbeitsaufgaben enthalten idealerweise Freiheitsgrade hinsichtlich der Zielbildung, Planung, Entscheidung und Kontrolle der Handlungsabläufe sowie der Reihenfolge von Aufgaben. Die Auswahl der Aufgaben selbst stellt die höchste Form eines solchen Spielraums dar.
Vielfalt	Im Idealfall herrscht ein hoher Abwechslungsreichtum im Sinne einer hohen Anzahl unterscheidbarer (Teil-)Aufgaben, die unterschiedliche Kompetenzbereiche ansprechen.
Interaktion	Ideale Arbeitsaufgaben enthalten <i>Interaktionsanfordernisse</i> , d. h. die Notwendigkeit, mit anderen zu kommunizieren, kooperieren und/oder kollaborieren, sowie die entsprechenden <i>Interaktionsmöglichkeiten</i> . Im Idealfall gibt es einen Spielraum bezüglich der Auswahl von Interaktionspartnern und der Interaktionsdichte.
Vollständigkeit	Idealtypische Arbeitsaufgaben umfassen die Planung, die Durchführung und die Kontrolle der Handlung anstelle isolierter Teilschritte.
Bedeutsamkeit	Arbeitsaufgaben lassen im Idealfall den individuellen, organisatorischen und/oder gesellschaftlichen Nutzen einer Arbeitstätigkeit erkennen. Sinngehalt und Ernstcharakter werden deutlich.
Rückmeldung	Arbeitsaufgaben bieten idealerweise Informationen über die Qualität des eigenen Handelns. Diese Rückmeldung kommt vorzugsweise aus der Aufgabe selbst und mit geringem Zeitverzug.
Zeitelastizität	Ideale Arbeitsaufgaben bieten zudem einen zeitlichen Spielraum, der die Planbarkeit von Zeitabläufen, Zeitpuffer und damit die Vermeidung allzu hohen Zeitdrucks umfasst.
Transparenz	Arbeitsaufgaben bieten im Idealfall Durchschaubarkeit, Berechenbarkeit, Vorhersagbarkeit der Folgen eigenen Handelns.
Störungsfreiheit	Bei idealen Arbeitsaufgaben gibt es keine unnötigen und unvorhersehbaren Störungen des Handlungsablaufs wie bspw. defekte Arbeitsmittel oder sonstige Fremdeingriffe in die eigenen Planungen.

Quelle: in Anlehnung an RAUSCH (2011 a, S. 140ff.; siehe auch dort zitierte Literatur)

Tabelle 2

Handlungsempfehlungen für die Betreuung am Arbeitsplatz

Betreuungsbereiche	Handlungsempfehlungen
(a) Auswahl und Übertragung von Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Nach Möglichkeit Aufgaben übertragen, welche die in Tabelle 1 aufgeführten Merkmale aufweisen • Dauerhafte Über- und Unterforderung vermeiden • Sukzessive Erweiterung des Aufgabenspektrums
(b) Hilfestellung bei der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Hilfestellung bei kritischen und neuen Aufgaben • Sukzessive Rücknahme der Hilfestellung • Flexible Erreichbarkeit bei Problemen
(c) Rückmeldung nach der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige, zeitnahe und sachbezogene Rückmeldung • Qualitätskriterien verdeutlichen und begründen • Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen
(d) Einarbeitung in neue Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele und Zusammenhänge verdeutlichen (Sinnstiftung) • Früh zum selbstständigen Ausprobieren ermutigen • Zu »lautem Denken« (Artikulieren des eigenen Vorgehens), Nachfragen und kritischer Reflexion anregen • Hilfestellungen (siehe auch b) und Rückmeldungen (siehe auch c) geben
(e) Förderung einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre, Lern- und Fehlerkultur	<ul style="list-style-type: none"> • Freundlicher Umgangston, Empathie etc. • Interesse an der Entwicklung und am Erleben der Nachwuchskraft signalisieren • Lernen als Problemlösen und Fehler als Lernchancen begreifen (konstruktivistisches Lernverständnis)

Quelle: RAUSCH 2011 b

als positiv hervorgehobene Ernstcharakter von Arbeitssituationen (Merkmal *Bedeutsamkeit*) auch zu Nervosität oder Versagensängsten führen, insbesondere wenn das Arbeitsumfeld durch eine geringe Fehlertoleranz geprägt ist (vgl. RAUSCH 2011 a). Dieser Aspekt gewinnt auch im Zusammenhang mit rechtlichen Rahmenbedingungen an Bedeutung. Je nach Arbeitsbereich kann es aufgrund von Risiken untersagt sein, Auszubildenden gewisse Aufgaben zu übertragen. Geht man trotz der genannten Einschränkungen von einem prinzipiell positiven Einfluss der in Tabelle 1 genannten Aufgabenmerkmale aus, bleibt dennoch die Frage, ob und wie diese am konkreten Arbeitsplatz umsetzbar sind.

Maßnahmen zur Förderung lern- und erlebnisförderlicher Arbeitsaufgaben

Die in Tabelle 1 aufgeführten Merkmale von Arbeitsaufgaben sind in der betrieblichen Praxis nicht beliebig variierbar, sondern unterliegen vielfältigen Einflüssen. Der stärkste Einfluss geht von der Arbeitsorganisation des jeweiligen Betriebs aus. Eine Arbeitsorganisation in Anlehnung an das von FREDERICK W. TAYLOR (1911) entwickelte *scientific management* sieht bspw. eine Zerlegung der Arbeit in kleinstmögliche und leicht wiederholbare Teilschritte und eine strikte Trennung zwischen Arbeiten und Lernen vor.

Demgegenüber ermöglicht eine projektorientierte Arbeitsorganisation die in Tabelle 1 aufgeführten Merkmale sehr viel eher. Die Arbeitsorganisation eines Betriebs ist jedoch nicht frei variierbar, sondern unterliegt ihrerseits in gewissem Maß den Erfordernissen der betreffenden Branche, die wiederum durch makroökonomische Rahmenbedingungen beeinflusst ist. In den einleitend zitierten Aussagen der Auszubildenden wird zudem deutlich, dass auch kulturelle Einflüsse wie gesellschaftsweite Überzeugungen zum Verhältnis von Lernen und Arbeiten für die Wahrnehmung und Nutzung von Lernpotenzialen am Arbeitsplatz eine Rolle spielen. Trotz der Eingebundenheit der Arbeitsplätze in die umgebenden Systeme gibt es durchaus Maßnahmen, die positiv auf das Lern- und Motivierungspotenzial von Arbeitsaufgaben wirken können.

Wenn es um pädagogische Maßnahmen am Arbeitsplatz geht, ist zunächst einmal zu klären, wer über diese Maßnahmen entscheidet und wer diese durchführt. Während das hauptberufliche Ausbildungspersonal (gem. §§ 29 und 30 BBiG und AEVO) vorwiegend mit makrodidaktischen Aufgaben des organisatorisch-institutionellen Bildungsmanagements betraut ist, liegen die mikrodidaktischen Aufgaben der täglichen Betreuung am Arbeitsplatz zumeist in den Händen der ausbildenden Fachkräfte (»Mitwirkende« gem. § 28 Abs. 3 BBiG; vgl. SLOANE 2009). Letztere sind damit in einer Doppelrolle, die durch Konflikte zwischen

den Lernzielen der Auszubildenden und den Arbeitszielen der Abteilung gekennzeichnet ist. Dass Nachwuchskräfte in der Regel dennoch unterstützt werden, scheint einerseits auf einer Art implizitem »Generationenvertrag« zu beruhen und andererseits durch ein sehr plausibles Kalkül getrieben: Je früher die Nachwuchskraft zur Leistungserstellung der Abteilung beiträgt, desto schneller sorgt deren Beitrag für eine Arbeitsentlastung im Sinne eines »return on investment«. Dies spricht dafür, Auszubildende schon frühzeitig auch mit komplexen Arbeiten zu betrauen, selbst wenn hierfür zunächst eine intensivere Betreuung erforderlich ist. Die Auswahl und Sequenzierung von Arbeitsaufgaben, angebotene Hilfestellungen, Rückmeldungen sowie die Einarbeitung in neue Arbeitsaufgaben stellen daher zentrale Merkmale der Betreuung am Arbeitsplatz dar. Tabelle 2 beinhaltet einige Handlungsempfehlungen für auszubildende Fachkräfte, die sich unter anderem am *Cognitive-Apprenticeship-Ansatz* (vgl. COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989) orientieren.

Ausbildungsbeteiligte für Qualität und Passung von Arbeitsaufgaben sensibilisieren

Die übertragenen Arbeitsaufgaben spielen eine wesentliche Rolle für das Lernen und Erleben am Arbeitsplatz, doch auch die Arbeitsplätze der Auszubildenden sind meist an

den Notwendigkeiten der Leistungserstellung ausgerichtet und daher nicht beliebig variierbar. Dennoch sollten vorhandene Möglichkeiten genutzt werden, um förderliche Arbeitsaufgaben auszuwählen und vorhandene Arbeitsaufgaben entsprechend zu modifizieren. Hierbei kommt den auszubildenden Fachkräften eine entscheidende Rolle zu. Diese für die Qualität und Passung der Arbeitsaufgaben zu sensibilisieren, ist wiederum eine wichtige Aufgabe der hauptberuflichen Ausbildungsverantwortlichen. Zudem verdeutlichen die eingangs zitierten Aussagen von Auszubildenden, dass diese die Lernpotenziale des Arbeitsplatzes oft nicht als solche erkennen. Auszubildende für diese Lernpotenziale zu sensibilisieren, ist daher ein weiterer Erfolg versprechender Ansatz.

Bei aller Plausibilität der genannten Maßnahmen ist aber auch anzumerken, dass es nach wie vor zu wenige gesicherte Forschungsbefunde zum Lernen am Arbeitsplatz gibt. In Anbetracht der Heterogenität von Arbeitsplätzen – schon innerhalb eines Betriebs, aber erst recht über Betriebs- und Branchengrenzen hinweg – ist die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Forschungsbefunden immer mit Vorsicht zu betrachten. ◀

Literatur

COLLINS, A.; BROWN, J. S.; NEWMAN, S. E.: Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: RESNICK, L. B. (Hrsg.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale 1989, S. 453–494

DECI, E. L.; RYAN, R. M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York 1985

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

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

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

KUTSCHA, G.: Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: *ZBW*, 104 (2008) 3, S. 333–357

LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: ARNOLD, R.; LIPSMAYER, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden 2006, S. 413–420

LEWIN, K.: *Die Sozialisierung des Taylorsystems. Eine grundsätzliche Untersuchung zur Arbeits- und Berufspsychologie*. Berlin 1920

RAUSCH, A.: *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden 2011 a

RAUSCH, A.: Qualifizierung von Nachwuchskräften am Arbeitsplatz – Handlungsempfehlungen für Mentorenprogramme. In: HACKER, W.; PIETRZYK, U.; DEBITZ, U. (Hrsg.): *Wissen erfolgreich weitergeben – Lösungen für kleine und mittlere Unternehmen im demografischen Wandel*. Lengerich 2011 b – URL: www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/hacker_rausch.pdf (Stand: 01.12.2014)

RYAN, R.; DECI, E.: An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: DECI, E.; RYAN, R. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester 2002, S. 3–36

SLOANE, P. F. E.: Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten – Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: *bwp@* (2009) – URL: www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf (Stand: 26.10.2014)

TAYLOR, F. W.: *The principles of scientific management*. New York 1911

WHITE, R. W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review* 66 (1959) 5, S. 297–333