

FERDINAND PORSCHE



**Die Bedeutung von Feedback
in der betrieblichen Lehrlingsausbildung**

im

Studiengang „Betriebswirtschaft & Wirtschaftspsychologie“

an der Ferdinand Porsche FernFH

Birgit Wienerberger BA

1310683077

Begutachter/in: Magistra(FH), Magistra Astrid Russ

Wien, Mai 2015

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

17. Mai 2015

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Bipid Sieberly', with a long horizontal stroke extending to the right.

Unterschrift

Abkürzungsverzeichnis

BAG: Berufsausbildungsgesetz

bzw.: beziehungsweise

WKO: Wirtschaftskammer Österreich

z.B.: zum Beispiel

et al.: und andere

Zusammenfassung

Die betriebliche Lehrausbildung in Österreich wird nicht nur von der demografischen Veränderung beeinflusst, sondern auch durch den Trend zur weiterführenden Schulbildung nach Abschluss der Pflichtschule. Der daraus entstehende Wettbewerb für Unternehmen, junge Menschen für eine Lehrausbildung zu begeistern, führt zu einer notwendigen Betrachtung von fördernden Rahmenbedingungen, für eine effektive Lehrlingsausbildung.

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht anhand von leitfadengestützten Interviews mit Lehrlingen das Thema Feedback in der betrieblichen Lehrausbildung. Aus der Analyse geht hervor, daß eine gezielte Auseinandersetzung in der Praxis mit Feedback wichtig ist, um eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, die das Lernverhalten und die Arbeitsleistung von Lehrlingen fördert. Feedback hat einen wesentlichen Einfluss auf Selbstvertrauen, Motivation und die persönliche Entwicklung von Lehrlingen, sowie auf die Zusammenarbeit von Lehrlingen unter einander und mit den Vorgesetzten. Daher sollte Feedback in der betrieblichen Lehrausbildung systematisch verankert werden.

Schlüsselbegriffe: Betriebliche Lehrausbildung, Feedback, Lernen, Motivation, Bezugsnormen, Herausforderung.

Abstract

Apprenticeship in Austria is impacted both by demographic change and the trend to further education after compulsory school. Ever more often organizations are competing to attract young talent and therefore need to examine the framework for an effective apprenticeship training.

Based on guided interviews with apprentices this paper investigates feedback in operational training. The analysis suggests that well-directed engagement with feedback is important to create an atmosphere where both learning ability and job performance are triggered. Feedback is of substantial importance to self-esteem, motivation and individual development of apprentices and the collaboration between them and their managers. Therefore feedback should be systematically embedded in apprenticeship training.

Key words: Apprenticeship, Feedback, Learning, Motivation, Benchmark, Challenge.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Problemstellung.....	2
1.2	Zielsetzung.....	4
1.3	Forschungsfrage	4
1.4	Aufbau der Arbeit	4
2	Grundlagen zur beruflichen Lehrausbildung in Österreich.....	6
2.1	Die betriebliche Lehrausbildung	7
2.2	Der Begriff Ausbildung am Arbeitsplatz	8
2.3	Begriffsverständnis Lehrberechtigte und AusbilderInnen	8
2.4	Ausbildungspflicht des/der Lehrberechtigten	9
3	Grundlagen zu Feedback und Lernen in Organisationen.....	10
3.1	Bedeutung der Organisationsstruktur	10
3.2	Theoretische Grundlagen.....	11
3.2.1	Der Begriff Feedback	12
3.2.2	Der Begriff Lernen.....	14
3.2.3	Funktionen von Feedback.....	16
3.2.3.1	Darstellung anhand des Feedbackmodells nach <i>Hattie</i>	18
4	Die Bedeutung individueller Eigenschaften	20
4.1	Grundlegende motivationale Aspekte des Handelns	20
4.2	Orientierung des Verhaltens an Bezugsnormen	23
4.2.1	Ausrichtung des Verhaltens auf Sachebene.....	24
4.2.2	Ausrichtung des Verhaltens auf individueller Ebene.....	25
4.2.3	Ausrichtung des Verhaltens auf sozialer Ebene	27
4.3	Persönliche Voraussetzungen der Lehrlinge in ihrem Lehrberuf.....	29
5	Die Bedeutung des Kontext von Feedbacks	31
5.1	Nutzen der Feedbackquelle.....	31
5.2	Klare Rückmeldung	32

5.3	Positive und negative Rückmeldungen.....	33
5.4	Zeitpunkt der Rückmeldung.....	33
5.5	Lernklima.....	34
6	Feedback im Kontext der Arbeitsleistung	35
7	Empirischer Teil	37
7.1	Hypothesen.....	37
7.2	Planung und Qualitätssicherung der Interviews	40
7.3	Erstellung des Leitfadens	42
7.4	Durchführung der Interviews	42
7.5	Transkription und Auswertungsverfahren	44
7.6	Stichprobe und Auswahl des Untersuchungsfelds	45
8	Ergebnisse zum Feedback-Kontext aus Sicht von Lehrlingen	48
8.1	Personenumfeld und Wissen zu Ausbildungsplänen	48
8.2	Bewältigung von Aufgaben.....	49
8.3	Einbindung von Besprechungen zu Arbeitsergebnissen	53
8.4	Motivation und Arbeitsleistung.....	55
8.5	Selbstvertrauen und Vorbilder	58
8.6	Wertschätzung und Förderung	62
8.7	Zusammenarbeit von Lehrlingen	64
8.8	Abschließende Wünsche und Erwartungen.....	68
9	Zusammenfassung und Diskussion der Hypothesen.....	69
9.1	Prüfung und Interpretation der Hypothesen.....	69
9.2	Kritik und Würdigung der Studie	74
9.3	Resümee und Ausblick.....	75
	Literaturverzeichnis	77
	Abbildungsverzeichnis	81
	Tabellenverzeichnis	82
	Anhang A – Interviewleitfaden	
	Anhang B – Einverständniserklärung	

1 Einleitung

Für den Wirtschaftsstandort Österreich sind ausgebildete Lehrlinge als Kapital für eine wettbewerbsfähige Zukunft, Wachstum und Wohlstand anzusehen (vgl. Industriellenvereinigung, 2013). Diese hohe Bedeutung der Lehrlinge rückt auch den Stellenwert eines funktionierenden Feedbacksystems in den Mittelpunkt einer Organisation (vgl. Jöns & Bungard, 2014, S. 1), da hiermit Lern- und Entwicklungsprozesse gefördert werden können, sofern Feedback korrekt angewendet wird (vgl. Ditton & Müller, 2014, S. 8). Eine positive Beeinflussung des Verhaltens einer Person (vgl. Lou, Dedic & Rosenfield, 2003, S. 1) und die persönliche Weiterentwicklung durch Feedback tragen wesentlich zu einem erfolgreichen Bestehen eines Unternehmens bei (vgl. Jöns & Bungard, 2014, S. 1).

Allerdings hat die demographische Veränderung neben anderen wirtschaftlichen Aspekten einen wesentlichen Einfluss auf die Lehrausbildung in Österreich. Aus der Lehrlingsstatistik der WKO geht demnach hervor, dass die Anzahl an 15-jährigen Personen in Österreich von 2007 bis 2014 kontinuierlich von 100.396 auf 86.404 gesunken ist. Parallel dazu ist auch der Anteil an 15-jährigen Lehranfängern von rund 41 % auf 38,8 % gesunken (vgl. Wirtschaftskammer Österreich, Lehrlingsstatistik, 2014). Darüber hinaus fördert der Trend zur Wahl der Schule den Wettbewerb um junge Talente bei den ausbildenden Unternehmen. Umso mehr sind diese Unternehmen gefordert, ihren Fokus auf die Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen zu legen, um für einen gut ausgebildeten Fachkräftenachwuchs zu sorgen (vgl. Wirtschaftskammer Österreich, 2015). Dabei kommt Feedback als Qualitätsfaktor der betrieblichen Lehrausbildung eine hohe Bedeutung zu (vgl. Beicht & Krewerth, 2009, S. 9 f.).

Besonders für junge MitarbeiterInnen und BerufseinsteigerInnen trägt Feedback zur Unsicherheitsreduzierung bei und ist unterstützend, um sich in einer neuen Rolle zurechtzufinden (vgl. Anseel, Beatty, Shen, Lievens & Sackett, 2013, S. 4). Zusätzlich kann Feedback motivieren, eine Herausforderung zu bewältigen (vgl. Krause, 2007, S. 48) und die Leistung der Person in großem Ausmaß beeinflussen (vgl. Hattie, 2014, S. 24. f.). Auch wird durch Feedback die Zusammenarbeit im Unternehmen verbessert, da eine Vertrauensbildung und Konfliktbewältigung gefördert wird. Ebenso kann Feedback aber auch demotivieren, wenn es als Instrument nicht angemessen eingesetzt wird (vgl. Hossiep, Bittner & Berndt, 2008, S. 30 f.), da jegliche Form von Information, inklusive einer fehlenden Information, vom Feedbackempfänger als nicht neutral wahrgenommen wird (vgl. Anseel et al., 2013, S. 6). Darüber hinaus sind

es aber auch die persönlichen Voraussetzungen und Einstellungen von Personen, die Feedback wirksam werden lassen (vgl. Krause, 2007, S. 47).

Da für lernende Personen Feedback generell effektiver als ein Wissenserwerb ohne Rückmeldung auf die Lernleistung ist (vgl. Krause, 2007, S. 48), ist es notwendig, die Erfolgskriterien für die Lernenden transparent und verständlich zu vermitteln (vgl. Hattie, 2014, S. 1). Darüber hinaus ist es auch für Lehrpersonen notwendig, ihrer eigenen Wirkung auf Lernende bewusst zu werden (vgl. Hattie, 2014, S. 36).

1.1 Problemstellung

Die betriebliche Lehrausbildung trägt eine hohe Relevanz für den Wirtschaftsstandort Österreich. Jedoch steht sie einem wachsenden Imageproblem gegenüber, welches die Bildungsdebatte über die Qualität der betrieblichen Lehrausbildung angekurbelt hat. Im Fokus steht hierbei im Rahmen der Lehre im Unternehmen unter anderem eine zeitgemäße Vermittlung und Anwendbarkeit der Lerninhalte des jeweiligen Berufsbildes für den Lehrling.

Die bisherigen bildungspolitischen Qualitätsmaßnahmen in der dualen Lehrausbildung setzen bei den ausbildenden Betrieben an, denen grundsätzlich eine hohe Bedeutung zukommt, da Lehrlinge zwei Drittel ihrer Lehrzeit im Betrieb und ein Drittel in der Schule verbringen.

Nur teilweise bestehen neben den einzelnen gesetzlich verfassten Lehrberufsbildern neu formulierte Ausbildungsleitfäden in verständlicherer Sprache. Diese richten sich konkret an LehrlingsausbilderInnen und geben den Betrieben für ihre Lehrausbildung eine vertiefende Orientierungshilfe darüber, was vermittelt werden soll und beinhalten auch praktische Anregungen für deren Umsetzung.

Der Bedeutung von Feedback in der betrieblichen Lehrausbildung kommt in Bezug auf die bestehenden Qualitätsmaßnahmen eine eher untergeordnete Rolle zu und die Wirkung von Feedback in Bezug auf Lernen und Leistung wird diesbezüglich nicht ausreichend thematisiert. Vielmehr konzentrieren sich die Erläuterungen zu Feedback auf den interpersonellen Austausch zwischen LehrlingsausbilderInnen und Lehrlingen, ohne diesbezüglich wesentliche Einflussfaktoren und Wirkmechanismen in die Ausführungen einzubeziehen (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, 2015).

Die konkrete Ausgestaltung und Vermittlung der beruflichen Lehrausbildung liegt innerhalb des eigenen Ermessungsspielraums und in der Verantwortung der Unternehmen, hierbei im Besonderen auch nach dem § 6 BAG, bei den LehrlingsausbilderInnen.

Diese Aspekte lassen außer Acht, dass die Rahmenbedingungen von Feedback in der Praxis viel weitreichender sind und der Art der Gestaltung von Feedback, sowie den persönlichen Eigenschaften und dem betrieblichen Umfeld der Lehrlinge als Einflussfaktor im Lernen eine hohe Bedeutung zukommt.

Auch die grundlegende Theorie, LehrlingsausbilderInnen als zentralen Steuerfaktor des Lernens für Lehrlinge zu sehen, ist zu hinterfragen. Denn wie beispielsweise aus dem Studienbericht der Arbeitsklimabefragung von Lehrlingen in Salzburg hervorgeht, haben nur knapp 31 % der Lehrlinge Kenntnis über existierende Ausbildungspläne in ihrem Unternehmen. Rund der Hälfte der befragten Lehrlinge wird das entsprechende Berufsbild auch nicht über den/die gesetzlichen LehrlingsausbilderIn vermittelt, sondern über KollegInnen oder andere Lehrlinge im Unternehmen (vgl. Grössenberger, 2012, S. 46). Nicht nur, dass Lehrlinge in der Ausführung ihrer Arbeiten oft sich selbst überlassen werden, finden auch Besprechungen über Arbeitsergebnisse und positive Rückmeldungen zu selten statt (vgl. Beicht & Krewerth, 2009, S. 11 f.). In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage, wie Lehrlinge unter unterschiedlichen bestehenden Voraussetzungen in den Unternehmen lernen und wie sie selbst ihr Lernverhalten mitsteuern. Hierzu fehlt es an wissenschaftlichen Informationen, inwiefern Feedback das Lernverhalten von Lehrlingen fördert und woran sich Lehrlinge in der betrieblichen Ausbildung generell orientieren, um Ziele zu erreichen. Vielmehr ist es daher notwendig, Feedback in seiner Bedeutung nicht auf einen Austausch zwischen LehrlingsausbilderIn und Lehrling zu beschränken, sondern Feedback aus Sicht von Lehrlingen im Hinblick auf eine effiziente Lehrausbildung, näher zu erläutern.

1.2 Zielsetzung

Die Masterthesis soll demnach betrachten, welche Rahmenbedingungen von Feedback das Lernen von Lehrlingen fördert und inwieweit dabei positives und negatives Feedback in Zusammenhang mit der Arbeitsleistung steht. Die Forschung soll darüber hinaus erläutern, welche Bedeutung der Bezugsnormorientierung zukommt. Hierbei wird aufbauend auf der Theorie, eine empirische Erhebung in Form von teilstrukturierten Interviews mit Lehrlingen durchgeführt, wobei deren individuelle Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen erfasst werden, um ein theoretisches und praktisches Gesamtbild zu erhalten, dessen Ergebnisse als Basis weiterer Untersuchungen dienen können.

1.3 Forschungsfrage

Demnach stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen von Feedback in der betrieblichen Lehrlingsausbildung das Lernen beeinflussen. Dazu sollen folgende Fragestellungen in der vorliegenden Masterthesis betrachtet werden:

- 1) Welche Rahmenbedingungen von Feedback fördern oder behindern das Lernverhalten aus Sicht von Lehrlingen?
- 2) Inwieweit gibt es dabei einen Zusammenhang von negativem oder positivem Feedback zur Arbeitsleistung und dem Lernverhalten der Lehrlinge?
- 3) Welche Rolle spielen verhaltensorientierte Bezugsnormen?

1.4 Aufbau der Arbeit

Das Kapitel *zwei* bildet relevante Inhalte zum Status der beruflichen Lehrlingsausbildung in Österreich ab, wobei der Schwerpunkt auf der betrieblichen Ausbildung liegt und grundlegende Begriffe und Definitionen zur weiteren Orientierung näher erläutert werden.

Im Kapitel *drei* wird zunächst auf die Bedeutung von Feedback in Organisationen eingegangen und anschließend auf theoretische Grundlagen Bezug genommen. Das Begriffsverständnis zu Feedback und Lernen wird vertieft und die Funktion von Feedback anhand des Feedbackmodells von *Hattie* veranschaulicht.

Auf die Bedeutung der Eigenschaften des Feedbackempfängers als Rahmenbedingung wird im Kapitel *vier* detaillierter eingegangen, um ein Wissen zu grundlegenden motivationalen Aspekten und darauf aufbauend ein tiefergehendes Verständnis zu Bezugsnormen auf Sach-, Individual-, und sozialer Ebene zu erlangen. Zusätzlich werden die vorausgesetzten persönlichen Eigenschaften der Lehrlinge, aus den für die Masterarbeit relevanten Lehrberufen, nach Fachbereichen angeführt.

Im Kapitel *fünf* werden die Rahmenbedingungen von Feedback in Bezug zu Lernen und Arbeitsleistung dargestellt.

Das Kapitel *sechs* schließt den Theorieteil mit einem Fazit zu Feedback im Kontext der Arbeitsleistung und liefert dadurch erste Ergebnisse.

Im Kapitel *sieben* wird auf die empirische Untersuchung im Detail eingegangen und in den Unterkapiteln auf die Hypothesen, die Methodologie, die Erhebungs- und Auswertungsmethode, das Untersuchungsfeld und die Qualitätssicherung Bezug genommen.

Das Kapitel *acht* erläutert die Ergebnisse der empirischen Untersuchung.

Im Kapitel *neun* werden die Hypothesen sowie die Forschungsfragen auf Basis der Ergebnisse beantwortet und erläutert. Zusätzlich werden kritische und positive Aspekte in der Forschungsarbeit dargestellt und ein Ausblick für weitere mögliche Forschungen zum Thema Feedback und Lernen in der betrieblichen Lehrlingsausbildung gegeben.

2 Grundlagen zur beruflichen Lehrausbildung in Österreich

Insgesamt wurden zum Stichtag 31.12.2014 in absoluten Zahlen 105.861 Lehrlinge ausgebildet, wobei durchschnittlich 3,3 Lehrlinge ihre Lehre in einem Betrieb absolvieren. Die meisten Lehrlinge wurden in der Wirtschaftsparte Gewerbe und Handwerk ausgebildet, gefolgt von Handel, Industrie, Tourismus und Banken/Versicherungen (vgl. Wirtschaftskammer Österreich, Lehrlingsstatistik, 2014). Zur Auswahl stehen in Österreich derzeit 215 gesetzlich anerkannte Lehrberufe (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2014), wovon die am häufigsten gewählten Lehrberufe bei den Mädchen Einzelhandelskauffrau mit großem Vorsprung vor Bürokauffrau, Friseurin und Perückenmacherin, Restaurantfachfrau und Köchin sind. Bei den Burschen werden in abstufender Reihenfolge am häufigsten die Lehrberufe Metalltechniker, Elektrotechniker, Kraftfahrzeugtechniker, Einzelhandelskaufmann und Installations- und Gebäudetechniker ergriffen. Generell gesehen sind es Knaben, die häufiger einen Lehrberuf wählen als Mädchen (vgl. Wirtschaftskammer Österreich, Lehrlingsstatistik, 2014).

Die gesetzliche Grundlage der Lehrausbildung in Österreich bildet seit 1969 das Berufsausbildungsgesetz (BAG), in welchem der Lehrling folgendermaßen definiert wird: „eine Person, die auf Basis eines Lehrvertrages zwischen Lehrling und Lehrberechtigten das Recht besitzt, zur Erlernung eines in der Lehrberufsliste angeführten Lehrberufes, bei diesem Lehrberechtigten ausgebildet und im Rahmen dieser Ausbildung auch verwendet zu werden“ (§ 1 BAG). In Österreich gibt es ergänzend zur Lehre das Angebot der Berufsmatura, welches den Lehrlingen die Möglichkeit bietet, auf dem tertiären Bildungsweg eine Reifeprüfung zu erlangen, die in weiterer Folge zu einem Hochschulstudium zulässt. Die Reifeprüfung setzt sich aus den vier Teilprüfungen Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache und einer Fachbereichsprüfung zusammen. Dazu werden entsprechende Vorbereitungskurse an verschiedenen Bildungsinstituten angeboten, die im Rahmen des Programms von Lehre und Matura während der Arbeitszeit besucht werden, oder der notwendige Zeitaufwand der Arbeitszeit angerechnet wird. Um den Betrieben einen Anreiz zu geben, diesen freiwilligen Bildungsaufbau über die Lehre hinaus zu unterstützen, wird die Bruttolehlingsentschädigung im Ausmaß der Kurszeiten ersetzt. Für den Lehrling verlängert sich die Lehrzeit um das Ausmaß des zusätzlichen Schulbesuchs um ungefähr ein Jahr. Darüber hinaus kann die Reifeprüfung auch unabhängig von der betrieblichen Ausbildung erfolgen (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2014).

2.1 Die betriebliche Lehrausbildung

Wie eingangs erwähnt, ist die Lehrausbildung im österreichischen Berufsausbildungsgesetz geregelt und charakterisiert sich im Allgemeinen in ihrem dualen Aufbau in Form von einer Kombination aus Berufsschule und ausbildendem Unternehmen. Der Grundgedanke liegt in der Teilung der jeweiligen Kompetenzen. So soll die Berufsschule theoretisches Wissen abdecken und das Unternehmen die berufliche Handlungsbefähigung durch Umsetzung praktischer Inhalte vermitteln indem der Lehrling zwei Drittel der Ausbildungszeit im Unternehmen verbringt (vgl. Becker, 2013, 276 f.; Paape Kiereta und Maus, 2013, S. 234). Die Basis des Lehrverhältnisses zwischen Lehrberechtigten und Lehrling wird durch den Lehrvertrag begründet, wobei die Lehre meistens drei Jahre dauert, aber je nach gewähltem Lehrberuf auch zwischen zwei und vier Jahren liegen kann (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2014). Anschließend endet das Lehrverhältnis mit dem im Lehrvertrag festgeschriebenen Ende, bzw. mit der erfolgreich abgelegten Lehrabschlussprüfung (§ 14 (1); § 14 (2) BAG).

Jedem Lehrberuf wird auf gesetzlicher Basis ein in ganz Österreich gültiges Berufsbild zugeordnet. Die Berufsbilder formulieren nur grob, was in welchem Lehrjahr an Fähigkeiten erworben werden soll und benötigen demnach die Verantwortung des Lehrbetriebs, einen konkreten Ausbildungsplan festzulegen und diesen auch zu vermitteln (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2014). Generell ist die Ausbildung von Lehrlingen nur zulässig, wenn der Betrieb oder die Werkstätte so eingerichtet ist, dass die praktische Erlernung der für den Lehrberuf notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse möglich ist. Falls der volle Umfang nicht möglich ist, gibt es nach § 2 a BAG die Möglichkeit einen Ausbildungsverbund mit einem geeigneten Betrieb bzw. einer geeigneten Einrichtung zu schaffen. Es wird angenommen, dass die betriebliche Ausbildung an Maschinen, Geräten und Einrichtungen, die dem modernsten Stand der Technik entsprechen, erfolgt (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2014).

2.2 Der Begriff Ausbildung am Arbeitsplatz

Generell zählt die Ausbildung am Arbeitsplatz zu den ältesten Ausbildungsmethoden und wird folgend erklärt: *„Der [die] Lernende begegnet hier den realen Gegebenheiten beruflicher Tätigkeit, die ihn [sie] zu einer zielgerichteten Anwendung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten herausfordert. Direkte Anschauung und Erfahrung üben einen starken Lernanreiz auf den Lernenden aus. In der Unterweisung knüpft der [die] AusbilderIn an die Begegnungen mit der praktischen Berufsarbeit an. Durch Vormachen, Erklären, Wiederholen und Übenlassen werden vorwiegend berufliche Fertigkeiten vermittelt (...).“* Durch die Mitarbeit erfolgt eine Vertiefung der Lerninhalte. Darüber hinaus dienen dem Lernenden weitere Gespräche mit dem Ausbilder dazu, den Lernvorgang nochmals aufzugreifen, zu ergänzen und zu vertiefen. Der Ausbilder wertet die gewonnenen Erfahrungen aus und entwickelt in Folge ein klares Verständnis für Handlungen und grundlegende Zusammenhänge (vgl. Wirtschaftslexikon, 2015). Wird Ausbildung am Arbeitsplatz unter diesem Verständnis betrachtet, kann in diesem Zusammenhang synonym auch der Begriff „Learning by doing“ verwendet werden (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, 2015).

Auf Basis dieser Definition verwendet die Autorin den Begriff Lernende/r auch synonym für den Begriff Lehrling. Darüber hinaus ermöglicht die Definition, dass der Begriff AusbilderIn auch mit dem Begriff Lehrperson gleichgesetzt werden kann, wenn durch die literarischen Inhalte ein Bezug zur betrieblichen Ausbildung hergestellt werden kann.

Die verwendeten Literaturquellen erfordern diese ergänzende Klarstellung, da sich die wissenschaftlichen Grundlagen und Theorien oftmals auf die Begriffe Lernende/r und Lehrperson stützen.

2.3 Begriffsverständnis Lehrberechtigte und AusbilderInnen

Wenn Lehrberechtigte nicht über die benötigten Fachkenntnisse verfügen, oder eine juristische Person sind, ist die Aufgabe der Lehrlingsausbildung an AusbilderInnen zu übertragen. Diese benötigen für die Ausübung der AusbilderInnen-Funktion neben allgemeinen Grundvoraussetzungen entweder zusätzlich zur MeisterInnen-, oder Befähigungsprüfung eine AusbilderInnenprüfung oder sie absolvieren einen AusbilderInnenkurs im Rahmen von 40 Stunden an einer anerkannten Institution. Alle AusbilderInnen müssen über Kenntnisse in Pädagogik, Psychologie, Methodik und Recht verfügen (§ 6 (1); § 29g Abs 2 BAG) und tragen die Verantwortung für die ordnungs-

gemäße Ausbildung durch Planung der Inhalte und des Zeitablaufs einerseits und durch fachliche Unterweisung sowie durch Überwachung der Ausbildung andererseits (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2014).

2.4 Ausbildungspflicht des/der Lehrberechtigten

Um dem Lehrling zu ermöglichen sich in die Berufswelt einzufügen, sieht der § 9 des BAG entsprechende Pflichten des Lehrberechtigten vor, die sich im Besonderen auf die Ausbildungspflicht beziehen, den Lehrling tatsächlich im Betrieb zu verwenden, sowie ihn/sie für Tätigkeiten heranzuziehen und auszubilden. Zusätzlich müssen die Tätigkeiten dem Wesen der Ausbildung entsprechen und dürfen die Kräfte des Lehrlings nicht übersteigen. Darüber hinaus gilt ein Verbot zum Einsatz von berufsfremden Tätigkeiten, ein Verstoß wird gesetzlich strafsanktioniert. Folgend hat der Lehrberechtigte den Lehrling zu einer ordnungsgemäßen Erfüllung seiner Aufgaben und zu einem verantwortungsbewussten Verhalten anzuleiten.

Im Zuge der rechtlichen Grundlage zur Ausbildung trifft den Lehrling nach § 10 BAG die Pflicht sich zu bemühen die für die Erlernung des Lehrberufes notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben und die ihm übertragenen Aufgaben ordnungsgemäß zu erfüllen.

3 Grundlagen zu Feedback und Lernen in Organisationen

Zunächst muss auf das Wesen von Organisationen eingegangen werden, um zu verstehen, wie Feedback und Lernen im beruflichen Alltag eingebettet sein kann.

Organisationen können als offene Systeme definiert werden, da sie beispielsweise durch die Beschäftigung von MitarbeiterInnen unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Werte in sich aufnehmen und diesen Input in Form eines Prozesses verarbeiten und das Ergebnis als Output an die Umwelt wieder abgeben. Organisationen charakterisieren sich über ihre formale Struktur mit legitimierten Regeln, welche die Aktivitäten der Organisationsmitglieder regulieren und kontrollieren. In jeder Organisation wirken sich die vorhandenen Sozialstrukturen der Mitglieder auf das tatsächlich beobachtbare Verhalten untereinander aus, indem die Zusammenarbeit durch ein hierarchisches Führungssystem mit entsprechenden Befugnissen gesteuert wird. Die Verarbeitung von Informationen über die Abweichung von Soll-Werten steht dabei im Mittelpunkt jeder Organisation, da das Unternehmen über ein Kodierungsprinzip zur Selektion und Verarbeitung einer Vielzahl an Signalen verfügen muss, um die Organisationsziele zu erreichen (vgl. Bungard, 2005, S. 12). Der Hierarchie im Unternehmen kommt in der Verarbeitung von Informationen eine hohe Bedeutung zu.

3.1 Bedeutung der Organisationsstruktur

Mit Betrachtung einer vorhandenen Hierarchie im Unternehmen, erfolgt Feedback im Arbeitsalltag in den Organisationen meistens hierarchisch abwärtsgerichtet und themenspezifisch. Die MitarbeiterInnen erhalten von ihren Vorgesetzten oftmals zu selten Rückmeldungen zu ihrer Arbeit bzw. nur dann, wenn Fehler aufgetreten sind, was bedeutet, dass Feedback im Arbeitsalltag zumeist negativ ist. Die Gründe für den seltenen Einsatz von Feedback von Vorgesetzten können beispielsweise in einer fehlenden notwendigen Sichtweise, in der Angst vor negativen Reaktionen oder in der Angst, positives Feedback könnte zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen formaler Beurteilungen als Argumentationsgrundlage verwendet werden, liegen. Dieser persönliche Umgang mit Feedback beruht auf gelernten gesellschaftlichen Verhaltensnormen aus der elterlichen Erziehung, in der schon vermittelt wurde, Beziehungen nicht durch bewertendes Feedback zu gefährden. Nicht nur MitarbeiterInnen, sondern auch Führungskräfte wissen daher oft nicht mit erhaltenem oder zu gebendem inter-

personellem Feedback umzugehen. Daher funktioniert abwärtsgerichtetes Feedback meistens aus dem Rollenverständnis als Führungskraft heraus und resultiert demnach in meist negativem arbeitsbezogenen Feedback. Dagegen ist Feedback im Rahmen von Zielvereinbarungskonzepten auf Leistungsbasis im Prozess von oben nach unten sehr effektiv (vgl. Bungard, 2005, S. 15 ff.).

In der hierarchischen Sichtweise von unten nach oben ist Feedback eher nicht verankert und meist unerwünscht, da es mögliche Kritik-Potenziale eröffnet, die asymmetrischen Machtstrukturen widersprechen. Meist beschränkt sich die Möglichkeit auf ein internes Vorschlagswesen zur Risikominimierung bzw. sind Erfolgsmeldungen willkommene Informationen im Gegensatz zu Hinweisen auf Missstände, welche noch dazu oft in abgeschwächter Form über mehrere Hierarchieebenen ankommen. Das Feedbackprinzip wird dadurch in Frage gestellt, da unter diesem problematischen Aspekt relevante Verbesserungspotenziale nicht genutzt werden können. Besonders die Sicht der MitarbeiterInnen ist wichtig, um innerbetriebliche Prozesse zu optimieren (vgl. Bungard, 2005, S. 16 f.).

Demnach ist Feedback ein wichtiges Element zwischenmenschlicher Kommunikation in Organisationen und ein zentraler Bestandteil des sozialen Lernens. Infolgedessen erscheint es überaus notwendig, diese Form der Kommunikation zu beherrschen und zu üben, um Lernprozesse bei anderen aktivieren und fördern zu können (vgl. Herz, Herzer & Schwarzer, 2004, S. 92). Zum besseren Verständnis dieser Thematik werden nachfolgend die theoretischen Grundlagen erläutert.

3.2 Theoretische Grundlagen

Im Allgemeinen zählt Feedback zu den wirksamsten Einflussfaktoren erfolgreichen Lernens mit sehr variablen Effekten auf die Leistung. Wird Feedback in diesem Zusammenhang als ein Element der Verkleinerung einer Lücke verstanden und zwar zwischen dem Punkt, an dem der/die Lernende gerade *ist* und dem Punkt wo er/sie sein *soll*, profitiert der/die Lernende von Feedback aufgrund von Fehlern. Um diesen positiven Zweck von Feedback zu verstehen, sieht *Hattie* (2014) die Notwendigkeit, einen Fehler zu definieren als „(...) *der Unterschied zwischen dem, was wir wissen und tun können, und dem, was wir zu wissen und zu tun beabsichtigen*“. Er folgert, dass diese Erkenntnis alle im Rahmen des Lernens beteiligte Personen um erfolgreich handeln zu können betrifft und unterstreicht die wesentliche Annahme, dass die

Effektivität von Feedback begrenzt ist, da dieses erst an zweiter Stelle nach dem Lehren folgt (vgl. Hattie, 2014, S. 131).

In den folgenden Kapiteln wird daher näher auf die beiden Begriffe Feedback und Lernen eingegangen, um anschließend deren Funktion im Kontext von Lernen spezifischer zu betrachten und anhand des Feedbackmodells von *Hattie* (2014) näher zu erklären.

3.2.1 Der Begriff Feedback

Zunächst erscheint es wesentlich, den Begriff Feedback in seinem Verständnis vom MitarbeiterInnengespräch abzugrenzen, da sich letzteres Führungsinstrument im Gegensatz zu Feedback an formalen Zielen ausrichtet und auf Feedback aufbaut.

Das Instrument des MitarbeiterInnengesprächs hat formellen Charakter und dient der Führungskraft und dem/der MitarbeiterIn auf einer gleichberechtigten Basis zur gemeinsamen Reflexion von Arbeitsergebnissen und erreichten Zielen sowie der Festlegung spezifischer Maßnahmen, um die Unternehmensziele zu erreichen. Die aktive Beteiligung des Mitarbeiters oder der Mitarbeiterin wird ausdrücklich gewünscht, um beispielsweise Anliegen, Erwartungen, Missverständnisse oder persönliche Entwicklungsmöglichkeiten abzuklären. Dazu wird in der Regel ein Gesprächsleitfaden zur Vorbereitung und Strukturierung eingesetzt. Spezifische Aufgabenstellungen werden anhand dessen gewichtet und durch klare Messkriterien als realistische und zu erreichende Ziele mit bestimmtem Zeitpunkt definiert. Der Grad der Zielerreichung bedarf allerdings eines durchgehenden Dialogs in Form von Feedback-Gesprächen, im Sinne des zu bestimmenden Weges zur Zielerreichung (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 382).

Der Begriff Feedback stammt ursprünglich aus der Psychologie und wird in seiner Zusammensetzung aus „feed“ (füttern) und „back“ (zurück) zumeist als Rückmeldung verstanden und auf Ebene der individuellen Interaktion, im Gegensatz zu anderen Begriffen der Psychologie, korrekt eingesetzt (vgl. Bungard, 2005, S. 8). Feedback kann beispielsweise schriftlich, hörbar, durch Schweigen oder über Körpersprache vermittelt und wahrgenommen werden und übt Mitteilungscharakter über persönliche Einstellungen, Absichten oder Gefühle aus, wobei Feedback in der Literatur je nach wissenschaftlicher Zugangsweise unterschiedlich differenziert wird. So kann beispielsweise aus sozial- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht „implizites“ und „explizites“ Feedback unterschieden werden. Ersteres umfasst unbewusste verbale,

nonverbale oder paraverbale Signale, die unbeabsichtigt übermittelt werden. Im Gegensatz dazu bezieht sich explizites Feedback auf beabsichtigte Rückmeldungen zum wahrgenommenen Verhalten. Feedback ist daher von komplexen Kommunikations- und Handlungsmustern seiner involvierten Mitglieder umschlossen, die sich auf situationsspezifische oder situationsübergreifende Vorerfahrungen der Personen beziehen können (vgl. Ditton & Müller, 2014, S. 7, S. 16).

In Organisationen findet Feedback beispielsweise täglich in Form von Information, Kritik oder Anerkennung statt (vgl. Bungard, 2005, S. 8), wobei Feedback typischerweise zeitnah zum wahrgenommenen Verhalten einer Person gegeben wird und sich der Umfang des Feedbacks meist auf einen Sachverhalt wie beispielsweise eine konkrete Arbeitsausführung oder konkrete Arbeitsergebnisse bezieht (vgl. Schuler & Klingner, 2005, S. 89).

Feedback in Organisationen beinhaltet eine interaktionistische Sichtweise, aber auch die Betrachtung als existenzsicherndes Regulativ innerhalb von Systemen. Dieses Begriffsverständnis stammt aus der kybernetischen Lehre zu Regelungsprozessen, welche Feedbackschleifen als geschlossenen Regelkreis bestimmter Informationen betrachtet und in ihrem Prozess eine Veränderung des Systemzustandes durch Rückkopplungseffekte herbeiführen soll (vgl. Bungard, 2005, S. 10). Diese Sichtweise gründet auf dem Vergleich eines Ist-Zustandes mit einem Soll-Zustand und bezieht sich auf eine bestehende Diskrepanz bzw. darauf, inwieweit ein Ziel erreicht wurde. In Bezug auf Lernen deklariert der Ist-Zustand die erbrachte Leistung und der Soll-Zustand das zu erreichende Lernziel (vgl. Krause, 2007, S.46). Feedback kann in diesem Zusammenhang als eine geplante mündliche Mitteilung an eine Person über die Wahrnehmung der Verhaltensweisen und Verhaltensauswirkungen dieser Person aufgefasst werden (vgl. Ditton & Müller, 2014, S. 12). Es stellt ein Element eines selbstregulierenden Systems des Lernens und Lehrens dar, wenn der/die SenderIn über die Information eine gewisse Erwartungshaltung der Leistungsanpassung an den/die EmpfängerIn vermittelt (vgl. Lou, Dedic & Rosenfield, 2003, S. 1). Allerdings bleibt es dem/der EmpfängerIn überlassen, die Informationen in einem zukünftigen Handeln umzusetzen (vgl. Ditton & Müller, 2014, S. 12).

Nach *Krause (2007)* handelt es sich aus kommunikationspsychologischer Perspektive bei Feedback um eine Botschaft, die von einem Sender als Feedbackquelle an einen oder mehrere Rezipienten als Feedbackempfänger vermittelt wird. Als Feedbackquellen kann das Aufgabenumfeld dienen, wenn der Erfolg oder eine Abweichung aus

dem Ergebnis der Aufgabe selbst ersichtlich ist. Auch die Person selbst kann als Feedbackquelle in Abhängigkeit ihres Selbstvertrauens und den Erfahrungswerten in einem spezifischen Aufgabenbereich dienen. Darüber hinaus kann Feedback aus folgenden externen Quellen bezogen werden:

- Vorgesetzte und Lehrende
- Gleichgestellte (Peers)
- Untergebene
- Personen außerhalb der Organisation (vgl. Krause, 2007 S. 46), wobei diese Arbeit den Aspekt externer Organisationsmitglieder nicht näher erläutert.

Auf diesen Aspekten aufbauend, ist sowohl beim Vorgesetzten als auch beim Lernenden ein Bewusstsein über die eigenen Verhaltensweisen notwendig, um leistungsrelevante Faktoren zu identifizieren und zu fördern, sowie um mit Feedback konstruktiv umzugehen. In diesem Zusammenhang kann Feedback einen formativen Beurteilungscharakter erlangen, wenn die Ziele und zielführenden Verhaltenskriterien bekannt sind (vgl. Schuler & Klingner, 2005, S. 88 f.).

3.2.2 Der Begriff Lernen

Im Allgemeinen bezieht sich der Aspekt Lernen auf das individuelle Vorgehen mit Wissen und Verstehen (vgl. Hattie, 2014, S. 1) und kann als angepasste Verhaltensänderung an eine Umwelt aufgefasst werden, resultierend aus Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung, die durch Gewöhnung, bedingte Konditionierung wie erlernte Reaktionen oder Aktionen, Fertigkeiten, Begriffsbildungen, Beobachtungen oder auch durch Nachahmungen hervorgerufen wird (vgl. Stangel-Meseke, 2005, S. 77 ff.).

Die menschlichen kognitiven Entwicklungen in Folge von Interaktionen können durch kognitionspsychologische Ansätze näher erklärt werden. In diesen Theorien wird der Begriff Lernen mit dem Begriff Wissenserwerb gleichgestellt und es wird von einem zweistufigen Prozess im Gedächtnis ausgegangen. Im ersten Schritt erfolgt die Speicherung, das Abrufen oder das Aktivieren von Informationen, das einen inhaltlichen und strukturellen Veränderungsprozess im Gedächtnis mit sich bringt, der allerdings nicht unmittelbar im Verhalten sichtbar wird. Erst im zweiten Schritt erfolgt die Äußerung der Veränderung in Folge einer Situationsinterpretation, die anschließend das Verhalten oder Handeln beeinflusst (vgl. Stangel-Meseke, 2005, S. 77 ff.).

Hattie (2014) beschreibt den Vorgang im Gedächtnis folgend: „Zuerst nutzen wir unser bestehendes Wissen, um neuen Informationen einen Sinn zu geben und um sie zu erlernen. Wenn Menschen neues Wissen erwerben, bauen sie auf ihrem vorhandenen Wissen und Verständnis auf und verbinden das neue Wissen mit diesem“ (vgl. Hattie, 2014, S. 115).

Wissen umfasst Dimensionen wie Inhalt, Bewusstheit, Form des Wissensspeichers, Repräsentation, Umfang, Tiefe, Anwendbarkeit und Wissenschaftlichkeit. Die inhaltliche Dimension umfasst deklaratives und prozedurales Wissen. Ersteres umfasst beispielsweise Fakten, wobei dieses Wissen auch als explizit bezeichnet wird und bewusst aus assoziativen Netzwerken des Gedächtnisses abgerufen werden kann, um beispielsweise ein Thema grundsätzlich zu verstehen. Prozedurales Wissen, beinhaltet die Anwendung entsprechender Handlungen und Fertigkeiten. Dieses Wissen wird in der Regel implizit, also automatisch und unbewusst in Form von *Wenn-dann-Regeln* aktiviert. Je besser das Wissen vernetzt ist und umso mehr davon vorhanden ist, desto schneller und effektiver kann gelernt werden. In jedem Fall ist die Anwendbarkeit des abrufbaren Wissens notwendig, um lösungsorientiert handeln zu können. Darüber hinaus ist ein Transfer von Wissen auf ein neues Aufgabengebiet umso schwieriger, je unterschiedlicher die Aufgabenkontexte sind (vgl. Krause, 2007, S. 17 ff.). In der betrieblichen Ausbildung findet Lernen auf folgenden Wegen statt:

- *Tätigkeiten erklären, vorzeigen, nachmachen und üben lassen*
- *Dem Lehrling Arbeiten/Aufgaben übergeben, die er selbstständig durchführt*
- *Den Lehrling in betriebliche Aufträge einbinden*
- *Jobrotation: regelmäßiger Wechsel der Aufgabenbereiche und/oder Abteilungen*
- *Andere Ausbildungsmethoden einsetzen z. B.: Lehrlingsprojekte, E-Learning* (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, 2015).

Gerade in der betrieblichen Ausbildung kann das kooperative Lernen in Form einer Interaktion von Gruppenmitgliedern von Bedeutung sein, wenn beispielsweise mehrere Lehrlinge ein gemeinsames Ziel haben. Grundsätzlich kann kooperatives Lernen formelle, informelle und zeitliche Aspekte umfassen. Die Bedeutung des formellen Aspektes liegt in einer geplanten Aktivität. Der Aspekt der informellen Form gründet auf einer spontanen Ebene des Gruppenlernens. Ebenso kann kooperatives Lernen in Lerngruppen über einen längeren Zeitraum geplant, einen Lernenden fachlich und sozioemotional unterstützen. Allerdings sind neben der fachlichen Kooperation auch

kommunikative und soziale Fähigkeiten für kooperatives Lernen notwendig (vgl. Kiper & Mischke, 2008, S. 120). Nach *Hattie* (2014) ist kooperatives Lernen am wirksamsten, wenn ein ausreichendes Wissen erworben wurde um sich an einem Meinungsaustausch oder Lernen mit Peers zu beteiligen. Eine sehr effektive Form von kooperativem Lernen ist Peer Tutoring, wonach jüngere von älteren Gruppenmitgliedern gecoacht und übergeordnet von geschulten Personen begleitet werden. Darüber hinaus erlangt der Tutor in seiner Rolle Wissen als Lehrperson (vgl. *Hattie*, 2014, S. 89).

Richtet sich der Blick auf die Qualität eines veränderten Verhaltens, so kann diese erst bewertet werden, wenn entsprechende Kriterien oder Normen vorliegen. Das bedeutet, dass die Sichtweise von Lernen als Erlebens- oder Verhaltensveränderung eine Situation oder Interaktion mit der Umwelt bedingt. Daher kann der Begriff Verhalten auf „Lernverhalten“ erweitert werden, wenn eine bestimmte Situation eine Reizbedingung darstellt, auf die eine Person innerhalb eines bestimmten Lernrahmen reagiert und auf Sachverhalte, die individuelles Lernen umfassen, Bezug nimmt (vgl. *Stangel-Meseke*, 2005, S. 77 ff.).

3.2.3 Funktionen von Feedback

Feedback funktioniert auf kognitiver, metakognitiver und motivationaler Ebene, wobei die kognitive Ebene eine Offenlegung von Fehlern, Fehlinterpretationen und Wissenslücken beinhaltet. Die metakognitiven Aspekte beziehen sich auf die Möglichkeit durch Feedback eine erbrachte Leistung im Vergleich zu einem definierten Soll-Zustand in Form einer Selbstbeurteilung zu validieren. Kontinuierliches Feedback fördert diese Möglichkeit der bewussten Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und beugt Fehlinterpretationen vor, da der Lernende die definierten Erfolgskriterien verinnerlicht und zunehmend selbstständig anwenden kann. Die motivationale Funktion von Feedback liegt darin, die Überzeugung einer Person zu fördern, dass sich die Investition in eine Aufgabe lohnt und um aufzuzeigen, welcher Aufwand darüber hinaus notwendig ist, um eine bestimmte Leistung zu erreichen. Zusätzlich entsteht bei der Person durch erhaltenes Feedback auf die erbrachte Leistung der Eindruck, dass die Anstrengungen von Interesse sind, was die Bedeutung der eigenen Handlung und die Bindung stärkt. Darüber hinaus unterstützt informierendes Feedback die eigene Selbstwirksamkeit, indem es darauf hinweist, dass Wissen vorhanden ist (vgl. *Krause*, 2007, S. 48).

Im kybernetisch-maschinellen Ansatz der Feedbackschleife wird davon ausgegangen, dass Feedback vorrangig der Fehlerkorrektur dient und dazu folgende Voraussetzungen gegeben sein müssen:

- Gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Individuen des zu kontrollierenden Systems
- Möglichkeit der Festlegung eines Soll-Wertes
- Die Messbarkeit des Ist-Wertes
- Missverständnisse und Fehler als auslösender Grund
- Rasche Reaktion zur Vermeidung von größeren Abweichungen (vgl. Bungard, 2005, S. 10).

Zusammenfassend lassen sich folgende Zwecke anführen, die Feedback verfolgt:

- Unterstützender Hinweis zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung
- Richtungsweiser für relevante Arbeitsprozesse
- Information zur Fehlerkorrektur
- Motivation, um mehr Leistung in eine Aufgabe zu investieren (vgl. Hattie, 2014, S. 131).

3.2.3.1 Darstellung anhand des Feedbackmodells nach *Hattie*

Hattie (2014) ist der Ansicht, dass Feedback in Bezug auf Lernen auf vier Ebenen funktioniert. Theoriegeleitete Annahmen im Sinne einer formativen Evaluierung des Lernens führen seiner Ansicht nach nicht zu dem Wissen was Lernende *tatsächlich* tun. Er ist der Meinung, dass es in der Praxis notwendig ist, sich als Lehrperson darauf zu konzentrieren was Lernende tun, sagen, schreiben oder herstellen, um daraus abzuleiten wie sie fühlen, denken und um herauszufinden über welches Wissen und Verständnis sie verfügen.

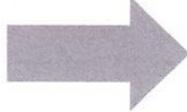
In ansteigender Reihenfolge differenziert *Hattie* im Feedbackprozess vier verschiedene Ebenen, deren Funktionen drei Fragen in Bezug auf Lernen ableiten. Die erste Frage „Wohin gehe ich?“ umfasst aus Sicht des Lernenden die Notwendigkeit über klares Wissen und Vertrautheit mit Lernintentionen, Zielen, Erfolgskriterien, Herausforderungen und Selbstverpflichtung zu verfügen. Ein Verständnis hierzu führt bei Lernenden zu einer besseren Selbstregulierung und fördert die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende Feedback suchen, um sich zu verbessern.

Die zweite Frage „Wie komme ich dorthin?“ bezieht sich unter dem Begriff Lernfeedback auf den Fortschritt zwischen *IST* und *SOLL* und greift beispielsweise in Form von raschem formativen Feedback auf einen erwarteten Standard oder auf vorherige Leistungserfolge zurück. Das Anbieten von Feedback kann laut *Hattie* hierzu eine Strategie sein, um Lernende zu ermutigen und die Eigenverantwortung beim Lernen zu fördern.

Auf die dritte Frage „Wohin geht es als Nächstes?“ erläutert *Hattie*, Feedback als eine Unterstützung für Lernende zu betrachten. Die Lernenden sollen dadurch zu weiteren Herausforderungen motiviert werden. Des Weiteren soll die Selbstregulierung der Lernenden verstärkt werden, damit Lernende eigene Lösungen zu der gestellten Frage finden.

Die vierte Ebene des Selbst bezieht sich auf Lob im Feedback, welches abgegrenzt zu betrachten ist und nicht mit Feedback auf den ersten drei Ebenen verwechselt werden darf. *Hattie* argumentiert diese Sichtweise damit, dass Lob den Feedback-Effekt verschleiert, weil Lob wenige aufgabenbezogene Inhalte transportiert und selten in Engagement, in Zielbindung für die Lernziele, in Selbstvertrauen oder besseres Aufgabenverständnis übergeht (vgl. *Hattie*, 2014, S. 132 ff.):

Abbildung 1: Feedbackmodell nach Hattie

Ebenen		Hauptfragen		Drei Feedback-Fragen
1	Aufgabe	Wie gut wurde die Aufgabe erledigt; richtig oder falsch?		Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele?
2	Prozess	Welche Strategien sind erforderlich, um die Aufgabe zu bearbeiten; gibt es andere nutzbare Strategien?		Wie komme ich voran? Welcher Fortschritt wurde in Richtung Ziel gemacht?
3	Selbstregulation	Welches Wissen und Verständnis ist zwingend nötig, um zu verstehen, was du gerade machst? Selbstüberprüfung, Steuerung des Vorgehens und der Aufgaben		Wohin geht es als Nächstes? Welche nächsten Aktivitäten müssen ergriffen werden, um einen größeren Fortschritt zu machen?
4	Das Selbst	Bewertung der eigenen Person und Gefühle bezüglich des Lernens		

Quelle: Die Feedback-Ebenen und -Fragen, *Hattie* 2014, S. 132

Auch nach *Oberman (2013)*, entfaltet sich die Wirksamkeit von Feedback eher auf der Sachebene, durch einen inhaltlichem Bezug auf konkrete Entwicklungsschritte, in Form einer Verbesserung oder Weiterentwicklung (vgl. *Oberman, 2013, S. 249*). Allerdings ist ein klares Verständnis darüber notwendig, was gelernt werden soll und welche Kriterien für die Zielerreichung notwendig sind (vgl. *Hattie, 2014, S. 148*). In diesem Zusammenhang lässt sich Feedback auch unterteilen in Ergebnis- und Prozessfeedback, wobei sich Ergebnisfeedback auf Leistungsergebnisse bezieht und formativen Charakter hat. Im Gegensatz dazu liefert Prozessfeedback beschreibende Inhalte wie eine Aufgabe ausgeführt werden soll und die Leistung dazu optimiert werden kann. Daher wird bei Prozessfeedback auch oft von Lernfeedback gesprochen (vgl. *Bungard, 2005, S. 27*).

Demnach hat das Lernfeedback eine effektivere Wirkung, da es im Gegensatz zum Ergebnisfeedback konstruktiver und spezifischer Auskunft gibt. Das bedeutet, dass sich Feedback möglichst auf Fakten, Ziele und konkrete Beispiele beziehen sollte. Je spezifischer das Feedback nachprüfbar und vergleichbar ist (vgl. *Bungard, 2005, S. 27*), desto höher ist seine Wirkung auf eine positive Weiterentwicklung und Leistungssteigerung (vgl. *Oberman, 2013, S. 249*). Darüber hinaus wirkt Feedback stärker, je herausfordernder die Ziele sind, denn sobald ein gewisses Ausmaß an Wissen vorhanden ist, sinkt auch der Wert von Feedback in dessen Relation (vgl. *Hattie, 2014, S. 58*).

Fortführend sind für die Wirkung von Feedback weitere verschiedene Rahmenbedingungen zu beachten, wie beispielsweise die Art der Feedbackgestaltung der Feedbackquelle, sowie auch voraussetzende Eigenschaften des Feedbackempfängers (vgl. *Krause, 2007, S. 47*), auf welche in den folgenden Kapiteln näher eingegangen wird.

4 Die Bedeutung individueller Eigenschaften

Im Allgemeinen werden aus psychologischer Perspektive alle Aktivitäten als Handeln bezeichnet, die auf einer Zielvorstellung basieren (vgl. Nerdinger, S. 7 ff.).

Die Zielausrichtung von Unternehmen liegt generell darin, Produkte oder Dienstleistungen zur Verfügung zu stellen. Hierzu ist es für die Betriebe notwendig, dass ihre Mitglieder zielorientiert und erfolgreich handeln, um die Unternehmensziele zu erreichen (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 319). Aus diesem Grund ist für Betriebe das individuelle Leistungsverhalten der MitarbeiterInnen von hoher Bedeutung (vgl. Nerdinger, 2013, S. 7 ff.). Dieses stellt eine Funktion aus persönlichen Fähigkeiten, Motivation, Aufgabenstellung und fördernden situativen Möglichkeiten dar (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 319). Das Leistungsverhalten bezieht sich einerseits auf die Richtung, Intensität und Ausdauer des Handelns und andererseits auch auf die Ergebnisse des Handelns (vgl. Nerdinger, 2013, S. 7 ff) und wird nicht nur von fremdgesetzten Zielen, sondern auch von persönlichen Zielen beeinflusst (vgl. Nerdinger, 2013, S. 71). Im Besonderen werden hierbei die individuelle Lernbereitschaft und der Lernerfolg vom Selbstbild positiv oder negativ beeinflusst (vgl. Stangel-Meseke, 2005, S. 84). Ein hohes Leistungsverhalten einer Person charakterisiert sich durch eine positive und arbeitsbezogene Einstellung zu einer Arbeit, die mit Hingabe und hoher Tatkraft bewältigt wird (vgl. Nerdinger, 2013, S. 12).

Daher ist es aus Sicht von Unternehmen im Kontext ihrer Unternehmensziele ebenso wichtig zu hinterfragen, wie sich lernende Personen selbst wahrnehmen und was ihnen am Wichtigsten ist (vgl. Hattie, 2014, S. 44).

4.1 Grundlegende motivationale Aspekte des Handelns

Das grundlegende Begriffsverständnis von Motivation hebt die Bedeutung der Selbststeuerung von zielgerichtetem Verhalten hervor (vgl. Stangel-Meseke, S. 87), was nachfolgend detaillierter dargestellt wird.

Im Allgemeinen wirken Ziele auf Personen richtungsweisend, anstrengungsregulierend und daraus resultierend auch motivierend (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 366). Dennoch können sich Leistungen von MitarbeiterInnen, die unter vergleichbaren Rahmenbedingungen arbeiten, unterscheiden, weil der Weg zur Zielerreichung von der einen Person als leichter und von einer anderen Person als schwieriger in

seiner Umsetzbarkeit empfunden werden kann. Sofern ein persönliches Wachstum in der Aufgabenbewältigung gesehen wird, werden schwierige Ziele als Herausforderung eingestuft. Im Gegensatz dazu wird ein Ziel, dessen Erreichung für eine Person zu scheitern droht, als Bedrohung wahrgenommen (vgl. Nerdinger, 2013, S. 67 f.).

Aus diesem Aspekt heraus kann nach *Kirchler & Walenta* (2011) **Motivation** nicht als Persönlichkeitseigenschaft einer Person zugerechnet werden, sondern Motivation entsteht zeitlich begrenzt in einer Wechselwirkung von situationsspezifischen Zielen, Erfolgskriterien, Anreizen und den persönlichen Eigenschaften der jeweiligen Person (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 319). Daraus resultiert, dass Menschen einerseits innerhalb ihres persönlichen und andererseits ihres situativen Rahmens ihre Handlungen setzen. Der persönliche Rahmen umfasst dabei Selbstziele, die aufgrund ihrer Vielfältigkeit beispielsweise durch Begriffe wie Leistung, Macht oder sozialer Anschluss kategorisiert werden und damit die Motive des Handelns bilden. Der situative Rahmen ist der zentrale Faktor der Motivation und bezieht sich auf deren Qualität, im Sinne eines **Anreizes**. Letzterer kann als positives oder als bedrohliches Signal wahrgenommen werden und dazu führen, eine bestimmte Handlung auszuführen oder zu unterlassen. Beispielsweise kann ein Bonus als ein positiver Anreiz und die Androhung zur Entlassung bei rechtswidrigem Verhalten als bedrohlicher Anreiz gesehen werden. Daraus folgt, dass der Prozess der Motivation dadurch entsteht, wenn ein Anreiz auf eine Person wirkt und deren Motive angeregt werden (vgl. Nerdinger, 2013, S. 8 f.).

Als Beweggründe des Handelns sind **Motive** nicht direkt beobachtbar, das bedeutet, dass Erklärungen menschlichen Handelns zwangsläufig hypothetische Konstrukte sind, wie die nachfolgende Erläuterung beispielhaft darstellt. Wenn beispielsweise ein/eine MitarbeiterIn eine qualitativ oder quantitativ höherwertige Leistung als andere KollegInnen bringt, welche unter denselben Bedingungen arbeiten, wird der Vorgesetzte tendenziell dieses Verhalten als Eigenschaft der Person zurechnen und als Leistungsmotiv einstufen. Allerdings ist es durchaus möglich, dass sich die angesprochene Person durch ihre Anstrengungen beim Vorgesetzten im Vergleich zu ihren KollegInnen positiv hervorheben möchte oder dies als Sprungbrett in eine bessere Position sieht, von deren baldiger Ausschreibung sie gehörte hat. Darüber hinaus sind Motive in der frühen Kindheit gelernte emotionsgefärbte Handlungspräferenzen, die oft unbewusst ablaufen und daher als **implizite Motive** bezeichnet werden. Dagegen werden Werte, Ziele oder Selbstbilder, die sich eine Person selber zuschreibt, als **explizite Motive** bezeichnet (vgl. Nerdinger, 2013, S. 8).

Zur Frage warum eine Person sehr viel Engagement in eine Zielerreichung investiert, kann die Erklärung dahingehend ausgeführt werden, dass sie beispielsweise **extrinsisch motiviert** ist, weil die Person durch ihre Handlung Anerkennung, Geld oder eine Beförderung erhält. Im Unterschied dazu sind Personen **intrinsisch motiviert**, wenn die Motivation einer Person aus der Ausführung der Handlung selbst erfolgt. Hierbei ist beispielsweise das Bedürfnis nach persönlichem Wachstum gemeint, wenn das erreichte Endziel auch das angestrebte Leistungsergebnis ist. Dies inkludiert beispielsweise Menschen, die mit Hingabe eine Aufgabe bewältigen oder selbstbestimmt ihre Arbeitsschritte ausführen (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 321 f.).

Werden diese motivationalen Aspekte auf die Bedeutung von Lernen gerichtet, hängt die Bereitschaft einer Person, eine konkrete Tätigkeit auszuführen, mit der Erwartung nach persönlichem Wachstum ab. Die erbrachte Leistung ist wiederum davon abhängig, ob die ausgeführte Tätigkeit den angestrebten Lernzuwachs gefördert hat. Das bedeutet, dass die gesetzten Ziele einerseits die Verbindung von Motivation und Leistung herstellen und andererseits Ziele zugleich die Erwartungen des zu erreichenden Lernergebnisses widerspiegeln. Folgend kann die Motivation zu lernen von anderen Motivationen abgegrenzt werden, sofern das Ziel mit persönlichem Wachstum einher geht (vgl. Stangel-Maseke, S. 86 f.).

Gesamt betrachtet lässt sich festhalten, dass der zur Zielerreichung notwendige Wille zur Erbringung der notwendigen Leistung im Falle einer als herausfordernd wahrgenommenen Tätigkeit am wirksamsten ist. Das bedeutet schlussendlich, je stärker der verspürte Wille der Zielerreichung ist, desto besser ist auch die korrespondierende Leistung (vgl. Hattie, 2014, S. 59). *Nerdinger* (2013) fasst die fördernden Merkmale in Bezug auf Leistungsmotivation wie folgt zusammen:

- 1) Bessere Leistungsergebnisse werden durch schwierige, herausfordernde Ziele statt leichte oder mittlere zu erreichende Ziele erzielt.
- 2) Bessere Leistungsergebnisse werden durch klare, herausfordernde Ziele, statt unklare Ziele erreicht (vgl. Nerdinger, 2013, S. 66).

Nachfolgend wird näher auf wesentliche Aspekte der Bezugsnormen als Vergleichsmaßstab individueller Leistung eingegangen.

4.2 Orientierung des Verhaltens an Bezugsnormen

Grundsätzlich sind in Bezug auf Lernen Lernziele die Basis für Feedback (vgl. Krause, 2007, S. 50), aber damit Menschen individuelle Leistungen einschätzen und beurteilen können, orientieren sie sich an verschiedenen Bezugsnormen, die sozusagen als Vergleichsmaßstab dienen. Nach *Heckhausen* können zum Vergleich der Leistung individuelle, soziale oder sachliche Bezugsnormen herangezogen werden. Eine wesentliche Erkenntnis liegt darin, dass eine erbrachte Leistung in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Bezugsnorm unterschiedlich beurteilt werden kann. Das bedeutet, dass sich die erbrachte Leistung einer Person in Relation zur individueller Bezugsnorm, sprich zur vorherigen Leistung zwar gesteigert hat, aber dennoch schlechter als der wahrgenommene Durchschnitt einer sozialen Vergleichsgruppe sein kann, oder trotz individueller Verbesserung auch eine sachliche Bezugsnorm einfach nicht erfüllt (vgl. Heckhausen, 1990, S. 11).

Es wurde durch mehrere Untersuchungen belegt, dass der individuellen und der sachlichen Bezugsnorm aufgrund ihres motivationalen Charakters eine hohe Bedeutung zukommt und diese der sozialen Bezugsnorm vorzuziehen sind, da Feedback auf dieser Ebene Leistungsdruck erzeugen kann. Dennoch sollte die soziale Bezugsnorm in der Betrachtung nicht vernachlässigt werden, da es dem menschlichen Bedürfnis entspricht, sich mit anderen Personen zu vergleichen und auf diesem Weg eine reale Einschätzung der persönlichen Stärken und Schwächen ermöglicht wird. Im Gegensatz dazu fördert Feedback auf individueller Ebene die persönliche Entwicklung und vermittelt, dass durch Anstrengung Erfolge möglich sind. Feedback auf sachlicher Ebene bietet klare Anknüpfungspunkte an, um zu wissen, welche weiteren Anstrengungen zur Zielerreichung notwendig sind, sofern das Feedback in informierender Weise vermittelt wird (vgl. Krause, 2007, S. 51).

Nachfolgend werden die verhaltensorientierten Bezugsrahmen auf Sachebene, individueller Ebene und sozialer Ebene näher erläutert.

4.2.1 Ausrichtung des Verhaltens auf Sachebene

In Leistungssituationen kann sich das individuelle Verhalten von Personen typischerweise an Leistungs- oder an Lernzielen ausrichten, welche als automatisch wirkender Mechanismus der Verhaltenssteuerung gesehen werden können. Sie bieten den Menschen einen Orientierungsrahmen, der besonders in herausfordernden Situationen dazu führt, dass Menschen Leistungssituationen interpretieren und auf Hinweisreize reagieren (vgl. Nerdinger, 2013, S. 65).

Eine Orientierung an **Leistungszielen** hebt die extrinsische Motivation in den Vordergrund, da sich das eigene Verhalten an einer positiven Bewertung von anderen relevanten Personen ausrichtet, um Anerkennung oder eine Prämie zu erreichen. In Folge kann es unter diesen Bedingungen dazu kommen, dass MitarbeiterInnen innerlich blockiert sind, neue Wege und Möglichkeiten in der Erfüllung ihrer Aufgaben auszuprobieren, aus Angst den Anforderungen nicht nachzukommen und schlecht bewertet zu werden. Unter diesen Umständen werden herausfordernde Situationen bei Leistungszielen eher vermieden (vgl. Nerdinger, 2013, S. 66).

Im Gegensatz dazu führt ein am **Lernziel** orientiertes Handeln dazu, dass Menschen ihre Fähigkeiten verbessern wollen und die Beherrschung einer bestimmten Tätigkeit anstreben. In diesem Zusammenhang liegt ein intrinsisches Interesse vor, sich auf herausfordernde Aufgaben einzulassen, neugierig auf neue Aufgaben zu sein und nach Wegen zu suchen, um diese zu bewältigen. Die Ausrichtung an Lernzielen führt dazu, dass Fehler als weniger relevant wahrgenommen werden, dafür hat das persönliche Wachstum und die Beherrschung sozialer Situationen einen hohen Stellenwert (vgl. Nerdinger, 2013, S. 66).

Dieser Ansicht der Differenzierung folgt auch *Hattie* (2014) und ergänzt diese Perspektive um **soziale Ziele** als dritte Ausrichtungsmöglichkeit, wie in Abbildung 2 ersichtlich ist:

Abbildung 2: Selbstziele die Lernende verfolgen

Mastery Ziele (Beherrschung)	Streben nach Kompetenzentwicklung; Betrachtung, dass Fähigkeit durch Anstrengung erreicht werden kann;
Leistungs-Ziele	Streben nach Kompetenzoffenlegung; Streben nach Übertreffen der Peers; Betrachtung, dass Fähigkeit fest vorhanden und nicht veränderbar ist;
Soziale Ziele	Streben nach Beziehung und Interaktion

Quelle: Eigene Darstellung nach Hattie (2014, S. 47)

Weiterführend kategorisiert *Hattie* (2014) die angeführten Selbstziele jeweils in Anstrebens- oder Vermeidungsziele, wie die nachfolgende Grafik darstellt:

Abbildung 3: Anstrebens- oder Vermeidungsziele

Anstrebens-Ziele	Mastery Ziel: Streben nach Lernen der Fähigkeiten Leistungs-Ziel: Streben nach Übertreffen anderer Sozialziel: Streben nach Zusammenarbeit
Vermeidungs-Ziele	Mastery Ziel: Fehler werden ignoriert Leistungs-Ziel: Vermeidung schlechter als andere zu sein Sozialziel: Vermeiden von Lernen

Quelle: Eigene Darstellung nach Hattie (2014, S. 48)

Grundsätzlich stammt dieser Ansatz aus der pädagogisch-psychologischen Forschung und wird seit geraumer Zeit auch erfolgreich in der Praxis verwendet. Dabei geht in der Regel hervor, dass Lernziele leistungsfördernd sind, besonders bei der Bewältigung herausfordernder Aufgaben (vgl. Nerdinger, 2013, S. 66). Darüber hinaus ist der Lerngewinn höher für Anstrebensziele als für Vermeidungsziele (vgl. Hattie, 2014, S. 48).

4.2.2 Ausrichtung des Verhaltens auf individueller Ebene

Die Relevanz der Betrachtung der individuellen Bezugsnorm liegt darin, dass Bandura (1997, 2001, 2012) in seiner Theorie des Prozesses der Zielbindung durch empirische Untersuchungen mehrfach belegt hat, dass zugewiesene Ziele die persönlichen Ziele beeinflussen und diese sich wiederum auf das Leistungsverhalten auswirken (vgl. Nerdinger, 2013, S. 71). Als psychologischem Einflussfaktor kommt im Zusam-

menhang mit Leistungsverhalten besonders der eigenen Erwartung an die Leistungsfähigkeit große Bedeutung zu. Denn um sich Herausforderungen stellen zu können und ein Ziel zu erreichen, ist es generell entscheidend, über hohes Selbstvertrauen zu verfügen. In diesem Zusammenhang wird Selbstvertrauen auch unter dem Begriff der „Selbstwirksamkeit“ verstanden (vgl. Hattie, 2014, S. 60), welches die Beziehung zwischen persönlichen Zielen und dem Leistungsverhalten moderiert (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 370), wie in nachfolgenden Definitionen näher erläutert wird:

Das allgemeine Verständnis von Selbstwirksamkeit umfasst ein aufgabenspezifisches Selbstvertrauen, mit einem Glauben an die eigene Fähigkeit, jene Handlungen zu kontrollieren, die für das eigene Leben Relevanz haben (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 370).

„Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist das Vertrauen oder die Glaubensstärke, das bzw. die wir in uns haben, dass wir unser Lernen Wirklichkeit werden lassen können“ (vgl. Hattie, 2014, S. 45).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit umfasst generell die persönliche Einschätzung aller psychologischen Determinanten, die in Bezug zu einer effektiven Leistungshandlung stehen, wie beispielsweise der Eigenschaften Kreativität oder Anpassungsfähigkeit. Durch Selbstwirksamkeit wird nicht nur die Wahl in Entscheidungssituationen beeinflusst, sondern auch das Ausmaß an Engagement und Durchhaltevermögen. Die Ausprägung der Selbstwirksamkeit beeinflusst die Anfälligkeit für Depressionen als Folge des Scheiterns in Leistungsaufgaben (vgl. Nerdinger, 2013, S. 71).

Die subjektive Erwartung als Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit für zukünftige Aufgaben resultiert aus mehreren Quellen. Denn Menschen können einerseits über Selbstvertrauen aus eigenen vergangenen Erfolgen verfügen, andererseits kann Selbstvertrauen auch durch angemessene zugewiesene Tätigkeiten, durch soziale Einflüsse von Peers oder durch für sie relevante Bezugspersonen entstehen (vgl. Hattie, 2014, S. 60).

Selbstwirksamkeit lässt sich über zwei grundsätzliche Fragen messen. Die erste Frage lautet, ob die befragte Person glaubt, verschiedene Schwierigkeitsgrade einer Aufgabe erfüllen zu können und die zweite möchte herausfinden, wie sicher sie sich ihrer Annahme ist (vgl. Nerdinger, 2013, S. 71). In diesem Zusammenhang sieht *Hattie* (2014) eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Personen, die schwere Aufgaben als Herausforderung betrachten, anstatt diese zu vermeiden und welche die Sichtweise verfolgen, Fehler als Gelegenheit des Lernens, der Anstrengung und der Verbesserung wahrzunehmen. Im Gegensatz dazu stuft er eine geringe Selbstwirk-

samkeitsüberzeugung bei Personen ein, die schwierige Aufgaben vermeiden, weil sie diese als Bedrohung wahrnehmen und über eine geringe Selbstverpflichtung in der Zielbindung verfügen. Diese Personen nutzen Fehler als Ausrede und schieben diese als persönliche Defizite und Hindernisse für eine ausbleibende Handlungsmacht vor. In Folge können Personen mit geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung nur relativ langsam ihr Selbstvertrauen zurückgewinnen (vgl. Hattie, 2014, S. 45).

Um Selbstwirksamkeit zu fördern, benötigen die betroffenen Personen eine umfassende Vorbereitung auf eine Aufgabe, um Kompetenzen zu entwickeln und daraus Erfolgserlebnisse zu ziehen. Ebenso können erfahrene und überzeugende Personen zur Seite gestellt werden, die als Vorbild dienen und mit denen sich die betroffenen Personen identifizieren können (vgl. Nerdinger, 2013, S. 71).

In Bezug zur Förderung der Leistungsmotivation ist es demnach notwendig, eine Herausforderung für den Lernenden so zu gestalten, dass diese angemessen und in Beziehung zur vorgehenden Leistung gesetzt wird, denn bestimmte Aufgaben können in sich gesehen zwar anspruchsvoll sein, aber solange vom Lernenden kein Engagement in die Aufgabe investiert wird, ist sie auch nicht herausfordernd (vgl. Hattie, 2014, S. 58).

4.2.3 Ausrichtung des Verhaltens auf sozialer Ebene

Für die Realisierung von Zielen muss eine hohe Menge an Arbeitsschritten gesetzt werden. Das eigene Selbstbild beeinflusst dabei, welchen Aspekten des Handelns die größte Aufmerksamkeit zukommt, wobei die Selbstbeobachtung eine wichtige Funktion der Selbstdiagnose und der Selbstmotivation erfüllt. Durch die Reflexion eigener Gedanken und Reaktionen von KollegInnen können Faktoren der Umwelt identifiziert werden und es kann Kontrolle über das eigene Verhalten gewonnen werden. Demnach bilden Selbstbeobachtungen die Basis der Regulation des eigenen Verhaltens, was dazu führt, dass eine Selbstbewertung an persönlich entwickelten Standards erfolgt, die durch soziale Normen geprägt sein können und aktiv aus den folgenden drei Informationsquellen herauswachsen können (vgl. Nerdinger, 2013, S. 82 ff.):

- 1) Beobachtung von Reaktionen auf ein Verhalten;
- 2) Beobachtung des Verhaltens anderer in vergleichbaren Situationen, beispielsweise wenn neuen Mitarbeitern ein erfahrener Mitarbeiter als Pate zur Seite gestellt wird;

3) aus Trainings oder Aus- und Weiterbildungen.

Zusätzlich kann Selbstbewertung auch im Vergleich zwischen beobachteten und selbstgesetzten Zielen erfolgen (vgl. Nerdinger, 2013, S. 82 ff.).

Durch Beobachten des Verhaltens anderer findet ein sozialer Vergleich statt, um Hinweise zu identifizieren, die die eigenen Vorstellungen des Selbst erklären oder verbessern können. Für vergleichende Personen ist es allerdings notwendig zu wissen, dass es mehrere Vergleichsquellen gibt, um negative Einflüsse wie den „Fischteich-Effekt“ zu reduzieren, denn gerade Personen mit geringem Selbstwertgefühl vergleichen sich tendenziell mit Personen die weniger erfolgreich sind, um sich selber oder andere zu beeindrucken. Peers, die sich zwar in Szene setzen, aber schlechte Leistung bringen, werden abgelehnt, wie die nachfolgende Grafik 3 in Anlehnung an *Hattie* (2014) veranschaulicht:

Abbildung 4: Effekte von Peers

Sozialer Vergleich	Beobachtung des Verhaltens anderer um das Selbst zu erklären oder zu verbessern
Fischteich-Effekt	Die Wahrnehmung eigener Erfolge sinkt, wenn ein Vergleich mit sehr hohen Leistungsträgern erfolgt.
Öffentliches Brüsten	Der Vergleich mit schlechteren Leistungserbringern führt zu einem selbstbewussterem Auftreten um andere oder sich selbst zu beeindrucken, aber zu einer Ablehnung, wenn keine Erfolge bei dieser Person zu verzeichnen sind.

Quelle: Eigene Darstellung nach Hattie (2014, S. 51)

Peers stellen einen wesentlichen Faktor als Quelle der Selbstverpflichtung dar, wenn es Peers gibt, die Anweisungen als herausfordernd empfinden oder in gleicher Weise herausgefordert werden. Daher ist es notwendig lernende Personen zu unterstützen, ein positives Bild unter ihren Peers aufzubauen. Dazu ist ein offener Umgang mit Fehlern notwendig, allerdings können Peers einen hohen sozialen Druck aufbauen, was dazu führt, dass Fehler nicht offengelegt werden (vgl. Hattie, 2014, S. 28).

Gesamt betrachtet sollten alle drei Bezugsnormen in Bezug auf Feedback herangezogen werden, da sie jeweils Vorteile, aber auch blinde Flecken liefern (vgl. Krause, 2007, S. 52).

4.3 Persönliche Voraussetzungen der Lehrlinge in ihrem Lehrberuf

Nachfolgend sollen in diesem Kapitel die voraussetzenden persönlichen Eigenschaften der Lehrlinge ergänzend dargestellt werden. Es werden die Fachbereiche herausgearbeitet, welche für diese Arbeit relevanten Lehrberufe umfassen (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2014).

Innerhalb des Fachbereiches **Büro, Verwaltung und Organisation** werden unter anderem die Lehrberufe Bankkaufmann/-frau, Bürokaufmann/-frau sowie Industriekaufmann/-frau angeführt. In diesem Berufsfeld werden Servicecharakter und eine Vielzahl von organisatorischen Tätigkeiten, sowie das Erfordernis von Organisations-talent und guter Ausdrucksweise in Wort und Schrift betont. Als besondere Eigenschaften werden die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Freundlichkeit und Verantwortungsbewusstsein angeführt.

In den Fachbereich **Elektrotechnik, Elektronik und IT** fallen die relevanten Lehrberufe wie MechatronikerIn und Elektro-EnergietechnikerIn. Die persönlichen Voraussetzungen umfassen logisches Denken, technisches Verständnis, die Fähigkeit Konstruktionspläne zu lesen, zu zeichnen und praktisch anzuwenden. Eine große Bedeutung für die Ausführung dieses Berufes liegt in handwerklichem Geschick, einem kraftvollem Körper und hoher Fingerfertigkeit. Auch Teamfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten sind in diesen Berufen wichtig. Darüber hinaus bedarf es aufgrund weiterer technologischer Entwicklungen des Willens zur laufenden Weiterbildung.

Im Fachbereich **Handel** wird unter anderem der Lehrberuf Einzelhandelskaufmann/-frau angeführt. Dieser Beruf verlangt Freude im Umgang mit Menschen, offenes freundliches Auftreten, den Erwerb von Produktkenntnissen, Interesse an Trends der jeweiligen Branche, Überzeugungsstärke, mathematisches Verständnis, körperliche Belastbarkeit, Stressresistenz und zeitliche Flexibilität.

In den Fachbereich **Tourismus und Gastronomie** fallen die Lehrberufe Koch/Köchin und Restaurantfachmann/-frau. Angeführt wird die Freude am Umgang mit Menschen, Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten, Belastbarkeit und zeitliche Flexibilität als notwendige persönliche Eigenschaften.

Der Lehrberuf Metalltechnik/Stahlbautechnik wird unter vielen anderen Lehrberufen im Fachbereich **Metalltechnik und Maschinenbau** aufgezählt. Dieser Beruf erfordert technisches Verständnis, handwerkliches Geschick, Genauigkeit, Sorgfalt, Konzentration, abstraktes Denken, die Fähigkeit schwierige Probleme zu lösen, Teamfähig-

keit, Kommunikationsfähigkeit und die Akzeptanz schwieriger Arbeitsbedingungen aufgrund Schichtarbeit.

Die Erläuterungen zu den persönlichen Voraussetzungen für den jeweiligen Lehrberuf lassen in Bezug zu den zuvor angeführten verhaltensorientierten Bezugsnormen völlig außer Acht, dass Menschen über unterschiedliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen. In keiner einzigen Ausführung zu den gewünschten persönlichen Eigenschaften findet sich der Begriff Selbstvertrauen als persönliche Eigenschaft wieder.

Es wird bei den Lehrberufen angeführt, dass in allen Fachbereichen kommunikative Fähigkeiten, sei es innerhalb des Teams oder in Bezug auf möglichen Kundenkontakt, erforderlich sind. Interessanterweise wird einzig im Fachbereich Elektrotechnik, Elektronik und IT die persönliche Bereitschaft zu lernen bzw. sich weiterzuentwickeln vorausgesetzt. In allen Lehrberufen werden demnach entsprechende Verhaltensweisen und auch Vorwissen von den Lehrlingen abverlangt, Selbstvertrauen wird hierbei nicht explizit aufgegriffen, aber möglicherweise implizit von den Lehrlingen erwartet.

Im nachfolgenden Kapitel, soll die Bedeutung von Feedback daher in seinem Kontext zur Zielerreichung näher erläutert werden.

5 Die Bedeutung des Kontext von Feedbacks

Rückmeldungen ohne Ziele zeigen keine Wirkung auf die Leistung von Personen (vgl. Nerdinger, 2013, S. 71). Je klarer ein Ziel in seinem Ausmaß und Zeitformat formuliert ist, desto klarer ist auch die Vorgabe, was dazu führt, dass sich eine Person eher für eine Zielerreichung engagiert, als wenn sie nur aufgefordert wird *ihr Bestes zu geben* (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 368). Es ist relevant zu wissen, dass Ziele zu einem Selektionsmechanismus führen, durch welchen nur die für die Zielerreichung relevanten Informationen aufgenommen und die subjektiv eingestuften unwichtigen Informationen ausgeblendet werden (vgl. Nerdinger, 2013, S. 74).

Daher sind für eine positive Wirkung einer Verhaltensänderung durch Feedback, neben den persönlichen Eigenschaften des Feedbackempfängers auch der Feedbackgeber, der Inhalt des Feedbacks und der organisatorische Rahmen in die Betrachtung einzubeziehen (vgl. Oberman, 2013, S. 244). Nachfolgend wird näher auf diese Rahmenbedingungen eingegangen.

5.1 Nutzen der Feedbackquelle

Damit auf Feedback reagiert wird, muss das Feedback nützliche Hinweise zur Verbesserungen, die zu einer formalen und qualitativen Weiterentwicklung führen, enthalten (vgl. Oberman, 2013, S. 249).

Das bedeutet auch, damit Personen aktiv Feedback bei einer Person einholen, wird der Wissenstand und die Glaubwürdigkeit dieser Bezugsquelle zuvor bewertet, in Bezug darauf, ob der Nutzen der Information der Leistungsverbesserung dient. Je mehr Nutzen der Quelle zugerechnet wird, desto wertvoller wird das Feedback für den Einholenden und umso mehr wird Feedback aktiv gesucht. Darüber hinaus ist es in diesem Zusammenhang essentiell, dass die Bezugsquelle den Intellekt stimuliert und ein tiefgehendes Lernen fördert, um den Feedback-Einholenden zu eigenen Lösungswegen zu bewegen und zu unterstützen (vgl. Anseel et. al., 2013, S. 8).

Nach Hattie (2014) ist es ebenso wesentlich, sich als Lehrperson von Vorbehalten und Gedanken zu lösen, Lernende nicht ändern zu können und sich als Change-Agent für Lernende zu begreifen, sowie mit eigenen Überzeugungen und Engagement für positive Effekte zu sorgen, die einen Unterschied in der Lernleistung bewirken (vgl. Hattie, 2014, S. 24. f.). Allerdings hängt hierbei viel von der Beziehung zwischen Feedbackgeber und Feedbacknehmer ab, denn je besser die Beziehung ist, umso einfühlsamer und konstruktiver wird auf den Feedbacknehmer eingegangen.

Feedback einholen wird eher vermieden, wenn negative Erfahrungen mit der Feedbackquelle gemacht wurden (vgl. Anseel et. al., 2013, S. 8).

5.2 Klare Rückmeldung

Feedback kann einerseits als einfache Rückmeldung eingestuft werden, die den Lernenden lediglich darüber informiert, ob sein Lösungsweg richtig oder falsch war, oder auch die korrekte Antwort dazu vermitteln. Über dieser Stufe sind elaborierte Rückmeldeformen anzusehen. Diese beinhalten weitere Erklärungen, die für das Verständnis der Aufgabe wesentlich sind. In der Regel haben einfache Rückmeldungen keinen Effekt auf die Lernleistung, wenn aber mit dem Feedback eine Fehlerkorrektur verbunden ist, steigt die Wirksamkeit von Feedback auf den Lernerfolg (vgl. Lipowsky, 2015, S. 83).

Die Form der Mitteilung des Feedbacks hat unterschiedliche Effekte, wobei Schriftlichkeit zu einer geringeren Verfälschung führt. Schriftliches Feedback erfordert eine möglichst präzise und sachliche Formulierung. Im Gegensatz dazu wird mündliches Feedback tendenziell eher akzeptiert und bietet die Gelegenheit für einen gemeinsamen Dialog (vgl. Oberman, 2013, S. 249). Darüber hinaus entfaltet Feedback seine Effizienz, wenn es nicht über Dritte vermittelt wird, sondern direkt gegeben wird (vgl. Bungard, 2005, S. 27). Des Weiteren ist es für die Akzeptanz von Feedback notwendig, dass es verständlich formuliert wird, was durch den Einsatz veranschaulichender Beispiele gefördert werden kann. Zusätzlich kann Fragen stellen helfen, um zu erfassen, ob das Feedback verstanden wurde (vgl. Oberman, 2013, S. 249).

Auch *Hattie* (2014) bezeichnet Lernintentionen und Erfolgskriterien als zwei wesentliche Faktoren im Kontext von zielgerichtetem Lernen. Er ist der Meinung, dass man einerseits Klarheit über die Lehrinhalte benötigt und andererseits auch darüber Kenntnis erlangen soll, ob das Wissen vermittelt wurde. Aus dieser Aussage resultiert, dass die Wege zum Ziel transparent sein müssen, um das erforderliche Leistungsniveau und das damit verbundene Ausmaß an notwendigem Engagement für zielführendes und erfolgreiches Handeln zu verdeutlichen. Darüber hinaus können transparente Lernintentionen nicht nur die Zielerreichung fördern, sondern auch das Vertrauensverhältnis, wenn über Feedback die Arbeitsschritte begleitet werden (vgl. Hattie, 2014, S. 52 f.).

5.3 Positive und negative Rückmeldungen

Besonders positives Feedback bringt vorteilhafte Effekte, weil es glaubwürdiger wahrgenommen wird, das Verhalten stärker beeinflusst, leistungsfördernd ist und die Vertrauensbasis stärkt (vgl. Bungard, 2005, S. 27). Auf der anderen Seite kann positives Feedback aber auch dazu führen, dass MitarbeiterInnen keinen Bedarf mehr in weiterführendem Feedback sehen, sobald der gewünschte Level erreicht ist (vgl. Anseel et. al., 2013, S. 6).

Oftmals beinhaltet Feedback negative Informationen über ein unerwünschtes Verhalten, bzw. impliziert eine notwendige Leistungsverbesserung, was für den Feedbackempfänger schmerzhaft sein kann. In Folge verstärkt negatives Feedback eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung, woraus resultiert, dass diese Personen aus Angst vor Gesichtsverlust weniger oft Feedback einholen, als Personen mit hohem Selbstvertrauen (vgl. Anseel et. al., 2013, S. 6). Allerdings hat negatives Feedback auch eine positive Funktion, da nur so Fehler aufgezeigt und unterschiedliche Sichtweisen offen gelegt werden können (vgl. Bungard, 2005, S. 27).

Haben Bekräftigungen wie beispielsweise Lob, Kritik oder Belohnungen keinen Bezug zur Lernleistung, werden sie nicht zu Feedback gezählt (vgl. Lipowksy, 2015, S. 82).

Hattie (2014) argumentiert, dass positives und negatives Feedback nicht mit bestätigendem und widerlegendem Feedback verwechselt werden darf. Er merkt im Kontext von Lernen an, dass Lernende sowie auch Lehrende nach bestätigenden Belegen suchen und daher eher Feedback anstreben, welches dem aktuellen Verständnis entspricht und ihre Erwartungen nicht widerlegt. Feedback, das falsche Annahmen korrigiert und damit den bisherigen Überzeugungen entgegensteht, wird eher ignoriert. Allerdings kann widerlegendes Feedback, sofern es zugelassen wird, bei fehlerhaften Interpretationen eine größere Veränderung bewirken. Aus dieser Perspektive betrachtet, kann Widerlegung positiv sein und Bestätigung negativ, was dazu führt, dass diese Sichtweise laut *Hattie* nicht mit positivem oder negativem Feedback verwechselt werden sollte (vgl. Hattie, 2014, S. 141).

5.4 Zeitpunkt der Rückmeldung

Ein regelmäßiger Einsatz von Feedback bietet den Vorteil, dass sich Feedbackgeber und Feedbacknehmer an den Umgang mit Feedback gewöhnen können und somit zu

einer Feedbackkultur im Unternehmen beitragen. Eine angemessene Häufigkeit des Feedbacks ist wichtig, um rechtzeitig Verbesserungsmaßnahmen zu bewirken (vgl. Bungard, 2013, S. 28). Grundsätzlich sind sofortige elaborierte Rückmeldungen wirksamer als zeitlich verzögerte Rückmeldungen, allerdings kann letzteres bei Herausforderungen wirksamer sein (vgl. Lipowsky, 2015, S. 83 f.)

5.5 Lernklima

Da Feedback am wirksamsten bei Fehlern ist und bei unvollständigem Wissen und Verständnis zu Erfolg führen kann, ist es notwendig Fehler als Chance zu begreifen und nicht als Zeichen des Versagens, als etwas Vermeidbares oder als Peinlichkeit. Ein erfolgreiches Lernklima erfordert eine positive Gestaltung, so dass das Zugeben von Fehlern ermöglicht wird und das persönliche Risiko, aus einem möglichem Gesichtverlust heraus kein Feedback zu suchen, vermindert wird (vgl. Hattie, 2014, S. 141).

Dazu ist es wichtig dafür zu sorgen, dass MitarbeiterInnen das Wort ergreifen können, denn auch Führungskräfte benötigen Feedback, um sich weiterentwickeln zu können (vgl. Jöns & Bungard, 2014, S. 1).

Ein weiterer durchaus relevanter Faktor in der Akzeptanz von Feedback ist die soziale Unterstützung durch andere KollegInnen oder Vorgesetzte (vgl. Oberman, 2013, S. 249). Denn Peers können zu mehr Lerngelegenheiten führen, indem sie fürsorglich agieren oder Konfliktlösungen erleichtern. Darüber hinaus fördern Peers das Klima, indem sie den Ort der Begegnung zu etwas machen, wo man gerne hinget und indem sie ein Gefühl der Zusammengehörigkeit vermitteln (vgl. Hattie, 2014, S. 88 f.).

6 Feedback im Kontext der Arbeitsleistung

Im Prozess der Leistungserstellung werden Leistungsobjekte, zur Verfügung stehende Mittel und menschliche Arbeit zusammengeschlossen und unter dem Aspekt des Wirtschaftlichkeitsprinzips beurteilt. Dennoch ist auch die Sichtweise wichtig, dass der Mensch in seiner Person von seiner Arbeitsleistung nicht getrennt werden kann und daher auch soziale Ziele, welche sich in der Interaktion zwischen MitarbeiterInnen widerspiegeln, zu betrachten sind (vgl. Peters, Brühl, Stelling, 2005, S. 157).

Die Bestimmungsfaktoren der Arbeitsleistung lassen sich in drei Kategorien einstufen:

- 1) Leistungsvermögen
- 2) Leistungsbereitschaft
- 3) Arbeitsgestaltung

Das Leistungsvermögen umfasst beispielsweise menschliche Begabung, körperliche Verfassung, Fertigkeiten, die Ausbildung und Berufserfahrung einer Person. Determinanten der Leistungsbereitschaft können materielle und immaterielle Faktoren sein. Der dritte Punkt der Arbeitsgestaltung bezieht sich auf Faktoren der Leistungserstellung, sowie Arbeitsplatz und Arbeitszeitgestaltung. Bei den Bestimmungsfaktoren von Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft ist das Einflussvermögen relativ begrenzt, hingegen kann über die Bestimmungsfaktoren der Arbeitsgestaltung durch entsprechende Maßnahmen ein großer Einfluss seitens des Unternehmens auf die Arbeitsleistung genommen werden (vgl. Peters, Brühl & Stelling, 2005, S. 158).

In der Arbeitsgestaltung ist es für eine wirksame Synchronisation von Lehren und Lernen besonders relevant, Feedback auch vom Lernenden einzuholen, um ihn/sie zu verstehen, Fehlerquellen zu entdecken und herauszufinden, wo Vorstellungen auseinanderklaffen (vgl. Hattie, 2015, S. 206). Denn gerade für junge MitarbeiterInnen ist in einem neuen Job Feedback wertvoll, um Unsicherheiten zu reduzieren, um sich in einer neuen Rolle zurechtzufinden, oder um sich weiterzuentwickeln (vgl. Anseel et. al. 2013, S. 5).

Es ist notwendig zu beachten, dass Lehrpersonen Feedback in seiner Bedeutung eher als Kritik oder Kommentar auffassen und Lernende in Feedback eine in die Zukunft gerichtete Aussage sehen, um zu erfahren, wie es weitergeht (vgl. Hattie, 2014, S. 148). Zwar ist es die Aufgabe der Lehrperson unter entsprechenden Voraussetzungen ein bestimmtes Verhalten anzuregen und Lernen zu fördern (vgl. Kluge & Buckert, 2013, S. 75), aber es ist ebenso notwendig, einer lernenden Person auch zu

vermitteln, dass Lernen auch selbstverantwortliche Komponenten beinhaltet (vgl. Hattie, 2014, S. 1).

Nach *Hattie* (2014) spielt in der Arbeitsleistung auch die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus in der tatsächlich erbrachten Leistung eine große Rolle. Es gibt Personen, die beispielsweise aufgrund von ausbleibenden Erfolgen oder erlernter Hilflosigkeit ihre Leistungsfähigkeit schwerer einschätzen können. Gerade in diesen Situationen ist es notwendig den Personen zu ermöglichen, sich an ihrer Leistungsvorhersage zu beteiligen, ihnen Lernintentionen und Erfolgskriterien klar zu machen und angemessene Erwartungen in sie zu setzen. Denn durch kontinuierliches Feedback kann das Selbstvertrauen für herausfordernde Tätigkeiten aufgebaut und bestärkt werden, um an sich selber herausfordernde und angemessene Erwartungen zu haben und dadurch eine Leistungsverbesserung herbeizuführen (vgl. Hattie, 2014, S. 60 f.).

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass ein respektvolles, sachliches und der Verbesserung dienendes Feedback eine motivationale Wirkung hat und durch gestiegene Anstrengung, verminderte Unsicherheit, Kompetenzzuwachs und gestiegenes Selbstvertrauen der Lernenden zum Ausdruck kommen kann, da diese sich als Folge der Rückmeldung der Wahrnehmung ihres Lernverhaltens wertgeschätzt fühlen (vgl. Lipowsky, 2015, S. 84).

7 Empirischer Teil

Es ist Ziel dieser Forschung die Bedeutung der Rahmenbedingungen von Feedback in der betrieblichen Lehrlingsausbildung zu untersuchen. Dazu sollen die nachfolgenden, aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen beantwortet werden.

7.1 Hypothesen

- 1) Ein klares Aufgabenverständnis fördert das Bestreben von Lehrlingen zu einer qualitativ hochwertigen Aufgabenbewältigung.

Oftmals wird Lernenden ohne nähere Präzisierung aufgetragen, eine Aufgabe „ordentlich“ fertigzustellen. Folglich ist die Ausführung mehr nach Aspekten der Pünktlichkeit und des Fleißes ausgerichtet, anstatt höheres Augenmerk auf die Qualität des Ergebnisses zu legen (vgl. Hattie, 2014, S. 133). Feedback unterstützt die Überprüfung des eigenen Leistungsstandards (vgl. Kirchner & Walenta, 2011, S. 371), indem es Verhaltensweisen aufzeigt, die für ein erfolgreiches Handeln essentiell sind (vgl. Nerdinger, 2013, S. 72), wobei die möglichen Quellen des Vergleichs hierfür vielfältig sind (vgl. Hattie, 2014, S. 51).

- 2) Die Motivation von Lehrlingen wird gefördert, wenn die Aufgabe als angemessen wahrgenommen wird.

Menschen, die sich an Lernzielen ausrichten, stehen herausfordernden Aufgaben positiver gegenüber, da sie innerlich bestrebt sind, eine Verbesserung oder ein Erlangen von Fähigkeiten und Fertigkeiten herbeizuführen (vgl. Nerdinger, 2013, S. 66). Um effektives Lernen und die Entfaltung von Engagement zu ermöglichen, sollte der Grad der Herausforderung angemessen im Vergleich zum vorherigen Lernen gestaltet sein (vgl. Hattie, 2014, S. 58). Grundsätzlich wird die Schwierigkeit ein Ziel zu erreichen als unterschiedlich, von leicht möglich bis gar nicht möglich, empfunden (vgl. Nerdinger, 2013, S. 67 f.). In sich betrachtet kann ein Ziel anspruchsvoll sein, aber im Gegensatz zu Lehrpersonen verstehen Lernende nicht das eigentliche Ziel als Herausforderung, sondern die damit verbundenen Hürden, um das Ziel zu realisieren (vgl. Hattie, 2014, S. 58).

- 3) Die Wahrnehmung von persönlichem Wachstum fördert die Motivation von Lehrlingen, eine Herausforderung zu bewältigen.

Die Umsetzung eines Ziels unterliegt der Willenssteuerung, wobei die Entschlossenheit der Leistungsinvestition im Fall einer herausfordernden Tätigkeit am stärksten ist. Da es Lehrlingen besonders wichtig ist nicht nur in einzelne Arbeitsschritte, sondern auch in übergreifende Aufgaben eingebunden zu werden (vgl. Beicht & Krewerth, 2009, S. 10), ist anzunehmen, dass die Möglichkeit selbstständig zu arbeiten die Motivation zur Bewältigung einer Herausforderung fördert. Ein schwieriges Ziel wird dann als Herausforderung empfunden, wenn in der Zielumsetzung eine Chance für persönliches Wachstum gesehen wird (vgl. Nerdinger, 2013, S. 68).

- 4) LehrlingsausbilderInnen fördern das Selbstvertrauen von Lehrlingen um herausfordernde Aufgaben zu bewältigen.

Besonders für junge MitarbeiterInnen ist Feedback zur Reduzierung von Unsicherheiten wichtig ist, um Selbstvertrauen zu erlangen, oder um sich in einer neuen Rolle zurechtfinden zu können (vgl. Anseel et al., 2013, S. 4). Selbstvertrauen kann durch angemessene Aufgaben, Peers, vergangenen Erfolg oder durch Personen erlangt werden, die durch Feedback eine Zielerreichung ermöglichen. (vgl. Hattie, 2014, S. 59). Wenn eine erfahrene Person mit Vorbildwirkung zur Seite gestellt wird, die in überzeugender Art und Weise Vertrauen in die Fähigkeiten der MitarbeiterInnen setzt, kann das Sicherheitsgefühl und der Glaube, eine Aufgabe zu bewältigen, gefördert werden (vgl. Nerdinger, 2013, S. 71). Eine positive Überzeugung der Lehrperson darüber, dass jeder die Erfolgskriterien erreichen kann, fördert eine Steigerung der Lernleistung (vgl. Hattie 2014, S. 25, S. 31). Lehrlinge sehen vorzugsweise in dem/der LehrlingsausbilderIn ein Vorbild (vgl. Kluge & Buckert, 2013, S. 99).

- 5) Ein klares Wissen zu Ausbildungsplänen bei Lehrlingen, fördert Besprechungen zu Arbeitsergebnissen.

Für die Entwicklung eines lernenden Menschen ist es notwendig, die Bedeutung der Lernintentionen und Erfolgskriterien eindeutig zu vermitteln, damit die Person weiß, wo sie sich gerade auf ihrer Lernkurve befindet, und welche entsprechenden Anstrengungen vorgenommen werden müssen, um die individuellen Ziele zu erreichen (vgl. Hattie, 2014, S. 52 f., S. 133). In der betrieblichen Ausbildungspraxis ist es nicht selbstverständlich, dass jemand die Verantwortung für die Ausbildung tatsächlich übernimmt. Meistens haben Lehrlinge zwar einen Ansprechpartner wenn sie Schwierigkeiten bei der Ausführung einer Arbeit haben, aber intensive Gespräche über Arbeitsergebnisse bleiben tendenziell aus (vgl. Beicht & Krewerth, 2009, S. 13).

6) Lehrlinge suchen Feedback bei ihnen vertrauenswürdigen Personen.

Je besser die Beziehung mit der Feedback gebenden Person ist und je glaubwürdiger und konstruktiver diese auftritt, desto wertvoller ist das erhaltene Feedback für den/die RezipientIn. Feedback wird tendenziell bei Personen eingeholt, die ein stimulierendes Lernen unterstützen und vertrauenswürdig sind (vgl. Anseel et al. 2013, S. 8), im Gegensatz dazu wird es eher vermieden Feedback einzuholen, wenn negative Erfahrungen mit der Person gemacht wurden (vgl. Anseel et al., 2013, S. 7).

7) Lehrlinge nehmen Feedback eher an, wenn sie mit dem erhaltenen Feedback ihre Lernarbeit korrigieren können.

Nach Hattie (2014), gibt es zwischen Lehrpersonen und Lernenden unterschiedliche Ansichten im Ursprung des Feedbacks. Lehrpersonen sehen den Sinn von Feedback tendenziell in Kommentaren, Kritik und Verbesserungshinweisen. Im Gegensatz dazu, erwarten sich Lernende über Feedback in die Zukunft gerichtete Aussagen und wollen wissen, wo es als nächstes hingehet. Diese unterschiedlichen Ansichten können dazu führen, dass Lernende das erhaltene Feedback kaum verstehen und es daher wenig zur Verbesserung der Lernarbeit einsetzen können (vgl. Hattie, 2014, S., 139, S. 148). Dabei unterstützt informatives Feedback das Wissen welche Verhaltensweisen für ein erfolgreiches Handeln notwendig sind. Bewertende Rückmeldungen, beispielsweise ob eine Person korrekt handelt, führt zu einer motivationalen Wirkung (vgl. Nerdinger, 2013, S. 72). Feedback verliert an Wert, wenn es schon Wissen über die Aufgabe gibt (vgl. Hattie, 2014, S. 58), denn Lernende wollen in ihrer Entwicklung verstanden werden und darüber sprechen, wie diese zu verbessern ist (vgl. Hattie 2014, S. 37).

8) Lob ist dann besonders positiv, wenn es dem Lehrling von seinem/seiner LehrlingsausbilderIn bei der Ergebnisbesprechung gegeben wird.

Lob enthält meist selten aufgabenbezogene Informationen, die Engagement, Selbstverpflichtung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder ein Aufgabenbewusstsein fördern, daher ist es notwendig, dass Lob und Feedback voneinander getrennt werden, damit die Wirkung von Feedback auf die Lernleistung durch Lob nicht irritiert wird (vgl. Hattie, 2014, S. 137).

- 9) Mit der Einbindung von Peers in den Lernprozess sinkt die Angst von Lehrlingen Fehler offenzulegen.

Botschaften, die vermitteln, dass Fehler Teil des Lernens und in Ordnung sind sowie Hilfesuche kein Zeichen mangelnder Fähigkeit, sondern den Wunsch nach Lernen darstellt, fördern das Lernklima und die Wahrnehmung von Lernerfolg (vgl. Hattie 2014, S. 28, S. 55). Ein besonders wirksamer Faktor von Leistungssteigerung ist kooperatives Lernen mit Peers, wenn diese als Tutoren dabei helfen, Lernziele zu setzen, zu kontrollieren, ob eine Handlung richtig ist, oder Feedback geben (vgl. Hattie, 2014, S. 59). Eine geringe Akzeptanz unter den Peers kann zu Einsamkeit und geringeren Lernleistungen führen. Daher ist es notwendig, neben Lehrperson und Lernenden, auch für eine Atmosphäre des Vertrauens zwischen den Lernenden zu sorgen (vgl. Hattie 2014, S. 28). Denn Peers, die in gleicher Weise gefordert werden, können beim Üben helfen und Selbstvertrauen geben, einen sozialen Vergleich bieten, die Selbstverpflichtung steigern, Feedback geben oder auch zur Lösung von Konflikten beitragen (vgl. Hattie, 2014 b, S. 59, S. 88).

- 10) Ein positives Lernklima im Unternehmen fördert die Motivation von Lehrlingen.

Gute Arbeitsleistungen sind unter anderem abhängig vom Unternehmensumfeld und von den Möglichkeiten der Gestaltung der Arbeitsumsetzung (vgl. Walenta, 2010, S. 7). Um Lehrlinge produktiv und selbstständig in reale Geschäftsprozesse einzubinden, braucht es ein positives Lernklima im Unternehmen, das sich durch allgemeinen Respekt und Fehlertoleranz gegenüber Lehrlingen charakterisiert (vgl. Beicht & Krewerth, 2009, S. 10). Ein kooperativer Arbeitsstil ist notwendig, der selbstgesteuertes, und entdeckendes Lernen zulässt (vgl. Herz et al., 2004, S. 18), um für Lehrlinge Leistungsanreize zu schaffen, die zu persönlichen Erfolgserlebnissen führen und damit die Identität des Lehrlings stärken. Ein autoritäres Klima behindert Lehrlinge in ihrer Entwicklung und demotiviert, da sie weder eigene Ideen einbringen noch Aufgaben mitgestalten können (vgl. Archan & Tutschek, 2002, S. 8).

7.2 Planung und Qualitätssicherung der Interviews

Die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes erfordert einerseits die Integration theoretischer Ansätze, um ein breites Vorwissen zu erlangen und andererseits einen offenen Zugang in der Reflexion neuer Erkenntnisse und unterschiedlicher Sichtweisen durch subjekt- und situationsspezifische Aussagen (vgl. Flick, 2010, S. 26).

Der Forschungszugang dieser Arbeit wurde daher von der Autorin entlang dem Prinzip der Offenheit qualitativ-explorativ gestaltet, wonach im ersten Schritt aus der erfassten Theorie Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet wurden. Anschließend wurden diese durch das qualitative Forschungsverfahren in Form von teilstrukturierten Interviews beantwortet, wobei zu Beginn von der Interviewerin inhaltsbezogene Themenbereiche und Fragestellungen in komprimierter Form eines Leitfadens definiert wurden. Durch den Einsatz dieser Instrumentenform wurde die wissenschaftlich geforderte Flexibilität bewahrt, sodass die Antworten der Befragten offener ausfallen konnten. Damit war es möglich, neuen interessanten Wegen im Forschungsprozess Raum zu geben und die Möglichkeit zu belassen, dem nachzugehen. So konnten nachträglich die Forschungsfragen evaluiert und spezifischer formuliert werden (vgl. Zepke, 2010, S. 23, S. 35). Durch den Einsatz von Interviews konnten praktische Erkenntnisse erlangt werden, die das Sozialverhalten in Alltagssituationen retrospektiv beschrieben (vgl. Kanning, 2009, S. 73).

Das Curriculum des Masterstudiums Betriebswirtschaft & Wirtschaftspsychologie an der Ferdinand Porsche Fern FH sieht verpflichtende und freiwillige Teilnahmen in Form von Lehrveranstaltungen, Seminaren und internen Austauschprogrammen als Vorbereitung zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Masterarbeit vor. Die Autorin hat dieses Angebot in Anspruch genommen um den Forschungsprozess entlang der Gütekriterien Reproduzierbarkeit, Validität und Intersubjektivität gestalten zu können. Entsprechend dieser Gütekriterien fand die Datenerhebung erstens unter vergleichbaren Rahmenbedingungen und zweitens als freiwillige Teilnahme statt. Darüber hinaus stand die Betreuerin der Autorin für Gespräche zur Masterarbeit zur Verfügung, um fortschreitende Arbeitsinhalte zusätzlich aus einer Außenperspektive hinterfragen zu können. Eine kontinuierliche Selbstreflexion hat die Qualitätssicherung durchgehend gefördert (vgl. Hienerth, Huber & Süssenbacher, 2009, S. 20).

Darüber hinaus hat die Autorin die interviewten Lehrlinge über ihre jeweiligen Lehrbetriebe rekrutiert und direkt vor Ort interviewt, um bei den Lehrlingen einen wichtigen Rahmen für die Interviews zu vermitteln. Da vor den Interviews keine Form von Beziehung zwischen der Interviewerin und den Lehrlingen bestand, diente dieser Rahmen auch als Rückhalt für die Lehrlinge. Allerdings konnte aufgrund der Einbindung der Personalverantwortlichen auch nicht ganz ausgeschlossen werden, dass eine mögliche Antwortverzerrung durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit vorgekommen ist. Durch die persönliche Versicherung der Bewahrung der Anonymität der Be-

fragten, sowie durch den Einsatz einer entsprechenden Herangehensweise in der Fragestellung, sollte diesem Aspekt positiv entgegengewirkt werden. Daher wurde neben der Anonymitätsbewahrung darauf geachtet, in der Fragenformulierung wertende Begriffe zu vermeiden um keine etwaigen Signale der sozialen Erwünschtheit zu senden (vgl. Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2001, S. 19 f.).

7.3 Erstellung des Leitfadens

Für die Interviews wurde ein Leitfaden eingesetzt, der ergänzende Fragen im Gesprächsverlauf zuließ, um die befragten Personen in ihrem Redefluss nicht zu behindern. Der Fokus der Problemstellung des Forschungsschwerpunktes wurde dabei nicht verloren. Die inhaltliche Entwicklung des Leitfadens basierte auf den recherchierten theoretischen Ansätzen des Forschungsgegenstandes sowie auf den definierten Forschungsfragen und Hypothesen. Im Detail wurden die einzelnen Fragen anhand von Themenblöcken sachlogisch verfasst und schrittweise in „Einleitung“, „Kurzfragen“, „Hauptfragen“ und „Abschlussfrage“ strukturiert (vgl. Hienerth, Huber & Süßenbacher, 2009, S. 117). Der Leitfaden wird im Anhang dieser Arbeit angeführt.

7.4 Durchführung der Interviews

Das forschende Verfahren wurde teilstrukturiert in Form von Leitfaden-Interviews mit Lehrlingen durchgeführt. Das Forschungsdesign basierte dabei auf den Kriterien einer Querschnittsstudie. In dieser einmaligen Befragung zu einem gleichen Zeitpunkt, wurden zu Beginn festgelegte Parameter abgefragt (vgl. Bamberg & Vahle-Hinz, 2014, S. 1055).

Die Akquise der Lehrlinge erfolgte telefonisch über die jeweiligen Personalverantwortlichen der Lehrbetriebe. Im Zuge dessen wurde von der Interviewerin auf den Studiengang, das Thema, die Einschlusskriterien der Stichprobe, die voraussichtliche Dauer des Interviews und die Vertraulichkeit hingewiesen. Nachdem sich die Personalverantwortlichen bereit erklärt hatten die Interviewerin in ihrer Forschungsarbeit zu unterstützen, wurden die Interviewtermine mit Hilfe der Personalverantwortlichen koordiniert und für den Zeitraum Februar bis März 2015 vereinbart. Zusätzlich wurden in diesem Schritt auch die Merkmale des Unternehmens und die Merkmale des Lehrlings erfasst, die im Kapitel 7.6 näher dargestellt sind. Der Interviewleitfaden wurde vorab nicht übermittelt um zu vermeiden, dass „passende“ Antworten zurechtgelegt werden. Die Teilnahme der Lehrlinge beruhte auf einer freiwilligen Basis.

Der erste Kontakt mit den einzelnen Lehrlingen fand beim Interviewtermin statt. Die Interviews wurden direkt bei den Unternehmen in dessen Seminarräumen durchgeführt. Dies ermöglichte eine ruhige Gesprächsatmosphäre. Die Interviewdauer lag zwischen 28 und 41 Minuten. Nachdem die Interviewerin den/die InterviewpartnerIn begrüßt und sich vorgestellt hatte, erfolgte eine Abstimmung der Anredeform mit anschließender Erläuterung des Interviewrahmens, insbesondere mit dem Hinweis der Anonymität. Im Zuge dessen wurde vom Lehrling auch eine Einverständniserklärung für die Verwendung der Interviewdaten unterschrieben. Diese Transparenz und Offenheit der Autorin förderte das Gesprächsklima und folglich die Offenheit der befragten Personen. Eine Darstellung der Einverständniserklärung findet sich im Anhang. Abschließend begann die Autorin mit einem Hinweis auf den Start mit der Aufnahme der Interviews. Die Datenerhebung umfasste Erfahrungen und Reflexionen zum Thema Feedback und Lernverhalten in der betrieblichen Lehrlingsausbildung.

Das Kernziel in der Interviewphase war durch eine offene aber relativ strukturierte Vorgehensweise, anhand des Interviewleitfadens ohne Festlegung konkreter Items zur Beantwortung der Forschungsfragen zu gelangen. Gestartet wurde das Interview mit standardisierten Kurzfragen, um zentrale Informationen zum Befragten zu erfassen, die eine Unterbrechung des Gesprächsflusses aufgrund fehlender Grundinformationen im weiteren Interviewverlauf vermeiden sollten. Im nächsten Schritt wurden die Hauptfragen gestellt, welche einfach im Verständnis und offen gestaltet waren, um einen größtmöglichen Spielraum in der Beantwortung zu ermöglichen. Ja/Nein Fragen und Suggestivfragen, die gewünschte Antworten antizipieren, wurden daher vermieden. Antworten waren bedarfsorientiert paraphrasiert um das eigene Verständnis gegenüber den Aussagen zu klären und um im gesamten Ablauf eine reflexionsförderliche Fragehaltung einzunehmen (vgl. Zepke, 2010, S. 37). Der Interviewleitfaden wurde vor der Durchführung gestaltet, in Bezug auf Themenbereiche eingegrenzt und jeweils mit Erzählanreizen und Fragestellungen belegt. Die Form der Gestaltung ohne Antwortvorgaben gewährleistete Offenheit in der Interviewdurchführung, um die interviewten Personen in ihrem Redefluss nicht zu behindern und um etwaige unerwartete relevante Aspekte aufzunehmen. Die Reihenfolge der Fragen konnte im Gesprächsverlauf daher variiert und angepasst werden, um klärende Nachfragen in das Interview zu integrieren und neue Anhaltspunkte zu erfassen. Die Autorin hatte die Möglichkeit immer wieder das zentrale Thema herzuleiten (vgl. Flick, 2010, S. 210).

In der Endphase wurde eine abschließende Frage zu Wünschen bzw. Erwartungen in Bezug auf die betriebliche Lehrausbildung gestellt. Im Anschluss bedankte sich die Interviewerin bei der interviewten Person und übergab dieser als kleine Aufmerksamkeit eine Pralinschachtel. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen einerseits der Beantwortung der Forschungsfragen und andererseits der Reflexion des erarbeiteten Theorieteils.

7.5 Transkription und Auswertungsverfahren

Die geführten Interviews mit den Lehrlingen wurden mit digitalem Tonband aufgezeichnet und protokolliert. Die Auswertung erfolgte nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz et al., mit besonderem Augenmerk auf die Möglichkeit die wörtliche Transkription grammatikalisch anzupassen. Lautäußerungen, welche die Aussagen nicht unterstützten, wurden nicht transkribiert (vgl. Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer, 2008, S. 27 f.).

Das durch die teilstrukturierten Interviews mit den Lehrlingen erhobene Datenmaterial, wurde über die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, da diese am geeignetsten erschien. Hierbei wurde das Datenmaterial der einzelnen Interviews einer Kategorisierung unterzogen und in einer stärkeren systematischen Vorgehensweise als beim Kodieren einem Ober- und Unterkategoriensystem zugeordnet (vgl. Hussy et al., 2013, S. 255). Die Kategorien wurden sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet (vgl. Flick 2010, S. 213), da dieses Vorgehen eine geeignete Form zur Prüfung der Hypothesen darstellt und eine zumindest nahekommende Vergleichsmöglichkeit aller Interviewinhalte bietet (vgl. Hussy, Schreier, Echterhoff, 2013, S. 256). Zum Beispiel bildet der Bereich Aufgabenbewältigung die Oberkategorie und die Unterkategorien hierzu sind die Bedeutung der Herausforderung, Reaktion und Gründe, Vergleichsquelle, persönliche Kriterien und Motivation und Herausforderung. Die Auswertungsschritte sahen dabei vor, dass die Textanalyse jedes einzelnen Interviews nach zuvor definierter Themenkategorisierung, welche sich an den Leitfragen orientierte, erfolgte und im weiteren Schritt wurden ganze Sinneinheiten und Absätze durch Explikation und Strukturierung zu einer Grundform zusammengefasst, bevor deren wesentliche Inhalte anschließend überschaubar reduziert und paraphrasiert wurden. Das Ergebnis dieser Vorgehensweise schaffte einen Überblick und wurde in einem letzten Schritt nochmals kontrolliert, bevor die Forschungsfragen beantwortet wurden (vgl. Mayring, 2002, S. 114 ff.).

7.6 Stichprobe und Auswahl des Untersuchungsfelds

Es wurden 10 Lehrlinge in die Untersuchung eingeschlossen. Um möglichst umfassende Aussagen und vergleichbare Erkenntnisse treffen zu können, wurde ein entsprechender Erfahrungswert der Lehrlinge als Kriterium vorausgesetzt. Daher bestand eine Gemeinsamkeit der befragten Lehrlinge darin, im dritten Lehrjahr zu sein.

Die Rekrutierung erfolgte über in Wien angesiedelte Lehrbetriebe, welche am 15. Dezember 2014 erstmalig das Wiener Qualitätssiegel „Top Lehrbetrieb“ von der Stadt Wien verliehen bekamen. Die Autorin bezog diese Liste von der Wirtschaftskammer Wien, um eine Übersicht über Lehrbetriebe zu erhalten, in der Annahme, dass diese eine kooperative Haltung gegenüber der Autorin bei der Führung von Lehrlingsinterviews zum Thema Feedback einnehmen würden.

Ein bestimmtes Alter und Geschlecht der Lehrlinge wurde nicht festgesetzt, wobei der Großteil der interviewten Lehrlinge 18 Jahre alt war, ein Lehrling hatte das Alter von 17 und zwei Lehrlinge waren 22 Jahre alt. Durch diesen offenen Alterszugang konnten zusätzliche interessante Aspekte gewonnen werden. Die Stichprobe an Lehrlingen war bezüglich der Geschlechter in Balance, repräsentiert durch fünf weibliche und fünf männliche Lehrlinge. Von den 10 interviewten Lehrlingen absolvierten vier Lehrlinge eine Lehre mit Matura, wobei es sich bei diesen Personen ausschließlich um weibliche Lehrlinge handelte. Darüber hinaus konnten mehrere Lehrlinge aus demselben Unternehmen befragt werden, sofern eine Vielfältigkeit in den unterschiedlichen Lehrberufen erhalten blieb. Daraus ergab sich, dass fünf Branchen und acht unterschiedliche Lehrberufe einbezogen werden konnten.

Die Branchen umfassten Hotellerie, Fahrzeugindustrie, Telekommunikation, Banken- und Verkehrssektor. Davon waren zwei Lehrlinge im Lehrberuf Industriekaufmann/-frau tätig, zwei Lehrlinge waren im Lehrberuf Bank- und Bürokaufmann/-frau tätig und jeweils ein Lehrling war im Lehrberuf Koch/Köchin, Restaurantfachmann/-frau, MechatronikerIn, StahlbautechnikerIn, Elektro- und EnergietechnikerIn und Einzelhandelskaufmann/-frau tätig.

Darüber hinaus war es für den Forschungszugang der Autorin relevant, dass in den Lehrbetrieben der interviewten Lehrlinge mindestens drei weitere Lehrlinge tätig waren. Basierend auf diesem Aspekt, gemeinsam mit der Bereitschaft der Unternehmen sich als organisatorische Quelle unterstützend zur Verfügung zu stellen, handelte es

sich bei neun von 10 Lehrbetrieben um Großunternehmen. Dabei war es keine zwingende Voraussetzung, dass die Lehrlinge einer gemeinsamen Abteilung zugeteilt waren, da davon ausgegangen werden konnte, dass Lehrlinge gerade in größeren Betrieben je nach ihrem Lehrjahr und nach ihrem Lehrberuf in verschiedenen Abteilungen tätig sind. Insgesamt konnte auf diesem Weg eine heterogene Auswahl an Lehrlingen für die Interviews rekrutiert werden.

In der nachfolgenden Tabelle 1 werden die Merkmale der Unternehmen strukturiert dargestellt und in der Tabelle 2 werden die Merkmale zu den Lehrlingen aufgelistet, um eine verständliche Übersicht zur Stichprobe zu erhalten. Durch die jeweilige Interviewnummer in der ersten Spalte, lassen sich die allgemeinen Merkmale zu den Unternehmen aus der Tabelle 1 mit den jeweiligen Merkmalen der Lehrlinge aus der Tabelle 2 zusammenführen.

Um die Lesbarkeit zu unterstützen, wird im Ergebnisteil bei den Zitaten auf die interviewten Lehrlinge durch die Anführung des Alters und des Lehrberufes hingewiesen. Zusätzlich bezieht sich in diesem Zusammenhang die Angabe des Lehrberufes je nach Geschlecht des interviewten Lehrlings auf die weibliche oder männliche Form.

Tabelle 1: Merkmale zu den Unternehmen der interviewten Lehrlinge

Nr.	Branche	Anzahl MitarbeiterInnen im Unternehmen	Anzahl Lehrlinge	Anzahl Lehrberufe
1	Hotel	120	8	3
2	Fahrzeugindustrie	450	30	5
3	Fahrzeugindustrie	450	30	5
4	Fahrzeugindustrie	450	30	5
5	Hotel	120	8	3
6	Bank	1280	30	1
7	Bank	1280	30	1
8	Telekommunikation	8635	187	2
9	Verkehr	8600	197	9
10	Verkehr	8600	197	9

Tabelle 2: Merkmale der interviewten Lehrlinge

Nr	Geschlecht	Alter	Lehrberuf	Anzahl Peers im Lehrberuf	Lehre mit/ ohne Matura	Interviewdauer in Minuten
1	weiblich	18	Köchin	4	ohne	34
2	männlich	18	Mechatroniker	13	ohne	28
3	männlich	21	Stahlbautechniker	5	ohne	32
4	männlich	19	Industriekaufmann	5	ohne	41
5	männlich	22	Restaurantfachmann	3	ohne	40
6	weiblich	18	Bank-und Bürokauffrau	30	mit	35
7	weiblich	17	Bank- und Bürokauffrau	30	mit	33
8	weiblich	19	Einzelhandelskauffrau	61	mit	43
9	weiblich	19	Industriekauffrau	7	mit	29
10	männlich	17	Elektro- und Energietechniker	52	ohne	33

8 Ergebnisse zum Feedback-Kontext aus Sicht von Lehrlingen

Nachfolgend werden in diesem Kapitel die Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrlingen vorgestellt. Diese wurden aus dem Datenmaterial durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnen. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert, sowie die Fragestellungen und Hypothesen beantwortet. Im Rahmen der Analyse ergaben sich auch neue interessante Aspekte für die Praxis.

8.1 Personenumfeld und Wissen zu Ausbildungsplänen

Grundsätzlich war interessant zu erfahren, ob den Lehrlingen in der Praxis verantwortliche Personen zur Seite gestellt werden, die Lehrlinge im Alltag begleiten, oder ob Lehrlinge in ihrem Arbeitsalltag auf sich alleine gestellt sind. Zusätzlich sollte analysiert werden, welches Wissen die Lehrlinge zu ihren Ausbildungsplänen mitbringen. Demnach erwähnten fast alle Lehrlinge, dass ihnen entweder LehrlingsausbilderInnen, Paten, leitende Personen oder Rollenverantwortliche in der Ausbildung zur Seite stehen. Lediglich ein Lehrling erwähnte, dass er trotz Lehrvertrag grundsätzlich „für sich alleine verantwortlich“ ist (Restaurantfachmann, 22). Darüber hinaus gaben alle befragten Lehrlinge an, dass sie im Unternehmen von allen MitarbeiterInnen Anweisungen erhalten.

Aus den Erwähnungen der Lehrlinge zu ihrem Wissen über Ausbildungspläne ist erkennbar, dass die Lehrlinge je zur Hälfte tendenziell schlecht oder tendenziell gut informiert sind. Ein weiblicher Lehrling äußerte sich auf die Frage zum Wissensstand ihrer Ausbildung wie folgt:

„Ich bin immer in anderen Abteilungen und in jeder Abteilung lerne ich etwas Anderes. Es gibt glaube ich nicht, so einen bestimmten Plan, was man als Lehrling lernen muss.“ (Industriekauffrau, 19).

Die Äußerungen derjenigen Lehrlinge, die tendenziell wenig Wissen zu ihren Ausbildungsplänen haben, werden dadurch unterstrichen, dass sie erzählten, einmal darüber gelesen oder davon gehört zu haben. Ein Lehrling (Restaurantfachmann, 22) meinte in diesem Zusammenhang, dass die Umsetzung meistens mangelhaft ist, aber mehr „rauszuholen“ ist, wenn man selber möchte.

Im Gegensatz dazu erwähnte die besser informierte Hälfte der befragten Lehrlinge, dass die vorhandenen Ausbildungspläne im Unternehmen mit ihnen besprochen werden. Einer der Lehrlinge äußerte dazu folgendes:

„Alles eigentlich, weil wir haben einen Lehrlingsplan von Anfang an bekommen, wo strukturiert dargestellt wird, was wir für Aufgaben bzw. welche Wege wir haben“.
(Bank- und Bürokauffrau, 17)

Mit Ausnahme der interviewten Lehrlinge aus der Bankenbranche und Telekommunikationsbranche, wiesen Lehrlinge aus allen anderen Branchen Defizite im Wissensstand zu ihren Ausbildungsplänen auf, obwohl ihnen verantwortungsbefugte Personen zur Seite gestellt werden.

8.2 Bewältigung von Aufgaben

Im Zentrum dieses Abschnitts stehen relevante Aspekte in der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen aus Sicht der Lehrlinge. Es sollen hierzu positive und negative Wahrnehmungen und Erlebnisse näher betrachtet werden. Zusätzlich ist es interessant zu erfahren, worauf die Lehrlinge in einer Aufgabenbewältigung Wert legen und durch welche Art von Feedback sie sich im Zuge der Bewältigung orientieren.

Im Allgemeinen wurde von den Lehrlingen unter dem Begriff „Herausforderung“ nicht die Herausforderung per se, sondern die Bewältigung einer Aufgabe gesehen. Die Hälfte der Lehrlinge sah in einer Herausforderung etwas „Neues“ oder etwas „Besonderes“. Vier andere befragte Lehrlinge erwähnten selbstständiges Arbeiten als Herausforderung, und ein männlicher Lehrling äußerte, dass Herausforderung für ihn etwas „Angemessenes“ ist. Für zwei Lehrlinge aus der Stichprobe, lag die Bedeutung auch in der möglichen Erreichbarkeit einer Aufgabe, wovon einer der Lehrlinge die Bedeutung des Schwierigkeitsgrades wie folgt betont:

„Eine Herausforderung ist für mich etwas, was nicht leicht zu erreichen ist. Wenn es für mich leicht zu erreichen ist, ist es für mich keine Herausforderung“. (Elektro- und Energietechniker, 17)

Fast alle der befragten Lehrlinge erzählen, dass sie Herausforderungen durchwegs positiv aufnehmen, weil „[...] es Spaß macht, immer etwas Neues auszuprobieren und herauszufinden, wo die eigenen Grenzen sind“ (Restaurantfachmann, 22). Einige Lehrlinge erwähnen diesbezüglich, dass Herausforderungen positiv wahrgenommen werden, weil sie Abwechslung bieten:

„Gut, weil ich endlich eine Herausforderung haben wollte, was mich bisschen fordert und was ich eigenständig machen kann. Sprich den Alltag hier im Job, hier sind wir schon routiniert, das ist jetzt keine Herausforderung in dem Sinn mehr“. (Einzelhandelskauffrau, 19)

Drei Lehrlinge erzählten, dass Herausforderungen auch ein Gefühl von Überforderung hervorrufen können und damit auch eine Überwindung einhergehen kann. Allerdings wird hierbei auch betont, dass die Herausforderung trotzdem angenommen wird:

„Herausforderung bedeutet für mich wenn ich mir denke, vielleicht ist es doch schwierig, aber ich probiere es trotzdem“. (Bank- und Bürokauffrau, 18)

Von einem weiblichen Lehrling wurde darüber hinaus erwähnt, dass das Tätigkeitsfeld selber eine Herausforderung darstellen kann, da sie der Ansicht war, dass die grundsätzliche Möglichkeit nicht nur Routinearbeit zu leisten auch mit dem Schwerpunkt der Abteilung zu tun hat:

„ich finde, ich werde immer gefordert in der Abteilung, weil ich immer neue Sachen bekomme, weil sehr oft etwas dabei ist, was ich noch gar nicht kann [...]. Das ist jedes Mal eine Herausforderung, das alles zu meistern“. (Industriekauffrau, 19)

Fast alle Lehrlinge berichten auf die Frage, welches Wissen sie im Rahmen einer herausfordernden Aufgabe hatten, dass sie zu Beginn eingeschult oder informiert wurden. Lediglich zwei Lehrlinge erzählen vom sogenannten Sprung ins kalte Wasser. Ein weiblicher Lehrling berichtete, dass sie lediglich aufgefordert wurde, eine bestimmte Aufgabe zu „machen“ obwohl sie mit dieser Aufgabe zum ersten Mal konfrontiert wurde (Köchin, 18) und keine weiteren Informationen darüber erhielt, wie sie die Aufgabe bewältigen konnte. Ein ähnliches Erlebnis mit einer Herausforderung hatte auch ein zweiter Lehrling aus der Hotelbranche. Dieser erwähnte, einfach in die Aufgabe „hineingewachsen“ zu sein und merkte darüber hinaus an, dass: „[...] selten etwas erklärt wird, aber meistens ist es auch gutgegangen ohne Erklärung“ (Restaurantfachmann, 22).

Drei Lehrlinge berichten, dass Feedback besonders in Bezug auf gefährliche oder standardisierte Tätigkeiten eine hohe Relevanz hat:

„Wir müssen Anweisungen bekommen aus sicherheitstechnischen Gründen. Weil es doch recht gefährliche Aufgaben sind und deshalb bekommen wir es immer erklärt“. (Elektro- und Energietechniker, 17)

„Ich möchte auf gar keinen Fall einen Fehler machen, schon gar nicht wenn es mit Geld zu tun hat. Deshalb frage ich sofort nach, wenn irgendetwas ist“. (Bank- und Bürokauffrau, 18)

„Wir haben Pläne und wenn wir Fragen haben, fragen wir einfach. Wenn ich was nicht weiß, kann ich nicht irgendetwas machen“. (Mechatroniker, 18)

Um sich in den Arbeitsschritten einer Aufgabenbewältigung zu orientieren, werden unterschiedliche Vergleichsquellen von den Lehrlingen herangezogen. Die Hälfte der Lehrlinge probiert eine Aufgabe aus und orientiert sich darüber hinaus am Feedback von Personen:

„Wenn ich etwas bekomme probiere ich aus ob ich es kann, wenn ich es nicht kann, dann gehe ich nachfragen [...]. Die Person sagt auch, wie es besser gehört. Sonst mache ich es beim nächsten Mal auch wieder falsch“. (Mechatroniker, 18)

Einer der Lehrlinge erwähnte „aus eigenen Fehlern lerne ich eigentlich am besten“ (Elektro- und Energietechniker, 17). Fünf Lehrlingen steht darüber hinaus schriftliches Informationsmaterial in Form von Plänen und Schulungsunterlagen zur Verfügung, die sie zur Bewältigung der Arbeitsschritte heranziehen. Ein Lehrling betont, auch ohne mündliches Feedback auszukommen:

„Wenn man aufmerksam die Leute rundherum beobachtet, kann man es auch so lernen“. (Restaurantfachmann, 22)

Auf die Frage, was den Lehrlingen im Zuge der Aufgabenbewältigung wichtig ist, äußert sich ein weiblicher Lehrling, dass es für sie wesentlich ist, die Aufgabe „schnell und gut“ zu bewältigen (Köchin, 18). Den anderen neun Lehrlingen war es vielmehr wichtig, eine Aufgabe richtig zu bewältigen. Davon war sechs Lehrlingen auch ein hochwertiges Ergebnis wichtig, welches eine angehende Bank- und Bürokauffrau wie folgt begründet:

„Wenn jemand auf dich zukommt und fragt wie es läuft [...] und du stolz deine Ergebnisse präsentieren kannst, dann ist das motivierend“. (Bank- und Bürokauffrau, 17)

Zwei Lehrlingen war zusätzlich persönlich wichtig, eine Aufgabe alleine bewältigen zu können um nicht nachfragen zu müssen. Ein weiblicher Lehrling beschreibt dies wie folgt:

„Dass ich sie richtig mache und mir ist schon lieber, dass ich nicht nachfragen muss. Also nicht, weil ich mich nicht traue und die KollegInnen (sic) komisch reagieren würden, sondern einfach dass ich [...] mich soweit auskenne, dass ich es auch ohne fragen kann“. (Industriekauffrau, 19)

Bemerkenswert war die hohe Tendenz der Lehrlinge in fast gleicher Weise auf Feedback in Bezug auf Korrektur zu reagieren. So erwähnten acht Lehrlinge, dass ein sachdienlicher Nutzen gegeben sein muss, um das Feedback anzunehmen. Ein Lehrling erzählte das wie folgt:

„Wenn ich etwas falsch mache, dann ist mir schon wichtig, dass mich jemand korrigiert, aber wenn ich es richtig mache und es bessert mich trotzdem jemand aus, dann

mag ich das nicht. Dann geht es nur darum, wie man es einfacher machen kann. Aber das ist ja egal, das Endergebnis muss stimmen“. (Stahlbautechniker, 21)

Der Lehrling aus der Hotelbranche betonte besonders, korrigierendes Feedback als Wertschätzung zu sehen:

„Wenn mich jemand korrigiert, fühle ich mich wertgeschätzt. Weil da sehe ich überhaupt, dass Leute mal schauen was da los ist. Wenn Leute nie korrigieren, dann merkt man nicht, dass diese Leute überhaupt da sind“. (Restaurantfachmann, 22)

Im Gegensatz zu der vorigen Sichtweise, antwortete ein anderer Lehrling interessanterweise, dass er sich generell nicht gerne ausbessern lässt. Seine Antwort formulierte er in folgenden Worten:

„Ich sag mal so, ich werde nicht gerne korrigiert, aber wenn ich korrigiert werde, wird es schon einen Grund haben“. (Industriekaufmann, 19)

Darüber hinaus ist für weitere Lehrlinge relevant, wie etwas gesagt wird und, dass Feedback hinterfragt werden sollte:

„Einer sieht den Himmel blau, der andere sieht den Himmel grün. Man muss jedes Feedback ansehen als das was es ist. Eine Ansicht einer Person. Du kannst daraus lernen, solltest aber immer hinterfragen, warum sagt das die Person so“. (Restaurantfachmann, 22)

Weiters erwähnte ein Lehrling, dass die Art der Vermittlung Bedeutung für die Akzeptanz habe und erzählte hierzu:

„Es kommt prinzipiell darauf an, wie es mir gesagt wird, es kommt auf den Ton an. Damit habe ich kein Problem, weil ich letztendlich daraus lerne, wenn ich Fehler mache“. (Einzelhandelskauffrau, 19)

Aus der Analyse zeigte sich, dass die Lehrlinge im Großen und Ganzen Herausforderungen positiv gegenüber stehen, besonders weil sie darin eine Abwechslung sehen. Auch wenn es für manche Lehrlinge eine Überwindung darstellt, wird die herangetragene Aufgabe größtenteils ausprobiert und aus den eigenen Fehlern gelernt. Die technischen Lehrlinge ziehen für eine Aufgabenbewältigung auch Pläne und Schulungsmaterial heran. Wie erwähnt, wird bei gefährlichen oder standardisierten Tätigkeiten in jedem Fall eingeschult oder auch seitens der Lehrlinge nachgefragt, um ein Grundwissen für die Bewältigung der Aufgaben zu erlangen. Ein Lehrling aus der Hotelbranche betont besonders, dass er mangels Alternativen durch Beobachtung lernt. Fast allen Lehrlingen ist es wichtig, eine Aufgabe richtig zu machen und rund der Hälfte der Lehrlinge ist auch das Ergebnis wichtig. Ein quasi einstimmiger Kon-

sens bei den Lehrlingen ist, dass sie Feedback nicht auf ihrem eigenen Lernweg blockieren darf, sondern dieses einer zukünftigen Verbesserung dienen sollte.

8.3 Einbindung von Besprechungen zu Arbeitsergebnissen

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Lehrlinge auf die Frage, inwiefern Gespräche zu Arbeitsergebnissen stattfinden, näher analysiert. Es war interessant zu erfahren, dass in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Arbeitsergebnissen unterschiedlich erlebt wird.

Mehr als die Hälfte der Lehrlinge äußerte sich in Bezug auf Feedback zu Arbeitsergebnissen zu zeitlichen Aspekten, wie anhand einer Aussage eines Lehrlings erläutert wird:

„Meistens am Ende der Tätigkeiten in der Abteilung, also nach 5, 6 Wochen, wenn man die Abteilung dann verlässt, wird ein Gespräch geführt über das Gesamtergebnis“. (Elektro- und Energietechniker, 17)

Einige Lehrlinge erwähnten, dass Feedback im täglichen Leben gegeben wird, um sich zu verbessern:

„Sie informieren dich aber meistens eh vorher, wenn etwas nicht richtig ausgeführt wird. Sie geben Feedback um sich zu verbessern“. (Elektro- und Energietechniker, 17)

Ein Lehrling erzählte, dass sie sich „zusammen mit ihrer Ausbilderin ein Büro teilt“ und aufgrund dessen laufend besprochen wird, ob sie Aufgabenstellung korrekt erfüllt oder ob Verbesserungsmaßnahmen erforderlich sind (Industriekauffrau, 19).

Ein anderer Lehrling erwähnte, dass Gespräche zu Arbeitsergebnissen in geringem Ausmaß stattfinden und formulierte dies wie folgt:

„Relativ wenig. Eher so, wenn eine Kleinigkeit nicht gepasst hat. Positive Arbeitsergebnisse werden eher selten besprochen“. (Restaurantfachmann, 22)

Drei Lehrlinge beantworteten die Frage, inwiefern Gespräche zu Arbeitsergebnissen stattfinden, dass ihre Leistung monatlich bewertet würde:

„Am Ende des Monats gibt es einen Zettel vom Leiter, eine Bewertung in Noten von 1 – 5 was ich gut gemacht habe oder gut selbstständig gemacht habe“. (Stahlbautechniker, 21)

Zwei Lehrlinge betonten die Wichtigkeit des persönlichen Gespräches im Zuge einer schriftlichen Bewertung von Arbeitsergebnissen:

„Das ist selten, dass wir persönlich darüber sprechen. Manchmal erklärt er mir was gut war oder nicht so gut war. Das hilft mir beim Weiterlernen, wenn ich weiß, wie ich etwas gemacht habe“. (Stahlbautechniker, 21)

„Ich bekomme eine monatliche (sic) Bewertung in der Früh auf den Tisch gelegt. Mir wäre lieber, dass ich auch sehe, aus welchen Gründen ich diese Noten bekomme und die Möglichkeit habe, darüber zu sprechen“. (Industriekaufmann, 19)

Drei Lehrlinge aus den kaufmännischen Lehrberufen zeigten auf, dass sie wöchentliche bzw. 14-tägige Besprechungen mit ihren AusbilderInnen haben:

„Da setze ich mich alle zwei Wochen mit meinem Paten zusammen, da wird angeschaut was man bis jetzt gemacht hat und wo man noch Unterstützung benötigt“. (Bank- und Bürokauffrau, 17)

Interessanterweise ging aus der Analyse hervor, dass bei einem Lehrling wöchentliche Gespräche aufgrund von Eigeninitiative stattfinden. Der weibliche Lehrling erzählte dies wie folgt:

„Das macht mein Ausbilder mit mir, wir schauen uns den Ausbildungsplan an. Ich habe gesagt, ich möchte das gerne einmal die Woche machen und auch so die Termine gesetzt. Die Gespräche decken im Prinzip allgemeine Fragen ab, dann deckt es den Ausbildungsplan ab“. (Einzelhandelskauffrau, 19)

Ein Lehrling ging auf die Frage, inwiefern Ergebnisbesprechungen stattfinden, auf eine halbjährliche Leistungsbewertung ein und grenzte im Gesprächsverlauf diese Form der Lehrlingsbeurteilung vom MitarbeiterInnen-Gesprächen ab. Sie kommentierte in Bezug auf Ergebnisbesprechungen folgendes:

„Jeder Lehrlingsausbilder bekommt den Beurteilungsbogen (...), das wird auf die Arbeit bezogen (...) und bewertet. Und meistens wenn man weiter übertroffen hat, muss es auch begründet werden oder auch wenn die Leistung schlechter bewertet wird. Die Ausbilderin in der Abteilung zeigt mir das auch was sie ausgefüllt hat und dann sage ich ja das passt, das passt mir nicht und dann unterschreibe ich das. Jedes halbe Jahr“. (Industriekauffrau, 19)

Wie erwähnt berichtete der Großteil der Lehrlinge, Feedback zu Arbeitsergebnissen im Arbeitsalltag zu erhalten, wobei das Ausmaß der inhaltlichen Tiefe daraus nicht hervorging. Einigen Lehrlingen stehen konkrete Zeitpunkte für einen Dialog mit Ihren AusbilderInnen zu Arbeitsergebnissen und der eigenen Entwicklung zur Verfügung. Eine spezielle Tendenz ist in den kaufmännischen Berufen zu bemerken. Einige Lehrlinge werden in ihren Arbeitsergebnissen in schriftlicher Form bewertet und erwähnen, dass im Zuge dessen tendenziell weniger Gespräche stattfinden.

8.4 Motivation und Arbeitsleistung

In diesem Abschnitt ist es interessant zu betrachten, welche Faktoren aus Sicht der Lehrlinge einen Ansporn darstellen, sich stärker für eine Aufgabe einzusetzen. Im Zentrum dieser Analyse steht hierbei die Motivation durch wahrgenommenes persönliches Wachstum.

Der überwiegende Teil der Lehrlinge erwähnte in diesem Zusammenhang, durch erhaltenes Lob motiviert zu werden. Ein weiblicher Lehrling erzählte, dass das erhaltene Lob mit der Zeit mehr wurde, sie daraufhin ihre Leistung gesteigert hatte und dafür wieder Lob erhalten hat:

„Mich motiviert, wenn jemand sagt [...], das hast du wirklich gut gemacht und schau, dass du so weiter machst. Das hat mich auch so weitergebracht. Weil im ersten Lehrjahr war ich nicht so gut [...]. Und dann ist es von Tag zu Tag mehr geworden. Es sind jeden Tag [...] Leute zu mir gekommen und haben gemeint du hast dich so verändert, du bist so gut und so brav geworden“. (Köchin, 18)

Zwei Lehrlinge erzählten, dass sie Lob nicht direkt erhalten, sondern „über drei Ecken mitbekommen“ (Mechatroniker, 18). Einer der Lehrlinge erwähnt darüber hinaus, dass er Lob selten erlebt:

„Von Lob habe ich das letzte Mal vor einem dreiviertel Jahr etwas gehört“. (Restaurantfachmann, 22)

Zwei andere männliche Lehrlinge führten an, dass sie die Möglichkeit einer Prämie bzw. einer finanzieller Anerkennung anspricht, mehr Leistung zu erbringen. Einer meinte weiter, dass er es sich „seit Beginn der Lehre zum Hauptziel gemacht hätte, sämtliche Golddukat, die anlässlich der Lehrabschlussprüfung zu erreichen sind, zu erhalten“ (Elektro- und Energietechniker, 17). Ein weiterer Lehrling legt seinen Fokus auf eine gute Arbeitsleistung, weil er in diesem Fall eine Lehrlingsprämie erwartet:

„Wir bekommen eine Lehrlingsprämie [...], das hat mich schon motiviert, dass ich mir denke, dass mache ich jetzt gescheit“. (Mechatroniker, 22)

Ein anderer Lehrling erwähnte, dass seine Leistung sinkt, wenn er nicht selbstständig arbeiten kann und wenig ausgelastet ist, weil ihm dann „langweilig“ wird (Stahlbau-techniker, 21). Weiters sprach ein Lehrling über eine sinkende Leistung, wenn die Aufgabe nicht angemessen sei. So erzählte er, dass er sich nicht engagiert, „wenn er aufkehren soll“, da er das nicht gerne mache (Mechatroniker, 18).

Ein weiblicher Lehrling gab Auskunft, dass ihre Leistung durch eine große Veranstaltung am Ende der Lehrzeit, angespornt wird:

„Am Ende der Lehre gibt es eine große Veranstaltung [...] mit allen Eltern und höheren Personen des Unternehmens. Das ist halt auch eine Motivation, weil dort alle genannt werden, die lauter Einser im Zeugnis haben [...] und alle hören, dass man die Beste oder Zweitbeste im Lehrjahr war [...]. Das ist mein größter Ansporn, ich will unbedingt, dass die das dort sagen“. (Bank- und Bürokauffrau, 18)

Sehr interessant war, dass sie als einziger Lehrling erzählt, sich auch für andere Personen einzusetzen und den Grund in der vorangegangenen Unterstützung ihrer KollegInnen sah:

„Besonders setze ich mich ein für die anderen MitarbeiterInnen, wenn ich ihnen irgendwo helfen oder jemanden glücklich machen kann [...] und er dadurch weniger Arbeit hat. Weil ich ja durch meine Lehre eigentlich auch viel Hilfe gebraucht habe und ich habe eigentlich viel gelernt und viel lernen dürfen von den Personen und deshalb will ich mich da auch sozusagen revanchieren“. (Bank- und Bürokauffrau, 18)

Ein anderer weiblicher Lehrling ist der Ansicht, dass „es ein gutes Bild macht“, wenn man sich sehr engagiert „weil man übernommen werden will und denkt, jeder redet miteinander und untereinander ob jemand gut oder schlecht ist“ (Industriekauffrau, 19). Für denselben Lehrling ist es auch „logisch“ in jenem Unternehmen zu bleiben, in dem man gelernt hat, sofern es einem gefällt.

Im Allgemeinen zeigten die Interviews auf, dass bei allen interviewten Lehrlingen die Möglichkeit selbstständig zu arbeiten und nicht nur einzelne Arbeitsschritte auszuführen, einen Grund für Engagement bietet. Ein männlicher Lehrling sieht es in diesem Zusammenhang als nicht sehr hilfreich, wenn ihm „ständig jemand auf die Finger schaut“ und er erwähnt auch, dass er „Vertrauen und das Gefühl“ benötigt, dass an seine Fähigkeiten geglaubt wird (Mechatroniker, 18). Ein anderer Lehrling beschreibt den Grund, dass er sich im Rahmen einer für ihn herausfordernden Aufgabe persönlich sehr engagiert hat, wie folgt:

„Das war, als ich zum ersten Mal den Fertigungsteil (sic) selbst machen sollte. Zuerst habe ich gedacht, das ist eine schwierige Aufgabe. Weil ich vorher immer nur einzelne Arbeitsschritte gemacht habe. Und dann wird es schon interessanter, für mich selber. Da denke ich mir, der will was von mir“. (Stahlbautechniker, 21)

Selbstständiges Arbeiten soll „eigentlich immer das Ziel sein sollte“, meinte ein Lehrling (Industriekauffrau, 19). Von einem Lehrling wird erwähnt, dass die Motivation in Bezug auf eine Aufgabe mit einem unterstützenden Umfeld zu tun hat:

„Wenn man keine Unterstützung hat oder von jemandem gefördert wird, dann hat man nicht so das Interesse. Weil man denkt, man ist alleine“ (Bank- und Bürokauffrau, 17)

Das Engagement vom Großteil der Lehrlinge wird auch dadurch gestärkt, dass sie im Beruf weiterkommen möchten und sich selber weitere Berufsziele und Ausbildungsziele setzen. Auf die Aufgaben bezogen, äußerte sich ein Lehrling, dass sie mehr macht, als üblich ist:

„Ich bekomme ja eine allgemeine Zielvorgabe und dann setze ich mir noch meine eigenen Ziele für die Aufgabe oder allgemein. Und die will ich natürlich auch erfüllen. Also ich persönlich bin ein Mensch, ich mache immer mehr als ich muss [...], um über die grundlegenden Aufgaben hinaus zu schauen“. (Einzelhandelskauffrau, 19)

Von einem Lehrling, welcher erwähnte, im ersten Lehrjahr nicht gut gewesen zu sein, wird der Grund sich zu engagieren darin gesehen, die Ausbildung zu schaffen, weil für sie der Beruf Köchin ihre Leidenschaft ist:

„Aber irgendwann Anfang vom zweiten Lehrjahr, hat irgendetwas in mir klack gemacht, wo ich gesagt habe, ich mache das jetzt, ich ziehe das durch. Das ist mein Leben, das ist mein Beruf. Und ich liebe ihn. Ich muss das jetzt endlich schaffen“. (Köchin, 18)

Zwei interviewte Lehrlinge fühlen sich durch Berufswettbewerbe motiviert, wobei ein Lehrling Erfolg und Belohnung anstrebt (Elektro- und Energietechniker, 17) und der andere Lehrling, welche laut der vorigen Aussage am Lernen interessiert ist, nicht über Belohnung spricht und den Erfolg im Fokus hat:

„Prinzipiell wenn ein Wettbewerb ist, gebe ich immer alles, weil dabei sein ist zwar schön, aber Erfolge sind besser“. (Einzelhandelskauffrau, 19)

Auf die Frage welche Meinung die Lehrlinge zu Lob während des Arbeitsprozesses haben, erzählten drei Lehrlinge, dass Lob erst am Ende einer Fertigstellung gegeben werden sollte, da es möglicherweise die Leistung mindert unter dem Gesichtspunkt „der lobt mich eh schon, ich lass es jetzt liegen“ (Industriekaufmann, 19). In diesem Zusammenhang ist ein weiterer Lehrling der Meinung, dass Lob im Arbeitsprozess ablenkt:

„Lob während du eine Sache machst, da bist du dann kurz draußen von der Arbeit, wenn du dir denkst, jetzt fangt das Glücksgefühl an“. (Köchin, 18)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrlinge zu einem großen Teil durch die Wahrnehmung von persönlichem Wachstum motiviert werden, eine Aufgabe zu bewältigen. Zu großen Teilen sprechen die Lehrlinge selbstständiges Arbeiten, angemessene Herausforderungen und Berufsziele als motivationsfördernd an. Als

einzigster Lehrling erzählt der Kochlehrling von der Leidenschaft zum Beruf. Dem gegenüber stehen allerdings bei so gut wie allen Lehrlingen Anreize wie Lob, Prämien, Anerkennung und die Übernahme nach Auslaufen des Lehrvertrages, wobei letzteres im dritten Lehrjahr für Lehrlinge stärker zum Thema wird. Ein kleiner Teil der Lehrlinge erwähnt, dass Lob im Arbeitsprozess entweder ablenkt oder dazu führen kann, dass die Leistung sinkt, bevor die Aufgabe erledigt ist.

8.5 Selbstvertrauen und Vorbilder

Im nachfolgenden Teil wird betrachtet, welche Bedeutung Selbstbewusstsein in Bezug auf Feedback hat. Dazu war es interessant zu erfahren, was essentiell ist, damit Lehrlinge Feedback bei einer Person suchen und welche Relevanz Vorbilder für Lehrlinge haben, um zu betrachten, in welchem Zusammenhang diese mit dem Selbstbewusstsein von Lehrlingen stehen könnten.

Auf die Frage, was relevant sei um Feedback einzuholen, erwähnten drei Lehrlinge den Aspekt von notwendigem Selbstvertrauen. Hierbei betonte einer der befragten Lehrlinge Folgendes:

„Ich glaube, dass das was mit Persönlichkeit zu tun hat, weil ich gerne eine Person bin, die selbstsicher ist“. (Bank- und Bürokauffrau, 17).

Die Analyse zeigte auch, dass für fast alle Lehrlinge ein gutes Verhältnis zu einer Person ausschlaggebend ist, damit sie Feedback bei dieser Person einholen. Ein weiblicher Lehrling formulierte, dass ihr die Person bekannt sein müsste, damit sie nicht unsicher ist, eine Sache nachzufragen:

„Selbstvertrauen. Aber in dem Moment wo ich die Person nicht kenne, blockiert etwas in mir. Dann kommt einfach nichts raus, egal wie sehr ich das will“. (Köchin, 18)

Ein anderer Lehrling erwähnte hierzu, dass er „keine Angst“ davor habe, nachzufragen und dass er zu Beginn der Lehre anders damit umgegangen ist: „Früher war das anders, im ersten und zweiten Lehrjahr. Da habe ich mich mit den Kollegen noch nicht so gut verstanden wie heute“ (Stahlbautechniker, 21).

Wenn die Situation mit der jeweiligen Person angespannt ist, wird seitens des Lehrlings überhaupt vermieden Feedback einzuholen. „Ich hab zwar einen Weg gefunden im Endeffekt, aber nicht so schnell, wenn ich sie gefragt hätte“ (Industrie Kaufmann, 19).

Einem anderen weiblichen Lehrling ist es „unangenehm“ nachzufragen, weil sie niemanden stören will, wenngleich sie auch bemerkt, dass sie nicht in der Annahme ist, dass die KollegInnen so denken würden (Bank- und Bürokauffrau, 18).

Der Zeitdruck im Job spielt bei einem Lehrling eine Rolle. „Bevor ich länger dafür brauchen würde, um es zu suchen unter Druck, frage ich nach.“ (Einzelhandelskauffrau, 19).

Die Relevanz anderer Personen bei interpersonellem Feedback liegt bei der Hälfte der befragten Lehrlinge darin, dass diese Personen Vertrauen in die Fähigkeiten der Lehrlinge haben müssen, um selbstbewusst an Aufgaben heranzugehen. Hierbei geht aus der Analyse hervor, dass es sich besonders um Personen in leitender Funktion handelt, welche einen glaubwürdigen Eindruck auf die Lehrlinge hinterlassen.

Ein männlicher Lehrling betonte hierzu, dass er sich gerade in Bezug auf schwierige Aufgaben mehr zutraut, wenn diese vom Vorgesetzten kommen:

Ich traue mir mehr zu, wenn der Leiter mir sagt, dass ich das machen soll, weil er gibt mir schwierige Aufgaben und er weiß, dass ich das kann. Er sagt, dass ich das super mache und er übertreibt nie und er meint das ehrlich“. (Stahlbautechniker, 21)

Zwei andere Lehrlinge erzählten, dass auch die Routine in der Arbeit zusätzlich zur positiven Überzeugung externer Quellen in ihre Fähigkeiten ihr Selbstvertrauen bestärkt:

„Ich merke, wenn ich Sachen mache, die ich schon öfters gemacht habe, dann fühlt man sich immer sicherer“. (Industriekauffrau, 19).

Ein weiblicher Lehrling berichtet im Kontext einer für sie herausfordernden Aufgabe, dass die Glaubwürdigkeit der Quelle für sie bedeutend ist:

„ich schau ihn zuerst an und denk mir, traut er mir das jetzt wirklich zu, weil eigentlich, ich traue es mir selber schon zu [...]. (Köchin, 18)

Auch der persönliche Einsatz des Vorgesetzten wird als förderlicher Grund des Selbstvertrauens von einem Lehrling angesprochen:

„Mein Chef hat mich bei einem Casting angemeldet [...]. Weil ich glaube, dass er glaubt, dass ich etwas erreichen könnte. Und er hat mir das auch schon vom zweiten Lehrjahr an gesagt, du hast dich so verbessert, du bist so gut geworden“. (Köchin, 18)

Zwei weibliche Lehrlinge erwähnten darüber hinaus auch, dass sie Selbstvertrauen aufgrund ihrer vorherigen Erfolge erlangen, sowie davon ein Lehrling auch im Rahmen ihrer Tätigkeit aus Kundenkontakten und ihren Ausbilder Selbstvertrauen schöpft:

„Selbstvertrauen durch meine eigenen Erfolge und meine eigene Leistung und dann natürlich auch durch den Kunden oder den Ausbilder“. (Einzelhandelskauffrau, 19)

Fast die Hälfte der Lehrlinge erzählte, dass sie in ihren AusbilderInnen Vorbilder sehen, andere führten in diesem Zusammenhang auch andere Personen in führender Funktion an. Aber auch Kollegen wurden als Vorbild genannt. Ein weiblicher Lehrling betonte besonders, dass sie einerseits das Wissen ihres Vorgesetzten bewundert und andererseits seine Bereitschaft, dieses Wissen mit ihr zu teilen:

„Unser alter Stellvertreter-Chef, das war wirklich ein Vorbild von mir, weil der wusste wirklich alles [..]. Der hat von sich aus sein Wissen mit mir geteilt und [...] mir auch immer alles gezeigt“. (Köchin, 18)

Ein anderer weiblicher Lehrling merkte an, dass sie nicht weiterkommen würde, wenn sie KollegInnen hätte, die „ihr Wissen nicht teilen würden“ (Bank- und Bürokauffrau, 17).

Einer der männlichen Lehrlinge erzählte darüber hinaus, dass das Verhalten seiner Ausbilder gerade im ersten Lehrjahr sehr prägend war und wesentlich dazu beigetragen hat, seinen zukünftigen Berufswunsch in ihm zu wecken:

„Meine alten Lehrlingsausbilder aus dem ersten und zweiten Lehrjahr. Das sind so ziemlich meine einzigen Vorbilder. Der aus dem ersten Lehrjahr war immer lustig drauf, mit ihm hat man wirklich eine tolle Zeit gehabt, weil gerade das erste Lehrjahr das nervöseste ist und auch das anstrengendste. Ich hab mich immer wohl gefühlt bei ihm. Das hat mich schon das erste Mal gedanklich inspiriert eventuell eine Weiterbildung als Ausbilder zu machen. Und der Ausbilder im zweiten Lehrjahr, er hatte wirklich das Wissen, das mich beeindruckt hat“. (Elektro- und Energietechniker, 17)

Auch ein anderer weiblicher Lehrling erwähnte, von ihrer Ausbilderin inspiriert zu sein. „Ich finde, sie kann total gut mit Leuten reden und das ist mir nie so einfach gefallen [...]. Das hab ich mir dann von ihr abgeschaut“ (Industriekauffrau, 19).

Besonders auffällig in der Analyse von Vorbildern ist, dass fast alle Lehrlinge besonders die sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Vorbilder herauskehren. Es lässt sich dabei kein Unterschied zwischen kaufmännischen, technischen und dienstleistungsorientierten Lehrberufen erkennen. So erwähnte ein technischer Lehrling, dass er „besonders“ seinen Meister bewundert. „Der hat so viel Druck und bleibt immer ruhig. Er geht mit jedem gut um“ (Stahlbautechniker, 21).

Ein weiblicher Lehrling aus der Bankenbranche betonte in diesem Zusammenhang auch das Eingehen auf private Probleme:

„Vorbild wären zwei Kolleginnen von mir, die mich eingeschult haben. Erstens haben die mich vom ersten Tag an mitbegleitet und immer unterstützt und mir viel beigebracht. Zweitens haben sie mir auch im privaten Bereich immer viel geholfen“. (Bank- und Bürokauffrau, 18).

Ein weiblicher Lehrling unterstreicht besonders, dass es nicht die fachlichen Kenntnisse sind, die sie inspirieren:

„Ich muss sagen, den meisten Eindruck hinterlassen hat mein erster Ausbilder, der war für mich mein größtes Vorbild. Nicht weil der mir eine Tätigkeit beigebracht hat, sondern grad wie er aufgetreten ist und kommuniziert hat. Da hab ich mir eigentlich am meisten abgeschaut“ (Einzelhandelskauffrau, 19).

Einer der Lehrlinge erwähnte, dass er keine Vorbilder hat: „Nicht so stark, dass ich mir denke, das ist ein Vorbild für mich. Das gibt es nicht nur so nicht, sondern auch generell nicht“ (Mechatroniker, 18).

Gesamt gesehen lässt sich aus der Analyse erkennen, dass die eigene Unsicherheit bei der Hälfte der Lehrlinge eine große Bedeutung in Bezug auf interpersonelles Feedback hat. Selbstbewusstsein generieren die Lehrlinge teilweise über eigene Erfolge aber auch wenn sie sich in einer Aufgabe aufgrund Routine sicher fühlen.

Darüber hinaus ist für fast alle Lehrlinge ein gutes Verhältnis mit einer Bezugsperson notwendig, damit sie auf diese zugehen möchten, um in einer Angelegenheit nachzufragen. Ein weiblicher Lehrling äußerte, dass bei ihr der Zeitdruck dazu führen kann, dass sie nachfragt, bevor sie eine Sache alleine ausprobiert. Die Lehrlinge sahen in ihren LehrlingsausbilderInnen zur Hälfte Vorbilder, und fanden auch in KollegInnen und anderen leitenden Personen Vorbilder, sofern diese in glaubwürdiger Weise Vertrauen in die Fähigkeiten der Lehrlinge setzen. In diesem Zusammenhang sind aus Sicht der Lehrlinge relevante Gründe zur Wahl eines Vorbildes, dass diese Personen über Fachwissen verfügen und dieses auch teilen bzw. zur Verfügung stellen, wie zwei Lehrlinge betonten. Ebenso lässt sich aus der Analyse erkennen, dass aus Sicht der Hälfte der Lehrlinge sozial-kommunikative Fähigkeiten ihrer Vorbilder wesentliche Gründe für Inspiration und Lernen sind.

8.6 Wertschätzung und Förderung

In diesem Abschnitt wird auf die Ergebnisse aus Sicht der interviewten Lehrlinge, auf das Lernklima und was für die Lehrlinge in diesem Zusammenhang wichtig erscheint Bezug genommen.

Grundsätzlich erzählten die Befragten mehrheitlich davon, dass sie sich in einem offenen Klima, in dem sie über alles reden können, befinden. Einige Lehrlinge erwähnten, dass für sie die KollegInnen zu Freunden und Familie geworden sind.

Das junge Alter der Lehrlinge und dessen Einfluss auf den Umgang mit Sorgen wird von einem Lehrling folgendermaßen angesprochen:

„Es gibt halt Lehrlinge, die anders mit Problemen umgehen, allein schon, weil sie jünger sind“. (Restaurantfachmann, 22)

Ein weiblicher Lehrling betont, dass sie dadurch ihre Unsicherheit überwinden konnte, weil sie auch private Probleme besprechen konnte:

„Ich verstehe mich mit meinen Kollegen sehr, sehr gut. Also sie sind im Prinzip eh meine zweite Familie. Bei ihnen ist mir nichts peinlich. Mit ihnen kann ich einfach offen über alles reden und da bin ich mir auch nicht unsicher. [...] Weil im Endeffekt, wenn du eine gute Leistung hast, aber im Privatleben gerade alles verloren hast, dann ist es auch nicht gut, wenn du da stehst und eine Maske zeigst, anstatt das wahre Gesicht“. (Köchin, 18)

Ein anderer Lehrling erwähnt, dass das offene Klima dazu führt, dass sie aktiv immer Feedback einholen kann. „Wahrscheinlich, weil immer alle auf mich zugekommen sind und mir auch immer das Gefühl gegeben haben, das ich zu ihnen gehen kann, wenn was sein sollte“ (Bank- und Bürokauffrau, 17).

Mehrheitlich ist Lehrlingen ein respektvoller Umgang wichtig, wie ein Lehrling betont:

„Respektvoll. Und man sollte mich einfach so behandeln wie den Rest in der Abteilung“. (Köchin, 18).

Interessanterweise werden von drei Lehrlingen innerbetriebliche Unterschiede in der Förderung von Lehrlingen angesprochen. Ein männlicher Lehrling erwähnt, dass es Abteilungen gibt, die ihm bezüglich seiner Befähigung „mehr zutrauen“ als den anderen Lehrlingen in der Abteilung (Industriekaufmann, 19). Ein weiblicher Lehrling war auch der Meinung, dass sie mehr gefördert wird als andere Lehrlinge. „Manche sind in der Ausbildung nicht so weit wie ich, weil manche mehr gefördert werden als andere“ (Bank- und Bürokauffrau, 17). Ein anderer Lehrling betont in diesem Zusammen-

hang, dass er die Ursache des Problems der unterschiedlichen Förderung in den jeweiligen Lehrpersonen sieht:

„Die anderen vertrauen mir wirklich sehr viel. Zu mir kommen die Meisten und sagen, ich soll das machen, weil ich mich auskenne. Die anderen müssen sie halt wieder einlernen. Andere im zweiten oder dritten Lehrjahr kehren nur zusammen. Das liegt an deren Leitern (sic)“. (Stahlbautechniker, 21)

Im Besonderen spricht ein weiblicher Lehrling eine gewisse Selbstverantwortung in Bezug auf Lernverhalten an und deutet an, dass sie diese aus der Unternehmenskultur erfahren und übernommen hat:

„Aber das wird hier oft gesagt, dass es auch eine Holschuld ist [...], dass du dich darum kümmerst die Informationen zu holen, es wird niemand freiwillig zu dir kommen, weil einfach Stress in dem Beruf ist“. (Bank- und Bürokauffrau, 17).

Ein bestehendes Angebot an Schulungen und Kursen im Unternehmen im Rahmen der Lehrlingsausbildung wird von der Hälfte der Lehrlinge angesprochen. Im Besonderen erwähnen die befragten Lehrlinge in diesem Zusammenhang Vorbereitungskurse zur Lehrabschlussprüfung, zu denen alle betroffenen Lehrlinge zusammenkommen:

„Wir haben gesammelt nochmal eine eigene Schulung, einen Vorbereitungskurs für die Lehrabschlussprüfung vom Unternehmen aus. Da werden wir uns nochmal austauschen. Drei Tage.“ (Einzelhandelskauffrau, 19)

Die beiden Lehrlinge aus der Bankenbranche betonten darüber hinaus die allgemeine Wertschätzung ihres Unternehmens gegenüber den Lehrlingen:

„Die Lehrlinge werden immer herausgehoben und das Unternehmen ist stolz auf die Lehrlinge, weil sie auch gute Leistungen bringen und alle zusammenhalten“. (Bank- und Bürokauffrau, 18).

Fast alle Lehrlinge erwähnten in ihren Erzählungen, dass sie aufgrund eines offenen Klimas im Unternehmen Freunde gewinnen konnten oder ihre KollegInnen sogar als eine Familie betrachten. Relevanz hat dieser Aspekt in der Unsicherheitsreduzierung der Lehrlinge, da sie in ihrem wertschätzenden Umfeld nachfragen können und auch private Sorgen ansprechen können, was Ihnen wichtig erscheint. Aussagen von drei Lehrlingen verdeutlichen Unterschiede in der Förderung von Lehrlingen innerhalb eines Unternehmens, wobei ein Lehrling die entsprechende Verantwortung bei den Lehrpersonen sieht. Im Gegensatz dazu wird von einem Lehrling angesprochen, dass ihr das Unternehmen vermittelt, auch eine Holschuld in der Informationsbeschaffung

inne zu haben. Im Besonderen wird der Großteil der Lehrlinge vor der Lehrabschlussprüfung durch entsprechende Kurse vorbereitet.

8.7 Zusammenarbeit von Lehrlingen

Dieser Abschnitt analysiert die Sichtweise der befragten Lehrlinge zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrlingen im jeweiligen Unternehmen. Interessant ist hierbei der Umgang mit Fehlern im Unternehmen und welche Form von Zusammenarbeit und Unterstützung von den Lehrlingen hierbei erlebt wird.

Im Allgemeinen ist den Interviews zu entnehmen, dass grundsätzlich alle Lehrlinge eine Fehlertoleranz in den Unternehmen erleben. „Wir sind Lehrlinge, wir dürfen auch noch Fehler machen. Das wird vom Unternehmen geduldet“ (Mechatroniker, 18). Zwei Lehrlinge aus der Hotelbranche erwähnten im Interview, dass die Fehlertoleranz im Unternehmen je nach Lehrjahr wiegt. Die Köchin führte in diesem Zusammenhang erhaltenes Feedback an: „Dann heißt es, du bist schon im dritten Lehrjahr, du solltest das können“ (Köchin, 18). Der Restaurantfachmann beschrieb eine Situation folgend:

„Der Chef (sic) meinte, als Lehrling dürfen solche Sachen passieren. Es kommt halt darauf an, wie oft ein Fehler passiert und wie sehr sollte der Lehrling das eigentlich wissen und in welchem Lehrjahr er ist“. (Restaurantfachmann, 22)

In der Analyse zeigen sich Unterschiede in der Arbeitsnähe der Lehrlinge zu ihren Peers. Aufgrund der strukturellen Ausrichtung der Unternehmen kommt es bei sechs Lehrlingen vor, dass in ihren Unternehmen zwar mehrere Lehrlinge im selben Lehrjahr und Lehrberuf tätig sind, diese aber auf Abteilungen im Haus oder auf Filialen aufgeteilt werden und daher keine direkte Zusammenarbeit erleben. Die Ursachen hierfür liegen in den jeweiligen Ausbildungsplänen und Berufsbildern der Lehrlinge und auch in der Größe des Unternehmens, da bestimmten Tätigkeitsbereichen entsprechende Abteilungen zugewiesen sind und die Lehrlinge nach einem speziellen Raster zugeordnet werden. Daraus folgt, dass etwas mehr als die Hälfte der Lehrlinge nur indirekt mit anderen Lehrlingen aus demselben Unternehmen zu tun hat bzw. diese nur in der Schule trifft. „Wir sehen uns in der Schule, aber hier in der Firma eher selten“ (Industriekaufmann, 19).

Eine tatsächliche physische Zusammenarbeit im Unternehmen wird lediglich von vier Lehrlingen berichtet und diese wird im Großen und Ganzen als positiv erlebt. Hierzu äußerte sich ein Lehrling, dass die direkte Zusammenarbeit unter den Lehrlingen „relativ gut“ ist (Restaurantfachmann, 22). Ein Lehrling sieht in der physischen Zusam-

menarbeit einen Vorteil und erwähnt eine damit verbundene Stärkung des Selbstvertrauens:

„Es ist ja so, ein Lehrling fühlt sich mit einem anderen Lehrling in einer Abteilung besser, als wenn er alleine ist. Und dementsprechend ist auch der Zusammenhalt und auch die Zusammenarbeit ist stärker. Er ist im selben Lehrjahr, er ist in derselben Situation. Das gibt auf alle Fälle ein Selbstvertrauen, wenn man mit einem anderen zusammen ist“. (Elektro- und Energietechniker, 17)

Im Gegensatz dazu erlebt die Köchin, dass physische Zusammenarbeit mit anderen Lehrlingen auch demotivieren kann:

„wirklich gemein sind sie halt nicht, aber motivieren tun sie mich nicht [...], wenn sie mir sagen, du schaffst die Prüfung nicht und du wirst generell die Prüfung nicht schaffen“. (Köchin, 18)

Physische Zusammenarbeit kann dazu führen, dass Lehrlinge anderen Lehrlingen Aufträge erteilen, wie eine interviewte Person erzählt:

„Lehrlinge im dritten Lehrjahr können den Lehrlingen darunter Arbeiten geben oder ihnen etwas sagen, weil sie Facharbeiter sind. Das hat der Meister zu mir gesagt“. (Stahlbautechniker, 21).

Ein Lehrling, der tendenziell wenig physische Zusammenarbeit unter den Lehrlingen erlebt, beschreibt die Arbeitsatmosphäre folgend:

„Das ist meistens so, dass wir mit den Facharbeitern zusammenarbeiten, nicht mit den Lehrlingen. Team schon ein bisschen, aber eher ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Das ist schon da“. (Mechatroniker, 22)

In Zusammenhang mit fehlender physischer Zusammenarbeit zwischen Lehrlingen berichten drei befragte Lehrlinge, die in Unternehmen mit Filialbetrieb tätig sind, dass die Lehrlinge im selben Lehrberuf und Lehrjahr in die Filialen des Unternehmens aufgeteilt sind. Ein Lehrling folgte, dass sich die Lehrlinge ihres Unternehmens generell aufgrund der physischen Trennung nicht als Team sehen und sie nur unternehmensbezogene Veranstaltungen verbinden.

„Da wir über die Shops verteilt sind, gibt es kein Teamgefühl unter den Lehrlingen. Wir sehen uns ein oder zweimal im Jahr über diese Schulungen [...] Nur wenn wir gemeinsame Themen oder Fragen haben, wie zum Beispiel die Lehrabschlussprüfung, da kann es schon sein, dass wir uns austauschen“. (Einzelhandelskauffrau, 19).

Im Gegensatz dazu äußerten zwei andere Lehrlinge aus Filialunternehmen, dass trotz fehlender physischer Zusammenarbeit im Unternehmen, die Stimmung unter den Lehrlingen positiv ist und sie einander bei Schulungen treffen:

„die Lehrlingsausbildung ist ein Wahnsinn. Es ist so familiär und es gibt auch immer Lehrlingstreffen wo wir uns austauschen [...] und auch die Lehrlinge sind super, wir sind echt Freunde geworden. Wir sehen uns immer in der Berufsschule und ein paar Leute auch öfters“. (Bank- und Bürokauffrau, 17).

Einige Lehrlinge erwähnten, dass sie kein Problem damit haben, offen mit Fehlern umzugehen, wie eine interviewte Person beschreibt:

„Fehler sind in Ordnung, das passiert einem Facharbeiter auch [...]. Wenn mir ein Fehler passiert, dann sag ich das auch“. (Stahlbautechniker, 21)

Die Antworten zu persönlichen Fehlern fielen sehr knapp aus. Aus der Analyse geht hervor, dass das Thema Solidarität und Zusammenhalt in Zusammenhang mit Fehlern und Lernen für die interviewten Lehrlinge mehr Bedeutung hat. So erwähnen mehrere Lehrlinge, die physisch mit anderen Lehrlingen zusammenarbeiten, Folgendes:

„Es gibt einen Kollegen, der ist auch Lehrling [...], dem habe ich viel Fachliches gezeigt und jeden Tag eine Kleinigkeit angeregt zu lernen. Und am nächsten Tag nachgefragt, was wir besprochen hatten [...] und nicht böse korrigiert, sondern hinterfragt, ob ihm aufgefallen ist, dass man es auch anders machen könnte“. (Restaurantfachmann, 22)

„Ich bin wegen einem Lehrlingskollegen schon zum Meister gegangen, damit er auch etwas lernt“. (Stahlbautechniker, 21)

„oder wenn es jemandem schlecht geht, dann reagieren manche vielleicht auch darauf und bieten dementsprechend auch Unterstützung. (Elektro- und Energietechniker, 17)

Auch zwei Lehrlinge, die keine physische Zusammenarbeit mit anderen Lehrlingen erfahren, erzählen, dass sie zusammenhalten und ein gemeinsames Ziel haben:

„überhaupt jetzt wo wir kurz vor der Lehrabschlussprüfung stehen (...), da versuchen wir diejenigen in der Berufsschule zu unterstützen, die nicht so weit sind. Wir haben das Ziel, dass alle Lehrlinge die Lehrabschlussprüfung schaffen. Das haben wir uns einfach gegeben als Team. Wenn wir sehen, dass sich eine Person schwer tut, versuchen wir diese Person einzubeziehen und ihr das nochmals zu erklären“. (Bank- und Bürokauffrau, 17)

Die Hälfte der befragten Lehrlinge vergleicht sich mit anderen Lehrlingen im Unternehmen. Ein Lehrling erwähnte, dass dies besonders im „ersten Lehrjahr“ der Fall war (Elektro- und Energietechniker, 17). Der Grund liegt in unterschiedlichen persönlichen Zielen der Lehrlinge, wie beispielsweise Anerkennung oder Berufszielen. Ein weiblicher Lehrling erzählt in diesem Zusammenhang über sich und eine Lehrlingskollegin Folgendes:

„Also ehrlich gesagt wissen wir, dass wir die Besten von den Lehrlingen sind, wir zwei. Ich denk mir, wenn wer übernommen wird, wenn nicht wir, wer dann. Ich glaube ich habe bessere Chancen übernommen zu werden als andere“. (Industriekauffrau, 19)

Drei dieser Lehrlinge, die sich mit anderen vergleichen, zeigen sich dennoch unterstützend gegenüber anderen Lehrlingen. Lediglich zwei Lehrlinge grenzen sich von einer Rolle als unterstützende Personen eher ab, wie aus der Analyse hervorgeht:

„Sie fragen mich, damit die Abteilung nicht merkt, dass sie offene Fragen haben [...]. Ganz ehrlich, ich habe nicht die Zeit alles zu beantworten. (Industriekaufmann, 19)

Im Besonderen ergab die diesbezügliche Analyse, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrlinge mit den anderen Lehrlingen ihres Unternehmens über Social Media Plattformen vernetzt ist und sich über diese Kanäle austauscht. Der Nachrichteninhalt bezieht sich fast gänzlich auf Vorbereitungen zu verschiedenen gemeinsamen Terminen im Unternehmen. Es wird in diesem Zusammenhang auch von Gruppenbildung unter den Lehrlingen gesprochen. Die Aussage eines weiblichen Lehrlings unterstreicht die Darstellung dieser Aspekte. Sie erzählt wie folgt:

„Immer, wir haben auch Whatsapp-Gruppen und hören uns eigentlich täglich. Und natürlich gibt es da in der Gruppe auch wieder eine besondere Gruppe, die halt eher miteinander privat etwas macht. Berufliche Fragen laufen nicht über Whatsapp, eher so Fragen wann wir wo sein müssen“. (Bank- und Bürokauffrau, 18)

In diesem Zusammenhang erzählt ein Lehrling, dass Personen ausgeschlossen werden, wenn sie den Erwartungen der Gruppe nicht entsprechen:

„Wir haben zum Beispiel einen Lehrling bei uns, der zeigt kein Interesse und keinen Fleiß (...). Und bei ihm setzen wir uns eher weniger ein. Wir haben es schon früher probiert, aber es war ihm egal. Ihn haben wir, muss ich ehrlich zugeben, schon eher ausgeschlossen“. (Elektro- und Energietechniker, 17)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine grundsätzliche Fehlertoleranz im Unternehmen von allen Lehrlingen erlebt wird und mehr als die Hälfte auch erzählt, dass sie Fehler offen ansprechen können. Aus zwei Interviews geht hervor, dass physische Zusammenarbeit sowohl demotivieren kann als auch das Selbstvertrauen unter den Lehrlingen stärken kann. Überwiegend ist eine gewisse Solidarität und gegenseitige Unterstützung unter den Lehrlingen zu erkennen, auch wenn sie nicht direkt zusammenarbeiten, da sie sich über die Schule oder Social Media Gruppen austauschen. Es lässt sich erkennen, dass unterschiedliche persönliche Ziele zu sozialen Vergleichen führen. Ein gemeinsames Ziel, wie beispielsweise die Lehrabschlussprüfung, fördert die Stärke des Zusammenhalts unter der Hälfte der befragten Lehrlinge.

8.8 Abschließende Wünsche und Erwartungen

Mehr als die Hälfte der Lehrlinge äußerte sich auf die Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten zufrieden mit ihrer Ausbildung.

„Die Ausbildung ist wirklich gut durchdacht. Wenn es etwas zu verbessern gäbe, dann ist die Lehrlingsausbilderin dahinter. Und sie fragt immer nach, ob es etwas gibt“.
(Bank- und Bürokauffrau, 18)

Verbesserungsmöglichkeiten sahen drei Lehrlinge in der Anpassung des Berufsbildes an die realen Gegebenheiten der heutigen Zeit und unterstrichen, dass die Ausrichtung des Unternehmens auch die tatsächliche Möglichkeit bieten müsse, den Lehrberuf zu erlernen. Ein Lehrling erwähnte, dass es wichtig sei, dass die Anforderungen in der Schule mit den aktuellen Gegebenheiten im Lehrbetrieb zusammenpassten:

„Entweder müssen die Betriebe die Möglichkeit haben, dass sie in die Richtung ausbilden, oder es sollen sich die Betriebe zusammenschließen und eine gemeinsame Übungsstätte eröffnen“.
(Restaurantfachmann, 22)

Zwei Lehrlinge sprachen auch an, dass eine entsprechende Auslastung im Betrieb notwendig sei, um zu lernen:

„Wenn man weniger zu tun hat und weniger lernt, das ist schlechter für die Zukunft“.
(Industriekaufmann, 19)

Wie erwähnt reagierten die Lehrlinge auf die Frage nach Wünschen bzw. Verbesserungsmöglichkeiten in der Lehrlingsausbildung zum großen Teil mit dem Ausdruck von Zufriedenheit. Der Lehrling aus dem Hotel sprach an, dass in der Berufsschule nicht der Zeit entsprechende Lerninhalte vermittelt würden, welche in der betrieblichen Praxis gar keine Relevanz mehr haben und dies einer entsprechenden Änderung (sinngemäß im Lehrplan) bedarf. Einige Lehrlinge erleben, dass sie nicht immer ausgelastet sind und diese Situation ihren Lernerfolg nicht unterstützt.

9 Zusammenfassung und Diskussion der Hypothesen

Im nachfolgenden Kapitel werden die aus der aufgearbeiteten Theorie abgeleiteten Hypothesen mit den qualitativen Forschungsergebnissen zusammengeführt und mit Fokus auf die Forschungsfragen beantwortet:

- 1) Welche Rahmenbedingungen von Feedback fördern oder behindern aus Sicht von Lehrlingen das Lernverhalten?
- 2) Inwieweit gibt es dabei einen Zusammenhang von negativem oder positivem Feedback zur Arbeitsleistung und dem Lernverhalten der Lehrlinge?
- 3) Welche Rolle spielen verhaltensorientierte Bezugsnormen?

9.1 Prüfung und Interpretation der Hypothesen

- 1) Ein klares Aufgabenverständnis fördert das Bestreben von Lehrlingen zu einer qualitätsvollen Aufgabenbewältigung.

Die Frage nach der Förderung einer qualitätsvollen Aufgabenbewältigung durch klares Aufgabenverständnis (vgl. Hattie, 2014, S. 133) kann angenommen werden. Die empirische Forschung hat ergeben, dass Lehrlinge klare Informationen oder Einschulungen bezüglich einer Aufgabenstellung besonders dann erhalten, wenn sie in einem Bereich tätig sind, der mit Geldwesen oder Kundenkontakt in Zusammenhang steht oder in dem die Wahrung der Sicherheit anderer eine große Rolle spielt. Der große Teil dieser Lehrlinge ist auch an einer qualitätsvollen Aufgabenbewältigung interessiert. Gegensätzlich verhält es sich im Bereich Tourismus, in dem es nicht selbstverständlich ist, dass Lehrlinge konkrete Anweisungen bekommen. Dennoch sind die Lehrlinge in diesem Bereich daran interessiert, die Aufgaben qualitätsvoll zu bewältigen. Aus den Ergebnissen hervorzuheben ist die Stärke der Liebe zum Beruf, welche gerade in handwerklichen Berufen das Qualitätsbewusstsein fördert. Es wurde analog zur Literatur festgestellt, dass Feedback unterstützend ist, um den eigenen Leistungsstandard zu überprüfen (vgl. Kirchler & Walenta, 2011, S. 371) und, dass Lehrlinge verschiedene Bezugsnormen des Feedbacks heranziehen (vgl. Hattie, 2014, S. 51) um Unsicherheiten auszugleichen und eine Aufgabe zu bewältigen. Auf individueller Ebene orientieren sich Lehrlinge an ihrem Vorwissen, probieren eine Sache aus oder lernen aus ihren eigenen Fehlern. Sie ziehen auf sachlicher Ebene schriftliche Pläne zur Selbstkontrolle heran oder beobachten auf sozialer Ebene andere Personen.

- 2) Die Motivation von Lehrlingen wird gefördert, wenn die Aufgabe als angemessen wahrgenommen wird.

Die Ergebnisse der Befragung haben gezeigt, dass die Hypothese, dass angemessene Tätigkeiten die Motivation von Lehrlingen fördern, beibehalten werden kann. Analog zur Literatur nach *Nerdinger, 2013*, sind Lehrlinge bestrebt, im Rahmen ihrer Ausbildung Neues zu erlernen und Abwechslung zu erfahren (vgl. *Nerdinger, 2013, S. 66*). An Lehrlinge herangetragene zu bewältigende Aufgaben werden von diesen in ihrem Schwierigkeitsgrad als unterschiedlich empfunden, wie auch die Literatur bestätigt. Allerdings wurde die Ablehnung von bedrohlichen Aufgaben im Widerspruch zur Literatur beantwortet. Denn Lehrlinge nehmen auch als schwierig empfundene Ziele an und probieren deren Erreichung aus, auch wenn ein mögliches Scheitern der Lehrlinge im Raum steht (vgl. *Nerdinger, 2013, S. 68*). Die Analyse hat aber auch ergeben, dass Unterforderung zu Langeweile und Demotivation führt.

- 3) Die Wahrnehmung von persönlichem Wachstum fördert die Motivation von Lehrlingen, eine Herausforderung zu bewältigen.

Alle Lehrlinge legen Wert auf selbstständiges Arbeiten oder bevorzugen in eigene Aufgabenbereiche (indem sie beispielsweise ein ganzes Produkt fertigen) anstelle von einzelnen Arbeitsschritten eingebunden zu sein. Somit kann die Hypothese beibehalten werden (vgl. *Beicht & Krewerth, 2009, S. 10*). Die Ergebnisse der Befragung haben auch gezeigt, dass externe Anreize wie Lob, Prämien oder Anerkennung die Motivation von Lehrlingen in gleichwertiger Weise fördern, eine Herausforderung zu bewältigen.

- 4) LehrlingsausbilderInnen fördern das Selbstvertrauen von Lehrlingen um herausfordernde Aufgaben zu bewältigen.

Die empirische Forschung deutet darauf hin, dass die Hypothese beibehalten werden kann. Aus der Analyse ist hervorgegangen, dass grundsätzlich alle Personen, die Vertrauen in die Fähigkeiten der Lehrlinge setzen, Unsicherheiten reduzieren können (vgl. *Anseel et al., 2013, S. 4*). Darüber hinaus zeigt sich im Einklang mit den Literaturquellen, dass Lehrlinge Selbstvertrauen durch ihre LehrlingsausbilderInnen generieren, sofern diese ihr Wissen teilen und glaubwürdig vermitteln, dass die Lehrlinge eine konkrete Aufgabe bewältigen können (vgl. *Nerdinger, 2013, S. 71*). Analog zur Literatur wurde auch festgestellt, dass Lehrlinge zu großen Teilen auch Selbstver-

trauen durch vorangegangene Erfolge oder Kundenkontakte bekommen (vgl. Hattie, 2014, S. 59).

- 5) Vorhandenes Wissen zu Ausbildungsplänen beim Lehrling fördert Besprechungen zu Arbeitsergebnissen.

Die Ergebnisse der empirischen Befragung deuten darauf hin, dass die Hypothese angenommen werden kann. Denn Lehrlinge, die mit Ausbildungsplänen vertraut sind, werden entweder seitens des Unternehmens zu regelmäßigen Besprechungen zu Arbeitsergebnissen aufgefordert, weil Feedback als relevanter Teil der Ausbildung integriert und gelebt wird, oder diese suchen das regelmäßige Gespräch mit relevanten Bezugspersonen in Bezug auf ihre Ausbildung aus Eigeninitiative, um zu wissen, wo sie stehen und was für die weitere Lernentwicklung nötig ist. Durch die Untersuchung wurde analog zur Literatur auch festgestellt, dass trotz zur Seite gestellter Verantwortungspersonen das Wissen zu Ausbildungsplänen im Rahmen der Lehrlingsausbildung bei jedem zweiten Lehrling nicht oder nur in geringem Ausmaß vorhanden ist und intensive Gespräche zu Arbeitsergebnissen bei diesen Personen ausbleiben (vgl. Beicht & Krewerth, 2009, S. 13).

- 6) Lehrlinge suchen Feedback bei ihnen vertrauenswürdigen Personen.

Der Großteil der Lehrlinge empfindet eine vertrauenswürdige Basis mit dem/der FeedbackgeberIn als notwendig, damit Lehrlinge diese/n aufsuchen. Bezugnehmend auf die Literatur zeigt sich auch, dass Lehrlinge bei Unstimmigkeiten mit einer Person vermeiden, bei dieser Feedback zu suchen. Dies deutet darauf hin, dass diese Hypothese angenommen werden kann (vgl. Anseel et al. 2013, S. 7 f.).

- 7) Lehrlinge nehmen Feedback eher an, wenn sie mit dem erhaltenen Feedback ihre Lernarbeit korrigieren können.

Die empirischen Ergebnisse belegen, dass zukunftsbezogenes Feedback eher verwendet wird, und bestätigen somit diese Hypothese. Lehrlinge wachsen in ihren Beruf hinein und möchten ihren eigenen Weg im Lernen und Arbeiten gehen. Bei korrigierendem Feedback legen sie daher großen Wert auf Sachdienlichkeit, Nützlichkeit für die Zukunft und praktische Relevanz. Alle Lehrlinge lehnen laut der Analyse in großer Einstimmigkeit Feedback ab, dass ihrer Meinung nach die Auferlegung eines alterna-

tiven Wegs zur Zielerreichung mit gleichem Ergebnis beinhaltet (vgl. Hattie, 2014, S., 139, S. 148).

- 8) Lob ist dann besonders positiv, wenn es dem Lehrling von seinem/seiner LehrlingsausbilderIn bei der Ergebnisbesprechung gegeben wird.

Die meisten Lehrlinge erwähnten, keine ausführlichen und zeitnahen Ergebnisbesprechungen mit dem/der LehrlingsausbilderIn zu führen. Dies steht mit der Literatur nicht in Einklang und somit ist diese Hypothese zu verwerfen.

- 9) Mit einer Einbindung von Peers in den Lernprozess sinkt die Angst von Lehrlingen Fehler offenzulegen.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass Lehrlinge ihrer Meinung nach Fehler gegenüber anderen Lehrlingen problemlos offen ansprechen können. Auch die Ergebnisse zu einer notwendigen Fehlertoleranz im Unternehmen, stimmen mit den Erläuterungen der Literatur überein (vgl. Hattie, 2014, S. 28, S. 55). Ebenso wurde analog zur Literatur festgestellt, dass Lehrlinge dazu beitragen, Konflikte zu lösen und unterstützend agieren (vgl. Hattie, 2014, S. 59). Allerdings wurde die Frage nach Fehleroffenheit widersprüchlich beantwortet. Denn unter dem Aspekt des sozialen Vergleichs, wollen einige Lehrlinge bessere Ergebnisse verzeichnen als ihre LehrlingskollegInnen und so kommt es zu Gruppenbildungen in sozialen Netzwerken. Gibt es Lehrlinge, deren Leistung für andere Lehrlinge keinen Nutzen bietet, werden sie von der Gruppe ausgeschlossen (vgl. Hattie, 2014, S. 28). Aus diesen Gründen kann die Hypothese beibehalten werden.

- 10) Ein positives Lernklima im Unternehmen fördert die Motivation von Lehrlingen.

Diese Hypothese kann angenommen werden, da die Forschung ergeben hat, dass Lehrlinge sich durch einen positiven Umgang von Seiten der Unternehmensakteure wertgeschätzt fühlen (vgl. Beicht & Krewerth, 2009, S. 10). Ebenso analog zur Literatur zeigten die Ergebnisse, dass Lehrlinge motiviert werden, wenn sie bestimmte Ziele oder Inhalte des Ausbildungsplans mitgestalten können bzw. auf ihre verstärkten Interessen und Talente näher eingegangen wird (vgl. Walenta, 2010, S. 7).

Gesamt betrachtet wollen Lehrlinge durch Aufgaben mit persönlichem Wachstumspotenzial Erfolge erzielen. Lehrlinge sind bereit, auch als subjektiv schwierig wahrgenommene Aufgaben anzunehmen und auszuprobieren, wenn daraus eine Anerkennung folgt, oder sie diese Aufgaben ihren persönlichen Zielen näher bringt.

Im Bezug zum jeweiligen Ausbildungsplan bzw. zur Ausbildung im jeweiligen Berufsbild sind bei jedem zweiten Lehrling Defizite erkennbar. Es ist anzunehmen, dass bei den verantwortlichen Personen in diesem Zusammenhang fehlendes Wissen oder eine fehlende notwendige Sichtweise zu einer klaren Aufbereitung der Ausbildungsziele und entsprechender Methoden existieren. Klares Wissen über den Ausbildungsplan fördert augenscheinlich das Selbstvertrauen von Lehrlingen, da sie damit ein Instrument in Händen halten, um die Ausbildung in allen Facetten zu hinterfragen und Abweichungen oder persönliche Entwicklungswünsche zu besprechen. Auf der anderen Seite führt ein angesprochenes vorhandenes Selbstbewusstsein bei manchen Lehrlingen dazu aufgrund eines geringeren Grads an Unsicherheit Feedback regelmäßig einzuholen. Hierbei scheint ein Vertrauensverhältnis mit der feedbackgebenden Person nicht im Vordergrund zu stehen. Darüber hinaus finden intensive Besprechungen zu Arbeitsergebnissen auch eher statt, wenn es im Unternehmen Bewusstsein über das Instrument des Ausbildungsplans gibt. Die Einbindung von Lehrlingen in die Gestaltung der Ausbildung fördert angemessene Erwartungen beim Lehrling im Umgang mit Routinearbeiten und Herausforderungen (vgl. Hattie, 2014, S. 1).

Prämien fördern zwar die Arbeitsleistung, aber ohne Erklärung, warum etwas besser oder schlechter bewertet wird, dienen Bewertungen aus Sicht von Lehrlingen nicht der Verbesserung der Lernleistung. Daher ist es relevant, dass es Personen gibt, die an die Fähigkeiten des Lehrlings glauben und zusätzlich einen sachdienlichen Dialog fördern. Es muss Ziel sein, Lehrlinge strukturiert und gewissenhaft zu begleiten und ihnen dennoch die Freiheit zu lassen, auch eigene Wege zu gehen, um sie zu motivieren. Um ein Ziel zu erreichen, ziehen Lehrlinge in selbstständiger Weise unterschiedliche Vergleichsquellen heran. Das Selbstvertrauen ist nicht bei allen gleich stark ausgeprägt, ein offenes Klima mindert hierbei Unsicherheiten der Lehrlinge.

Im Besonderen orientieren sich Lehrlinge an Vorgesetzten und KollegInnen mit sozial-kommunikativen Fähigkeiten und lernen mit Vorliebe von diesen Personen. Das eingeforderte Fachwissen stellt aus Sicht der Lehrlinge bei diesen Personen mehr oder minder eine Grundbedingung dar. Die Relevanz sozialer Netzwerke zeigt sich im Hinblick auf kooperatives Lernen und solidarische Unterstützung. Denn Lehrlinge desselben Unternehmens bilden hierbei Gruppierungen, auch wenn sie physisch nicht zusammenarbeiten. Schwächere Lehrlinge werden von Gruppen ausge-

schlossen, wenn die gesetzten Erwartungen der Gruppe nicht erfüllt werden. Das Vorhandensein mehrerer Lehrlinge im Unternehmen kann das Selbstvertrauen und einen offenen Umgang mit Fehlern und Schwächen fördern. Lehrlinge halten besonders stark zusammen und fördern schwächere Glieder, wenn es ein gemeinsames Ziel wie beispielsweise die Lehrabschlussprüfung gibt.

9.2 Kritik und Würdigung der Studie

Nachfolgend werden auf kritische Aspekte und Stärken dieser Forschungsarbeit eingegangen.

Grundsätzlich ist das Thema Lehrlingsausbildung sehr tief mit Österreich bzw. mit dem deutschsprachigen Raum verbunden. Demnach sind zur betrieblichen Lehrausbildung relativ wenige Studien vorhanden, welche über die österreichischen Kammern und Institute in Österreich hinausgehen.

Im Rahmen des Forschungszugangs stellt auch der Kreis an befragten Lehrlingen eine bestimmte Relevanz dar. Die kleine Stichprobe aus der Region Wien bietet nämlich nur eine minimale Vergleichsmöglichkeit. Demnach kann aufgrund dieses Aspekts nur von einem Versuch gesprochen werden, Erkenntnisse über die Ansichten der befragten Lehrlinge zu erzielen.

Darüber hinaus war auch das junge Alter der Lehrlinge relevant, da es sich manchmal als relativ schwierig zeigte, ein gemeinsames Verständnis zu einem bestimmten Forschungsthema zu erlangen. So war es der Autorin nicht möglich, nähere Erkenntnisse zu erzielen, ob die Trennung von Lob und Feedback einen Unterschied im Lernverhalten der Lehrlinge darstellt.

Auch wurden die Lehrlinge von den Unternehmen ausgewählt und waren nicht randomisiert. Auf diesem Weg entstand dennoch eine heterogene Gruppe, in der die Geschlechter gleichermaßen aufgeteilt waren und die Personen unterschiedlichen Lehrberufen nachgingen. Die Autorin hatte bei drei Lehrlingen das Gefühl, dass diese aufgrund ihres vom Unternehmen wahrgenommenen hohen Grads an Motivation und positivem Lernverhalten ausgewählt worden waren. Dennoch konnten, vielleicht gerade auch aus diesem Aspekt heraus, viele positive Rahmenbedingungen aufgegriffen und den anderen Lehrlingen gegenübergestellt werden.

Die Vielschichtigkeit der Dimensionen des Themas Feedback führt zu Überlappungen der beschriebenen Rahmenbedingungen. Daher konnte die Autorin teilweise keine exakten Abgrenzungen in der Auswertung ziehen. Im Gegensatz dazu sei positiv er-

wähnt, dass zum Thema Feedback eine Vielzahl an wissenschaftlichen Studien existiert, welche für diese Studie einen hohen Mehrwert hatte.

Generell betrachtet hat die Autorin keine praktische Erfahrung in der Durchführung von Studien, dies machte sich auch in der Interviewführung bemerkbar, da nicht alle Fragestellungen in derselben Reihenfolge gestellt werden konnten und somit auch die Auswertung der Analyse erschwert war. Dennoch hat dieser offene Zugang im Interview auch dazu beigetragen, neue Erkenntnisse aus dem Blickwinkel der Lehrlinge zu erfassen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass der Nutzen dieser Studie in der notwendigen Einbindung der Bedeutung von Rahmenbedingungen in Bezug auf Feedback in die Lehrausbildung liegt, um das Lernverhalten und die Arbeitsleistung der Lehrlinge zu verstehen. Die Ergebnisse sollen in diesem Zusammenhang zu weiteren Studien anregen und eine Möglichkeit der Verknüpfung bieten.

9.3 Resümee und Ausblick

In der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis zum Thema Feedback in der betrieblichen Lehrlingsausbildung konnten sowohl das bestehende Wissen unterlegt werden als auch neue Erkenntnisse für die Praxis gewonnen werden.

Das Fazit der Untersuchung ist, dass die gezielte Auseinandersetzung mit Feedback in der betrieblichen Lehrausbildung wichtig ist, um eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, die das Lernverhalten und die Arbeitsleistung der Lehrlinge fördert. Besonders relevant erscheint die Sichtweise, Lehrlinge in der bildungspolitischen Debatte mehr in den Mittelpunkt der betrieblichen Lehrausbildung zu rücken und Maßnahmen im Hinblick zur Qualität der Lehre, über die Rolle und Verantwortung von LehrlingsausbilderInnen hinaus, zu entwickeln.

Denn im Besonderen ist zu hinterfragen, warum jeder zweite Lehrling trotz verantwortlicher Personen in der Lehrausbildung über entsprechende Ausbildungspläne und Berufsbilder seines Lehrberufes kaum bis gar nicht informiert ist. Es wäre interessant zu erforschen, ob theoretisches Wissen zu Feedback bei Lehrlingen das Verständnis zu unternehmensspezifischen Ausbildungsplänen und über die Ausrichtung des Unternehmens fördert und die Selbstverantwortung der Lehrlinge im Hinblick auf Lernen verstärkt. Im Detail wäre hierbei zu eruieren, ob eine systematische Verankerung von Feedback-Gesprächen in der betrieblichen Lehrlingsausbildung einen messbaren Einfluss auf die Lern- und Arbeitsleistung von Lehrlingen hat und ob the-

oretisches Grundwissen zu Feedback dazu führt, dass Lehrlinge in der Praxis bewusst verschiedene Bezugsnormen in ihrem Lernverhalten anwenden um sich weiterzuentwickeln und Feedback zu Arbeitsergebnissen selber einfordern.

Zusätzlich stellt sich die Frage zum Umgang von Unternehmen mit Social Media in Bezug auf die Lehrlingsausbildung. Denn auch wenn Lehrlinge physisch nicht zusammenarbeiten, kommunizieren Lehrlinge des Unternehmens in Gruppen virtueller Netzwerke. Gerade diese technologischen Entwicklungen wie Social Media bringen Chancen und Gefahren für die Lehrlingsausbildung mit, da über diese Wege Gruppenbildungen stattfinden, die von außen Einfluss auf das Lernklima im Unternehmen haben.

Schließlich sollen die Ergebnisse dieser Arbeit einen Anstoß für neue Forschungsarbeiten in Zusammenhang mit der Lehrlingsausbildung bieten.

Literaturverzeichnis

Anseel, Frederik/Beatty, Adam S./Shen, Winny/Lievens, Filip/Sackett, Paul R. (2013). How Are We Doing After 30 Years? A Meta-Analytic Review of the Antecedents and Outcomes of Feedback-Seeking Behavior. *Journal of Management*. Vol. XX No. X Month 2013 1-31.

Archan, Sabine/Tutschek, Elisabeth (2002). Schlüsselqualifikationen. Wie vermittele ich sie Lehrlingen? Ibw - Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.

Bamberg, Eva/Vahle-Hinz, Tim (2014). Interaktion. Belastungen und Ressourcen. In: Schuler, Heinz/Kanning, Uwe (Hrsg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1031 - 1080. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Becker, Manfred (2013). Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Beicht, Ursula/Krewerth, Andreas (2009). Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. BWP 5/2009. S. 9–13.

Bungard, Walter (2005). Grundsatzfragen zu Feedback in Organisationen. In: Jöns, Ingela/Bungard, Walter (Hrsg.). *Feedbackinstrumente im Unternehmen*, S. 7 – 21. Gabler Verlag, Wiesbaden.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2014). Lehrberufe in Österreich. Ausbildungen mit Zukunft 2014. Lehrberufslexikon 2014. Online: <http://www.bic.at/downloads/at/broschueren/lehrberufslexikon2014.pdf> [Zugriff am 30.03.2015].

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2015). Qualität in der Lehre. Ausbildung gestalten. Online: http://www.qualitaet-lehre.at/images/downloads/Infoblatt_Lehrlingsprojekte_Auftragsorientiert.pdf [Zugriff am 30.03.2015].

Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (2014). Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Waxmann Verlag, Münster.

Flick, Uwe (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Grössenberger Ines (2012). *Arbeitsklima Index Lehrlinge. Situation von Lehrlingen im Bundesland Salzburg*. Ergebnisse einer Arbeitsklima-Index-Befragung im Auftrag der Arbeiterkammer Oberösterreich. Online: http://media.arbeiterkammer.at/sbg/pdf/AI_Lehrlinge_Studienbericht_2012_2.pdf [Zugriff am 14.10.2014].

Hattie, John (2015). *Lernen sichtbar machen*. 3. Erweiterte deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Hattie, John (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Heckhausen, Heinz (1990). *Erinnerungen, Würdigungen, Wirkungen*. Springer Verlag, Berlin Heidelberg.

Herz, Gerhard/Herzer, Mechthild/Schwarzer, Siegfried (2004). *Mehr Selbstverantwortung für Auszubildende*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Hienerth, Claudia/Huber, Beate/Süssenbacher, Daniela (2009). *Wissenschaftliches Arbeiten kompakt. Bachelor- und Masterarbeiten erfolgreich erstellen*. Linde Verlag, Wien.

Hossiep, Rüdiger/Bittner, Jennifer Esther/Berndt, Wolfram (2008). *Mitarbeitergespräche. Motivierend – Wirksam - Nachhaltig*. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2. überarbeitete Auflage. Springer Verlag, Berlin Heidelberg.

Industriellenvereinigung (2013). *Lehrlingsausbildung innovativ*. Online: http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_613.pdf [Zugriff am 30.03.2015].

Jöns, Ingela (2005). *Feedbackprozesse in Organisationen*. In: Jöns, Ingela/Bungard, Walter (Hrsg). *Feedbackinstrumente im Unternehmen*, S. 29 - 51. Gabler Verlag, Wiesbaden.

Kanning, Uwe Peter (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. 2. aktualisierte Auflage. Hogrefe Verlag, Göttingen.

Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz*. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.

- Kirchler, Erich/Walenta, Christa (2011). Motivation. Prozesstheorien. In: Kirchler, Erich (Hrsg.). Arbeits- und Organisationspsychologie, 3. aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 319 – 409. Facultas Verlag, Wien.
- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried (2010). *Der Fragebogen*. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Krause, Ulrike-Marie (2007). Feedback und kooperatives Lernen. Waxmann Verlag, Münster.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Lou, Yiping/Dedic, Helena/Rosenfield, Steven (2003). A feedback model and successful e-learning. In Som, Naidu (Hrsg.). Learning and Teaching with Technology. Principles and Practices. Kogan Page, London
- Lipowsky, Frank (2015). Lehren. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.). Pädagogische Psychologie, S. 69 - 98. 2. Auflage. Springer Verlag, Berlin-Heidelberg.
- Mayring, Phillip (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Beltz Pädagogik, Weinheim.
- Narciss, Susanne (2006). Informatives tutorielles Feedback. Waxmann Verlag, Münster.
- Nerdinger, Friedemann (2013). Arbeitsmotivation und Arbeitshandeln. Asanger Verlag, Kröning.
- Oberman, Christof (2013). Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer Gabler Verlag. Wiesbaden.
- Paape, Björn/Kiereta, Iwona/Maus, Christoph (2013). Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung unter besonderer Berücksichtigung von Handlungs- und Lernfeldorientierung. Shaker Verlag, Aachen.
- Peters, Sönke/Brühl, Rolf/Stelling, Johannes (2005). Betriebswirtschaft. 12. Auflage. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.
- Schuler, Heinz/Klingner, Yvonne (2005). Leistungsbeurteilung, Zielsetzung und Feedback. In: Jöns, Ingela/Bungard, Walter (Hrsg.). Feedbackinstrumente im Unternehmen, S. 77 - 98. Gabler Verlag, Wiesbaden.

Stangel-Meseke, Martina (2005). Veränderung der Lernfähigkeit durch innovative Konzepte zur Personalentwicklung. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

Walenta, Christa (2010). Motivation. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien.

Wirtschaftskammer Österreich (2014). Lehrlingsstatistik. Online: https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/ZahlenDatenFakten/Daten_zum_Thema_Lehrlinge.html [Zugriff am 30.03.2015].

Wirtschaftslexikon (2015). Der Begriff Ausbildung am Arbeitsplatz. Online: <http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/ausbildung-am-arbeitsplatz/ausbildung-am-arbeitsplatz.html> [Zugriff am 30.03.2015].

Zepke, Georg (2010): Qualitative Forschungsmethoden. FFH Gesellschaft zur Erhaltung und Durchführung von Fachhochschulstudiengängen m.b.H., Wien.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Feedbackmodell nach Hattie

Abbildung 2: Selbstziele die Lernende verfolgen

Abbildung 3: Anstrebens- und Vermeidungsziele

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale zu den Unternehmen der interviewten Lehrlinge

Tabelle 2: Merkmale zu den interviewten Lehrlingen

Anhang A

Leitfaden

Einleitung:

- Erfragen ob Ansprache in Du Form in Ordnung geht
- Persönliche Vorstellung der Autorin
- Erläutern des Untersuchungsrahmens
- Versicherung von Vertraulichkeit, Anonymität und dass es nicht „die“ richtige oder die „falsche“ Antwort gibt
- Ersuchen um ehrliche Antworten
- Schriftliche Einverständnisabfrage zur Tonbandaufzeichnung
- Themenbenennung
- Optionale Erklärungshinweise (z.B. dass es um alltägliches Feedback im Betrieb geht, nicht um geplante Mitarbeitergespräche).

Kurzfragen/Orientierungsfragen

1. Wer ist für dich verantwortlich?
2. Von wem bekommst du Arbeitsanweisungen?
3. Welche Informationen hast du zu deinem beruflichen Ausbildungsplan?
4. Was bedeutet Herausforderung generell für dich?

Hauptfragen:

Aufgabenbewältigung

„Erinnere Dich bitte an eine Situation, wo Dir eine Herausforderung aufgetragen wurde und erzähle mir davon wie du darauf reagiert hast und wie du damit umgegangen bist“.

5. Wie hast du darauf reagiert?
6. Welche Informationen hast du zu dieser Aufgabe erhalten?
7. Wenn du dir unsicher warst, woran hast du dich dann orientiert?
8. Was war dir wichtig als du diese Arbeit ausgeführt hast?
9. Was hat dich motiviert, dich in deiner Leistung mehr anzustrengen?
10. Bei welchen Aufgaben hast du generell das Gefühl, dass du dich sehr einsetzt?
11. Was motiviert dich allgemein um ein Ziel zu erreichen?

Feedback

12. Wie fühlst du dich, wenn dich jemand in deinen Arbeitsschritten korrigiert?
13. In welchen Situationen fragst du selber nach?
14. Was erwartest du dir durch die Antwort, wenn du selber nachfragst?

15. Inwiefern werden mit dir Gespräche über Arbeitsergebnisse geführt?
16. Erzähle mir über eine Situation, wo du gelobt oder kritisiert wurdest.
17. Wie denkst du über Lob, wenn es mitten im Arbeitsprozess gegeben wird?

Lernklima

18. Was gibt dir in deiner beruflichen Tätigkeit ein Selbstvertrauen?
19. Welche Vorbilder hast du im Unternehmen?
20. Was macht diese Person als Vorbild aus?
21. Was macht dich im Unternehmen zufrieden?
22. Was benötigst du generell, damit du dich weiterentwickeln kannst?
23. Wie muss mit dir umgegangen werden, damit du deine Leistung steigerst?
24. Welche Möglichkeiten hast du, eigene Ideen einzubringen oder Aufgaben mitzugestalten?

Peers

25. Wie funktioniert die Zusammenarbeit unter den Lehrlingen im Unternehmen?
26. Wie geht ihr unter den Lehrlingen mit Fehlern um?
27. Wie reagierst du, wenn du einen Fehler gemacht hast?
28. Welche Unterstützung gibt es unter den Lehrlingen?

Abschlussfragen

29. Gibt es etwas, was du in deiner Ausbildung gerne verbessert hättest?

Anhang B

Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich _____, geboren am _____, bin mit der Tonbandaufzeichnung des mit mir geführten Interviews, für die Masterarbeit zum Thema „Feedback in der betrieblichen Lehrlingsausbildung“ einverstanden und gebe die Erlaubnis, dass meine Angaben in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen.

Ort, Datum

Unterschrift