

Maag Merki, Katharina

Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 2, S. 202-222

urn:nbn:de:0111-opus-48078

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung im Medium beruflicher Arbeit

Felix Rauner/Rainer Bremer

Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse.
Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt
zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation 149

Rainer Bremer/Bernd Haasler

Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und
beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung 162

Martin Fischer/Peter Röben

Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen.
Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern 182

Katharina Maag Merki

Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung
im betrieblichen Alltag 202

Allgemeiner Teil

Tina Hascher/Jürg Baillod/Silke Wehr

Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses
im Praktikum von Lehramtsstudierenden 223

Klaus Beck/Kerstin Parche-Kawik

Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens 244

Sebastian Manhart/Dirk Rustemeyer

Die Form der Pädagogik. Der Schematismus „Bildung – Hilfe“
als Differenzial pädagogischer Expansion 266

Besprechungen

Margret Kraul

Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden.
Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende
des 20. Jahrhunderts 286

Rolf G. Göppel

Lutz Wittenberg: Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule
in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie 291

Martina Koch

Christoph Wulf/Birgit Althans/Kathrin Audehm/Constanze Bausch/Michael
Göhlich/Stephan Sting/Anja Tervooren/Monika Wagner-Willi/Jörg Zirfas:
Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften 295

Ursula Hoyningen-Süess

Aiga Stapf: Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Katharina Maag Merki

Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag

Zusammenfassung: Trotz der Bedeutsamkeit, die den überfachlichen Kompetenzen in der beruflichen Bildung zugewiesen wird, ist relativ wenig empirisch untersucht, inwiefern der berufliche Alltag als fördernde Umwelt zur Entwicklung dieser Kompetenzen zu interpretieren ist. Eine Studie in der Schweiz ermöglicht zu analysieren, in welchem Zusammenhang arbeitsplatzspezifische Merkmale mit den überfachlichen Kompetenzen junger Erwachsenen stehen und inwiefern sich berufsfeldspezifische Unterschiede abzeichnen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der betriebliche Alltag einen bedeutenden Faktor in Bezug auf die Förderung von überfachlichen Kompetenzen darstellt, wobei mit berufsfeldspezifischen Unterschieden zu rechnen ist.

1. Einleitung

Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die berufliche Bildung und Berufstätigkeit zeigt sich in vielfältiger Form. So hat Mertens bereits vor dreißig Jahren eine Unterscheidung zwischen fachlichen und nicht-fachlichen Qualifikationen eingeführt (Mertens 1974). Nicht-fachliche Qualifikationen sollen dem Individuum helfen, die aufgrund der rasanten technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen entstehenden neuen Anforderungen produktiv zu bewältigen. Trotz nachfolgender kontrovers geführter Diskussionen (Gonon 1996) hat das Konzept bis heute keineswegs an Attraktivität verloren, wenn auch nicht mehr so häufig von Qualifikationen, sondern vermehrt von Kompetenzen die Rede ist (Bolder 2002). Analysen zeigen zudem, dass sich die Förderung von überfachlichen Kompetenzen wie beispielsweise soziale Kompetenzen oder Selbstkompetenzen als bedeutsames Qualitätsmerkmal eines zukunftsgerichteten Unternehmens erweist, da u.a. die Humanressourcen zentral über den Erfolg eines Unternehmens bestimmen (Staffelbach/Schön 1999). Damit kommt der Entwicklung individueller Kompetenzen neben einer pädagogischen auch eine ökonomische Bedeutung zu, auch wenn diese beiden Zielsetzungen kaum gleich zu gewichten sind. Stelleninsetrate widerspiegeln die ökonomische Bedeutung überfachlicher Kompetenzen, als zukünftige Mitarbeitende über nicht-fachliche Kompetenzen wie Teamfähigkeit oder Selbstständigkeit verfügen müssen, damit sie dem idealen Anforderungsprofil entsprechen (Sieber 2003). Auch in der beruflichen Ausbildung werden allgemeine bzw. nicht fachspezifische Bildungsziele als Lehr- und Lernziele fokussiert, wenn auch berufsfeldspezifisch unterschiedlich prominent und in geringerem Masse, als dies auf dem Arbeitsmarkt gefordert wird (Grob/Maag Merki 2001, S. 186-192).

Trotz der Bedeutsamkeit, die den nicht-fachspezifischen bzw. überfachlichen Kompetenzen in der beruflichen Bildung zugewiesen wird, ist relativ wenig empirisch untersucht, inwiefern der berufliche Alltag als fördernde Umwelt zur Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen zu interpretieren ist. Zwar liegen einzelne Untersuchungser-

gebnisse vor, die die Bedeutung betrieblicher Kontextmerkmale in Bezug auf die Förderung von Lernmotivation oder sozialen Kompetenzen belegen. Allerdings wurden in den meisten dieser Studien (z.B. Harteis/Bauer/Festner/Gruber 2003) einzig einzelne Berufsgruppen in die Untersuchung einbezogen, so dass Untersuchungen fehlen, mit denen es möglich ist, die Bedeutung betrieblicher Kontextmerkmale in Abhängigkeit verschiedener Berufsfelder zu analysieren. Die Relevanz dieser Forschungsfrage ergibt sich u.a. aus Ergebnissen einer Studie von Kramer/Prenzel/Drechsel (2000), die aufzeigen, dass die Lernmotivation und ihre Bedingungen berufs- und bereichsspezifisch variieren. Es muss somit geklärt werden, inwiefern sich diese differentiellen Effekte auch in Bezug auf weitere überfachliche Kompetenzen und im Vergleich zwischen verschiedensten Berufsfeldern zeigt¹.

Neben der in bisherigen Studien festgestellten Berufsfeldbeschränkung fehlen zudem Studien, die betriebliche Kontextmerkmale in Bezug zu einem umfassenden Katalog von überfachlichen Kompetenzen setzen. Bis anhin wurden jeweils einzig einzelne dieser Kompetenzen hinsichtlich ihrer betrieblichen Förderbarkeit untersucht. Die Entwicklung und Mobilisierung eines breiten Kompetenzpotentials ist aber angesichts des raschen sozialen, technischen und wirtschaftlichen Wandels unentbehrlich (Dohmen 1996).

Eine Studie in der Schweiz, in der eine große Anzahl an überfachlichen Kompetenzen von mehr als 20.000 jungen Erwachsenen erfasst worden sind, ermöglicht, Hinweisen zur Klärung der angesprochenen Fragen zu gewinnen. Bevor nun die Ergebnisse dieser Studien präsentiert werden, erfolgt nachfolgend eine Darstellung des theoretischen Kontextes. Dieser führt zu differenzierenden Fragestellungen und den daraus abzuleitenden Hypothesen. Daran anschließend werden das methodische Vorgehen wie auch die Ergebnisse vorgestellt, die in einem letzten Abschnitt diskutiert werden.

2. Theoretischer Kontext

Ute Clement (2002) diagnostiziert hinsichtlich des Begriffes der „Kompetenz“ im internationalen Vergleich eine große Heterogenität. So unterscheiden sich die verschiedenen Konzepte im beruflichen Kontext in Bezug auf den inhaltlichen Umfang, die Rahmenbedingungen des Erwerbs und der Zertifizierung bedeutsam. In diesem Beitrag ist eine Darstellung der unterschiedlichen Begriffsfelder nicht möglich, sodass nachfolgend der dieser Arbeit zugrunde gelegte Kompetenzbegriff (Grob/Maag Merki 2001) dargelegt wird. Dieser ist zur Hauptsache beeinflusst vom erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Pädagogischen Psychologie und der OECD (Rychen/Salganik 2001; Weinert 2001), weist aber Überschneidungsbereiche zu Konzepten in der beruflichen Bildung auf (z.B. Funktionalität).

1 Bei Kramer/Prenzel/Drechsel (2000) wurden Auszubildende verschiedener kaufmännischer Berufe, nicht aber aus unterschiedlichen Berufsfeldern, untersucht.

Kompetenzen entsprechen nach dieser Definition Eigenschaften oder Fähigkeiten, die in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung stehen und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Anforderungen, die sich lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und komplexen Lebenslagen ergeben, erfolgreich zu meistern. Sie entsprechen somit dem Potenzial, in konkreten Situationen erfolgreich zu handeln (Performanz), wobei zwischen Kompetenz und Performanz kein deterministischer, sondern ein stochastischer Zusammenhang besteht, da Handeln immer auch durch Merkmale der konkreten Situation und deren Individuumsspezifischen Deutung beeinflusst wird (Krahé 1992). Kompetenzen sind in emotionale und motivationale Regelkreise eingebunden und werden in einem interaktiven Prozess mit der Umwelt sukzessive angeeignet, aufgebaut bzw. adaptiv modifiziert. Die hier fokussierten überfachlichen Kompetenzen sind Kompetenzen, die nicht spezifischen Fach- oder Berufsdisziplinen zugeordnet werden können, sondern quer zur herkömmlichen Fächer- oder Berufsstruktur liegen. Unterschieden wird zwischen personalen, interpersonalen und gesellschaftsbezogenen überfachlichen Kompetenzen.²

Sind überfachliche Kompetenzen Ziele beruflicher Bildung, so stellt der berufliche Alltag einzig ein Handlungs- und Lernfeld neben anderen dar. Während berufliche Bildung in der Berufsschule oder in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Regel absichtlich, zielorientiert und bewusst organisiert ist, zeichnet sich das Lernen am Arbeitsplatz mehr oder weniger durch fehlende Intentionalität, Nicht-Bewusstheit und fehlende Aufmerksamkeitszuwendung aus (Oerter 1997). Trotzdem zeigen bisherige Untersuchungen, dass die Arbeits- und Organisationsform in einem bedeutenden Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen stehen, Kompetenzentwicklung somit arbeitsimmanent erfolgen kann (Bergmann 1996, 2000). So bestimmt der Lern- und Arbeitsplatz nach Becker/Langosch (2002) wesentlich die Einstellungen (Motivation, Interesse, Lernbereitschaft) und Verhaltensweisen (Kooperation, Selbstständigkeit) der Mitarbeitenden. Ebenfalls positive Effekte konnten Rüblinger/Novak (1998) aufgrund von Veränderungsprozessen in einem Unternehmen der Werkzeugmaschinenbranche feststellen. Pietrzyk (2001) weist nach, dass lernrelevante Arbeitsmerkmale wie beispielsweise das Ausmaß an Handlungs- und Entscheidungsspielraum als Prädiktoren für Kompetenzentwicklung, besonders für die Bereiche der Methodenkompetenz beurteilt werden können. Die Ergebnisse der Studie von Harteis u.a. (2003) verweisen auf die Bedeutung des Autonomieerlebens, der wahrgenommenen Kompetenzunterstützung und der wahrgenommenen sozialen Einbindung am Arbeitsplatz in Bezug auf die Entwicklung intrinsischer Motivation. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Scheja (2003), Lewalter/Krapp (2003) oder Kramer/Prenzel/Drechsel (2000), die verschiedene Lernorte untersucht haben, wobei sich der Betrieb im Vergleich zur Berufsschule in Bezug auf die dabei wahrgenommenen Freiheitsgrade und Unterstützungsmöglichkeiten

2 Personale Kompetenzen: z.B. die Fähigkeit, mit eigenen belastenden Gefühlen gut umgehen zu können; Interpersonale Kompetenzen: z.B. die Fähigkeit, gegenüber anderen Personen Verantwortung zu übernehmen; gesellschaftsbezogene Kompetenzen: z.B. die Bereitschaft, Verantwortung für die menschliche Gemeinschaft zu übernehmen.

als besonders motivationsfördernd herausgestellt hat. Kramer/Prenzel/Drechsel (2000) konnten darüber hinaus auch signifikante Interaktionseffekte zwischen Lernort und Beruf in dem Sinne feststellen, als die Auszubildenden sich in ihren Einschätzungen der motivationsrelevanten Bedingungen und Motivationen unterscheiden, je nachdem, welcher Ausbildungsberufsgruppe sie angehören.

Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass zwischen der betrieblichen Arbeitsorganisation und der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen eine dynamische Wechselwirkung besteht, die Arbeitsorganisation somit wesentlich dazu beiträgt, inwieweit die Mitarbeitenden ihre Kompetenzen im betrieblichen Alltag weiterentwickeln können. Allerdings muss mit berufsspezifischen Effekten gerechnet werden.

Welches sind nun die betrieblichen Voraussetzungen, die einen Einfluss auf die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen am Arbeitsplatz haben? Die bisherigen empirischen Befunde weisen darauf hin, dass eine lernförderliche Arbeitsorganisation (z.B. Ermöglichung von Kompetenzunterstützung, Autonomieerleben) bedeutsam ist, damit die Mitarbeitenden ihre Kompetenzen in den Arbeitsprozess einbringen und weiterentwickeln können (Heid 2002). Dies wird auch aus der Perspektive der Arbeitnehmer/-innen bestätigt (Harteis 2002). Damit ist das Konzept des „Lernenden Unternehmens“ angesprochen (Dehnbostel 1998; Fischer 1999), wobei der Entwicklung einer elaborierten Lernkultur (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998) eine zentrale Bedeutung zukommt. Das Konzept des „Lernenden Unternehmens“ weist dadurch ein hohes Maß an lernförderlichem Potenzial auf, ist aber nicht frei von Widerspruch. So besteht die Gefahr, dass das Konzept in Bezug auf seinen betriebswirtschaftlichen Nutzen instrumentalisiert wird, die politische oder soziale Dimension für das Individuum aber ausgeklammert bleiben und effektive Machtkonstellationen verschleiert werden (Fischer 1999).

Soll nun eine Analyse der Arbeits- und Lernkultur als fördernde Umwelt für die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen im Arbeitskontext versucht werden, so beinhaltet dies eine Analyse der betrieblichen Einflussfaktoren hinsichtlich ihrer fördernden oder behindernden Qualität auf die überfachlichen Kompetenzen der Mitarbeitenden. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht somit darin zu untersuchen, inwiefern die Mitarbeiter/innen Aspekte einer förderlichen Lernkultur im Betrieb wahrnehmen und in welchem Zusammenhang diese mit den überfachlichen Kompetenzen der Mitarbeiter/innen insgesamt und in Abhängigkeit der Berufsfeldzugehörigkeit stehen. Damit kann auch analysiert werden, welchen Ertrag organisationales Lernen für das einzelne Individuum hat. Aufgrund der bestehenden empirischen und theoretischen Forschungsarbeiten wurden für diesen Beitrag folgende Indikatoren zur Erfassung der betrieblichen Lernkultur ausgewählt:

a) *Möglichkeit zu selbstständigem Entscheiden*

Moderne Konzepte betrieblicher Arbeitsorganisation proklamieren eine Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen, wobei den einzelnen Beschäftigten im Rahmen von kleineren autonomen Einheiten mehr Verantwortung übertragen wird (Heitger 1994). Die Möglichkeit, selbstständig gewisse Dinge entscheiden zu können, ist somit wichtiges Kennzeichen eines „Lernenden Unternehmens“.

b) Kooperatives Vorgesetztenverhalten gegenüber Mitarbeitenden

Die Möglichkeit für die Mitarbeitenden, in gewissen Arbeitsbereichen selbstständig entscheiden zu können, impliziert aufseiten der Vorgesetzten ein Verhalten, welches gekennzeichnet ist durch Interesse gegenüber den (teil-) autonomen Handlungsweisen der Mitarbeitenden. Damit zusammenhängend müssen die Mitarbeiter/innen auch erfahren, dass aufgrund ihrer Ideen und Argumentationen übergeordnete Instanzen gewisse Pläne verändern. Ist dies nicht garantiert, unterminiert eine solche „Double-bind-Situation“ das Arbeitsverhältnis zwischen Vorgesetzten und Arbeitenden zentral, da die formal zugestandene Entscheidungsfreiheit nicht effektiv vorhanden ist (Kohlhaas 1999).

c) Interessante Arbeit

Ergebnisse aus der Lehr- und Lernforschung weisen darauf hin, dass sich das Interesse am Lern- oder Arbeitsgegenstand positiv auf die Qualität der Arbeit auswirkt (Krapp/Prenzel 1992). Aus diesem Grund muss eine interessante Arbeit bedeutsames Ziel einer Unternehmensführung sein, deren Ziel es ist, die Motivation der Mitarbeiter/innen möglichst optimal zu fördern und dadurch ein hohes Engagement der Mitarbeiter/innen zu erreichen.

Fragestellung und Hypothesen

- a) In welchem Ausmaß lassen sich zwischen den verschiedenen Berufsfeldern differenzielle Effekte in Bezug auf verschiedene arbeitsplatzspezifische Kontextmerkmale einer betrieblichen Arbeits- und Lernkultur feststellen?

Hypothese 1: Analog zu den Ergebnissen von Kramer/Prenzel/Drechsel (2000) kann davon ausgegangen werden, dass zwischen den einzelnen Berufsfeldern hinsichtlich einer lernförderlichen Kultur bedeutsame Unterschiede bestehen.

- b) In welchem Zusammenhang stehen arbeitsplatzspezifische Merkmale mit den überfachlichen Kompetenzen junger Erwachsenen?

Hypothese 2: Entsprechend den Ergebnissen aus verschiedenen Studien kann angenommen werden, dass die Möglichkeit, selbstständig Entscheidungen zu fällen und eine interessante Arbeit ausführen zu können, in einem positiven Zusammenhang mit verschiedensten überfachlichen Kompetenzen steht. Am stärksten ist der Zusammenhang insbesondere in den Kompetenzbereichen „Umgang mit sich selber“, „Lernen“ und „Kooperationsfähigkeit“ zu erwarten, da vor allem diese Kompetenzen Ziele im Rahmen eines „Lernenden Unternehmens“ darstellen. Ebenso wird davon ausgegangen, dass sich ein kooperatives Vorgesetztenverhalten positiv auf die überfachlichen Kompetenzen der jungen Erwachsenen auswirkt.

- c) Inwiefern zeichnen sich berufsfeldspezifische Unterschiede hinsichtlich des Zusammenhanges von arbeitsplatzspezifischen Merkmalen und überfachlichen Kompetenzen ab?

Hypothese 3: Die in der Studie von Kramer/Prenzel/Drechsel (2000) aufgefundenen unterschiedlich starken Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Motivationsausprägungen und den lernförderlichen Aspekten in Abhängigkeit des Lernortes las-

sen vermuten, dass sich auch in Abhängigkeit der verschiedenen Berufsfelder unterschiedlich starke Zusammenhänge ergeben könnten. Wenn dies der Fall ist, können Ergebnisse aus einzelnen Berufsfeldern nicht generalisiert werden. Vielmehr müssen hinsichtlich der Förderung von überfachlichen Kompetenzen unterschiedliche didaktische Arrangements in Abhängigkeit des Berufsfeldes in Betracht gezogen werden (vgl. dazu auch Erpenbeck/Heyse 1996, S. 112).

3. Methode

Zur Beantwortung der Fragestellungen wird auf die Studie „Young Adult Survey“ Bezug genommen, die in den Jahren 2000/2001 in der Schweiz im Rahmen der Jugend- und Rekrutenbefragungen „ch-x“ durchgeführt worden ist. In dieser nationalen Studie wurden 22.932 junge Erwachsene in der Rekrutenschule³ und 1.520 junge Erwachsene außerhalb der Rekrutenschule hinsichtlich verschiedenster überfachlicher Kompetenzen und einzelner Kontextmerkmale aus Familie, Schule und Beruf mit einem standardisierten Fragebogen befragt (Bieri/Forrer/Maag Merki 2003).

Die Erfassung der überfachlichen Kompetenzen erfolgte in diesem in verschiedenen Studien geprüften Instrumentarium (Grob/Maag Merki 2001; Maag Merki 2003; Maag Merki/Grob 2003) auf der Basis von selbstbezogenen Kognitionen. Diesen kommt aufgrund ihrer summativen und formativen Funktion zentrale Bedeutung hinsichtlich der individuellen Handlungsfähigkeit in komplexen Situationen zu (Filipp 1993). In Tabelle 1 (S. 208f.) sind die verschiedenen Konstrukte zusammengefasst.

3.1 Stichprobe

Um die Heterogenität der Probandinnen und Probanden einzuschränken, werden für den vorliegenden Artikel einzig die Daten der männlichen Rekruten einbezogen, die angegeben haben, eine Berufslehre zu machen oder diese bereits absolviert haben. Insgesamt sind es 13.939 junge männliche Erwachsene mit einem durchschnittlichen Alter von 21 Jahren, die am Übergang zwischen Ausbildung und Berufsleben stehen.

3.2 Berufskategorisierung

Damit Analysen hinsichtlich der verschiedenen Berufsfelder gemacht werden können, wurden die von den Probanden im Rahmen einer offenen Frage angegebenen Berufe nach dem berufskundlichen Ansatz von Zihlmann (2002) kategorisiert und 22 verschiedenen Berufsfeldern zugewiesen (Bieri/Forrer 2003).

3 In der Schweiz werden in den Rekrutenschulen Militärdienstleistende ausgebildet.

Tab. 1: Kurzcharakterisierung der Konstrukte; Gesamtstichprobe

Konstrukt	Item mit der höchsten Trennschärfe (r_{α})	Anzahl Items	Anzahl Dimensionen	Cronbachs Alpha
Selbstwert	Item mit der höchsten Trennschärfe (r_{α})	6	1	.77
Selbstwirksamkeit	Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden (.60) Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen (.50)	5	2	.71
Selbstreflexion	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken (.56)	6	1	.76
Wahrnehmung eigener Gefühle	Ich nehme meine Empfindungen sehr bewusst wahr (.62)	4	1	.78
Umgang mit belastenden Gefühlen	Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen (.57)	6	1	.76
Relative Eigenständigkeit	Wenn ich merke, dass die meisten Leute um mich herum anderer Auffassung sind, behalte ich meine Ansichten lieber für mich (.60)	5	1	.77
Kreativität	Vergleichen mit anderen bin ich sehr kreativ (.64)	4	1	.75
Fähigkeit zu Zusammenarbeit	Ich fühle mich wohl, wenn ich mit anderen zusammenarbeite (.72)	3	1	.82
Fähigkeit zu Selbstständigkeit	Ich arbeite gerne selbstständig (.62)	3	1	.71
Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme	Ich übernehme gerne für eine Aufgabe Verantwortung (.74)	3	1	.82
Volition	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe... - schiebe ich sie oft lange Zeit vor mir her (Inv.) (.77)	5	1	.87
Planungsstrategien	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe... - plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann (.65)	5	1	.79
Transformationsstrategien	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe... - zeichne ich mir die wichtigsten Dinge auf (.61)	4	1	.76
Elaborationsstrategien	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe... - erinnere ich mich daran, wie ich vergleichbare Aufgaben lösen konnte (.60)	5	1	.73
Monitoring	Währendem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite... - unterbreche ich manchmal bewusst meine Arbeit, um sie zu überprüfen (.57)	5	1	.75
Persistenz	Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran (.63)	6	1	.79
Evaluationsstrategien	Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe... - versuche ich herauszufinden, was ich besonders gut und was ich weniger gut gelöst habe (.60)	5	1	.73

Tab. 1 (Forts.): Kurzcharakterisierung der Konstrukte; Gesamtstichprobe					
Gesellschaftliche Verantwortung	Der Reichtum sollte weltweit gerechter verteilt werden (.46) Ich bin gerne bereit, älteren oder gebrechlichen Menschen schwere Gepäckstücke die Treppe hoch zu tragen (.59)	6	1		.65
Interpersonale Verantwortung	Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies... - um eine spannende Berufstätigkeit auszuüben (.65)	6	1		.76
Intrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation	Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies... - damit ich im Beruf eine Führungsposition erreichen kann (.66) - nur dann, wenn dies wirklich von mir verlangt wird (.66)	5	1		.79
Extrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation: materielle Ziele	Wie gross ist heute Ihre Bereitschaft, sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung auf die folgende Art beruflich weiterzubilden: - Besuch eines Weiterbildungskurses in der Freizeit (Kursgeld muss nicht selbst bezahlt werden) (.65)	4	1		.78
Extrinsische berufliche Weiterbildungsmotivation: äusserer Druck	Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass (.56) Ich kaufe Produkte, die wirklich umweltschonend verpackt sind (z.B. wiederverwertbare Verpackung) (.58)	5	1		.80
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft	Was spricht aus der Sicht des Umweltschutzes am meisten dagegen, in der Schweiz grüne Spargeln aus Kalifornien zu kaufen? - Energieverbrauch durch lange Transportwege (.48)	5	1		.75
Leistungsmotivation	Politische Führungspositionen sollten hauptsächlich Männern gegeben werden (.70)	8	2		.78
Umweltverhalten	Die in der Schweiz lebenden Ausländer haben das genau gleiche Recht auf Arbeit wie Schweizer (.60)	10	2		.78
Umweltwissen	Mir ist es völlig egal, welche Parteien regieren (.63)	10	2		.68
Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter	Was ist der Hauptgrund, warum Kartelle in der freien Marktwirtschaft ein Problem darstellen? - Sie bewirken, dass die Konsumentinnen und Konsumenten zu hohe Preise bezahlen müssen (.56)	6	1		.83
Einstellung zu Ausländer/innen	Wovon hängt es Ihrer Meinung nach in der Schweiz ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt? Man muss... - gute Fachkenntnisse auf seinem Spezialgebiet haben (.56)	4	1		.76
Distanz zu Politik	Wovon hängt es Ihrer Meinung nach in der Schweiz ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt? Man muss... - aus der richtigen Familie stammen (.70)	6	1		.79
Politisches und politökonomisches Wissen		9	1		.81
Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg – legitime Mittel		5	1		.72
Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg – illegitime Mittel		5	1		.84

3.3 Indikatoren zur Erfassung der Situation am Arbeitsplatz

Die in diesem Artikel im Zentrum stehenden arbeitsplatzspezifischen Merkmale wurden mit den folgenden Items erfasst. *Möglichkeit zu selbstständigem Entscheiden*: „Können Sie an Ihrer Arbeitsstelle über viele Dinge selbst entscheiden oder wird Ihnen alles und jedes vorgeschrieben?“ Antwortskala: 1=ich kann praktisch nichts selbst entscheiden. ... 5=ich kann sehr viel selbst entscheiden. *Kooperatives Vorgesetztenverhalten gegenüber Mitarbeitenden*: „Wie gehen Ihre Vorgesetzte an Ihrer Arbeitsstelle in der Regel vor, wenn sie eine Entscheidung fällen, die auch Sie betrifft?“ Antwortskala: 1=Sie entscheiden über meinen Kopf hinweg, ohne mich auch nur einmal anzuhören. ... 4=Sie sind an meiner Meinung ernsthaft interessiert und berücksichtigen sie auch dann, wenn sie dafür ihre Pläne ändern müssen. *Interessante Arbeit*: „Wie interessant finden Sie alles in allem die Aufgaben, die Ihnen an Ihrer Arbeitsstelle übertragen werden?“ Antwortskala: 1=gar nicht interessant ... 5=sehr interessant.

3.4 Auswertungsverfahren

Den oben formulierten Forschungsfragen wird in drei Teilschritten nachgegangen. In einem ersten Schritt wird mittels Varianzanalysen untersucht, inwiefern zwischen den einzelnen Berufsfeldern bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der arbeitsplatzspezifischen Merkmale bestehen. In einem zweiten Schritt wird analysiert, in welchem Zusammenhang die einzelnen arbeitsplatzspezifischen Merkmale mit den verschiedenen überfachlichen Kompetenzen innerhalb der gesamten Stichprobe stehen. Bei den durchgeführten Partialkorrelationen wird der Einfluss des Bildungsniveaus der Probanden, ein zentraler Einflussfaktor in Bezug auf die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen (Grob/Maag Merki 2001; Bieri/Forrer/Maag Merki 2003), statistisch kontrolliert. Im dritten und letzten Schritt wird mittels explorativer Analysen der Frage nachgegangen, inwiefern die im zweiten Schritt aufgefundenen systematischen Zusammenhänge berufsfeldspezifisch variieren. Dazu werden sieben möglichst unterschiedliche Berufsfelder hinsichtlich ihres beruflichen Tätigkeitsfeldes als Subgruppen ausgewählt, um eine möglichst große Varianz zu erreichen. Dies macht daher Sinn, als Kramer/Prenzel/Drechsel (2000) in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den Motivationsausprägungen und den Bedingungen zwar keine systematischen berufsgruppenspezifischen Unterschiede festgestellt haben, eine grössere Varianz zwischen den Berufsgruppen, analog der Unterschiede zwischen den verschiedenen Lernorten, diese allerdings zutage fördern könnte. Es werden wiederum Partialkorrelationen mit statistischer Kontrolle des Bildungsniveaus der Befragten durchgeführt.

4. Ergebnisse

4.1 Lernkultur am Arbeitsplatz, berufsfeldspezifische Analysen

Die befragten Rekruten haben in verschiedenen Berufen bzw. Berufsfeldern ihre Berufsausbildung absolviert oder besuchen aktuell eine Berufsausbildung. Am häufigsten absolvierten oder absolvieren die Befragten ihre Berufsausbildung in den Berufsfeldern „Wirtschaft, Verwaltung“ (14,2%), „Metall, Maschinen“ (11,2%), „Elektrotechnik“ (10,9%) und „Fahrzeuge“ (10,4%) (vgl. Tabelle 2). Die am wenigsten häufig berücksichtigten Berufsfelder der Rekruten sind „Schönheit“ (0,1%), „Kultur“ (0,2%) und „Textilien“ (0,3%).

Tab. 2: **Absolute und relative Häufigkeit der verschiedenen Berufsfelder**
(Männliche Rekruten, n=13'939);
Offene Frage: Welchen Beruf haben sie erlernt oder erlernen Sie gegenwärtig?

Berufsfeld	N	%	Berufsfeld	N	%
Natur	888	6,4	Elektrotechnik	1521	10,9
Nahrung	368	2,6	Metall, Maschinen	1563	11,2
Gastronomie	419	3	Chemie, Physik	186	1,3
Textilien	43	0,3	Planung, Konstruktion	941	6,8
Schönheit	18	0,1	Verkauf	422	3
Gestaltung	92	0,7	Wirtschaft, Verwaltung	1984	14,2
Druck	131	0,9	Verkehr, Logistik	277	2
Bau	1024	7,3	Informatik	252	1,8
Haustechnik	742	5,3	Kultur	24	0,2
Holz, Innenausbau	1381	9,9	Gesundheit	101	0,7
Fahrzeuge	1453	10,4	Bildung, Soziales	109	0,8

Die Analysen ergeben bei den arbeitsplatzspezifischen Kontextmerkmalen berufsfeldspezifische Unterschiede (vgl. Tabelle 3). Hinsichtlich der wahrgenommenen Möglichkeit, gewisse Dinge selbstständig zu entscheiden, weisen die Berufsfelder „Bildung, Soziales“, „Kultur“ und „Schönheit“ die höchsten Werte auf ($m > 4,1$). In diesen können die Befragten durchschnittlich recht viel bis sehr viel selber entscheiden. In den Berufsfeldern „Planung, Konstruktion“, „Holz, Innenausbau“ oder „Nahrung“ hingegen besteht für die Befragten ein eingeschränkterer Entscheidungsspielraum ($m < 3,5$).

Kooperatives Vorgesetztenverhalten wird am ehesten in den Berufsfeldern „Bildung, Soziales“, „Informatik“ und „Kultur“ wahrgenommen ($m > 3,3$), hingegen signifikant weniger in den Berufsfeldern „Textilien“ oder „Schönheit“ ($m < 3,00$). In Bezug auf die Möglichkeit, interessante Arbeiten ausführen zu können, erweisen sich die Berufsfelder „Bildung, Soziales“, „Kultur“, oder „Natur“ als die bedeutsamsten ($m > 4,20$).

Tab. 3: Berufsfeldspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung des betrieblichen Kontextes und der Anforderungen; Mittelwerte und Standardabweichung									
	Möglichkeit zu selbst. Entscheiden	M ¹	SD	Koop. Vorgesetztenverhalten	M ²	SD	Interessantheit der Aufgaben	M ³	SD
1	Bildung, Soziales	4,54	0,95	Bildung, Soziales	3,46	0,92	Bildung, Soziales	4,49	0,74
2	Kultur	4,13	1,09	Informatik	3,41	0,76	Kultur	4,38	1,15
3	Schönheit	4,11	1,08	Kultur	3,38	0,89	Natur	4,23	0,88
4	Natur	3,92	1,05	Natur	3,28	0,83	Gesundheit	4,19	0,95
5	Informatik	3,92	0,91	Chemie, Physik	3,22	0,84	Schönheit	4,06	0,94
6	Gesundheit	3,8	0,97	Wirtschaft, Verw.	3,22	0,77	Informatik	4,01	0,94
7	Elektrotechnik	3,78	0,95	Gesundheit	3,22	0,78	Fahrzeuge	3,99	0,94
8	Gastronomie	3,73	1,06	Elektrotechnik	3,17	0,79	Chemie, Physik	3,98	0,94
9	Fahrzeuge	3,69	1,04	Verkauf	3,17	0,77	Holz/ Innenausbau	3,93	0,92
10	Verkehr, Logistik	3,69	1,06	Metall, Maschinen	3,16	0,8	Bau	3,86	0,96
11	Gestaltung	3,68	1,19	Planung, Konstr.	3,16	0,79	Hautechnik	3,86	0,92
12	Hautechnik	3,66	1,01	Fahrzeuge	3,12	0,83	Metall, Maschinen	3,85	0,96
13	Verkauf	3,65	1,05	Verkehr, Logistik	3,12	0,84	Gastronomie	3,84	1,03
14	Metall, Maschinen	3,63	1	Haustechnik	3,1	0,81	Gestaltung	3,83	1,06
15	Chemie, Physik	3,63	0,91	Nahrung	3,09	0,86	Nahrung	3,81	1
16	Textilien	3,62	1,07	Bau	3,06	0,83	Planung, Konstr.	3,78	0,95
17	Bau	3,6	1,01	Gastronomie	3,04	0,88	Wirtschaft, Verw.	3,76	1,03
18	Wirtschaft, Verw.	3,53	1,03	Holz/ Innenausbau	3,04	0,81	Textilien	3,75	1,01
19	Druck	3,5	1	Druck	3,02	0,83	Elektrotechnik	3,73	0,96
20	Nahrung	3,49	1,19	Gestaltung	3,01	0,88	Verkehr, Logistik	3,73	1,05
21	Holz/ Innenausbau	3,48	0,99	Textilien	2,98	0,89	Verkauf	3,7	1,04
22	Planung, Konstr.	3,39	1,03	Schönheit	2,94	1,03	Druck	3,56	0,88

1 1 = praktisch nichts selbst entscheiden ... 5 = sehr viel selbst entscheiden
2 1 = Vorgesetzte entscheiden über meinen Kopf hinweg ... 4 = Vorgesetzte sind ernsthaft interessiert an meiner Meinung und ändern allenfalls auch ihre Pläne
3 1 = gar nicht interessant ... 5 = sehr interessant

In den Berufsfeldern „Druck“ oder „Verkauf“ dagegen nehmen die Befragten diesbezüglich eine signifikant geringere Attraktivität wahr ($m \leq 3,70$).

Diese differenziellen Effekte sind in allen Fällen hochsignifikant. Der Anteil an Varianz, der durch die Berufszugehörigkeit erklärt werden kann, ist mit maximal 2,1% eher klein, aber bedeutsam.⁴ Zudem zeichnen sich zwischen einzelnen Berufsfeldern große Mittelwertsunterschiede mit einer Effektgröße bis zu $d=1.12$ ab. Merkmalsübergreifend erleben die jungen Erwachsenen der Berufsfelder, „Bildung, Soziales“, „Kultur“ und „Natur“ eine am stärksten ausgeprägte Lern- und Arbeitskultur. Diejenigen Berufsfelder, in denen die Befragten im Durchschnitt eine etwas eingeschränktere Lernkultur wahrnehmen, sind merkmalsübergreifend dagegen etwas weniger eindeutig zu bestimmen. Am ehesten sind es die Befragten des Berufsfeldes „Druck“.

4.2 Zusammenhang zwischen arbeitsplatzspezifischen Kontextmerkmalen und überfachlichen Kompetenzen in der Gesamtstichprobe

Die Analysen zeigen in verschiedensten Kompetenzbereichen relativ schwache, allerdings hochsignifikante Zusammenhänge (Korrelationen bis $r=.21$) (vgl. Tabelle 4). So erweisen sich die arbeitsplatzspezifischen Merkmale effektiv in Bezug auf verschiedene personale Kompetenzen wie Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Umgang mit belastenden Gefühlen oder Lernkompetenzen. Junge Erwachsene, die am Arbeitsplatz häufiger selbstständig entscheiden können, deren Meinungen von den Vorgesetzten ernst genommen werden und die eine interessante Arbeit ausführen können, erleben sich somit tendenziell häufiger als selbstwirksam, können mit belastenden Gefühlen besser umgehen und kommunizieren häufiger ein positives Selbstbild. Sie sind zudem leistungsmotivierter, haben etwas weniger Mühe, eine schwierige Aufgabe in Angriff zu nehmen (Volition) und diese trotz auftauchender anderer Wünsche zu einem Ende zu bringen (Persistenz). Zudem verwenden sie beim Lösen von schwierigen Aufgaben tendenziell häufiger verschiedene tiefenverarbeitende Lernstrategien. Ein positiver Zusammenhang ergibt sich auch zwischen einem kooperativen Vorgesetztenverhalten und der Bereitschaft und Motivation, sich beruflich weiterzubilden.

Bedeutsame Effekte aller drei Merkmale lassen sich weiter in Bezug auf die Kooperationskompetenzen der jungen Erwachsenen feststellen. Sie weisen höhere Kompetenzen auf, Verantwortung für eine Aufgabe zu übernehmen, je mehr sie am Arbeitsplatz dazu Gelegenheit erhalten oder je häufiger ihre Meinungen von den Vorgesetzten ernst genommen werden. Je mehr die Befragten angeben, an ihrem Arbeitsplatz selbstständig entscheiden zu können, desto eher weisen sie zudem hohe Fähigkeiten zur Selbstständigkeit auf. Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit steht zudem in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Ausmaß an interessanten Arbeiten am Arbeitsplatz.

⁴ Koop. Vorgesetztenverhalten: $F=6,08$, $df=21$, $p=.000$, $R^2=0,9\%$
Möglichkeit zu selbstständigem Entscheiden: $F=12,97$, $df=21$, $p=.000$, $R^2=2,1\%$
Interessantheit der Aufgabe: $F=13,19$, $df=21$, $p=.000$, $R^2=2,09\%$

Tab. 4: Zusammenhänge zwischen arbeitsplatzspez. Merkmalen und überfachlichen Kompetenzen				
Gesamtstichprobe; Partialkorrelationen nach Pearson (Kovariate: Bildungsniveau der Befragten); Korrelationen $r < .10$ sind nicht aufgeführt, auch wenn sie signifikant sind. ***: $p = .000$				
Überfachliche Kompetenzen/Indikatoren		Möglichkeit zu selbständigem Entscheiden	kooperatives Vorgesetztenverhalten	Interessante Arbeit
Umgang mit sich selber	Kreativität	-	-	-
	Selbstreflexionsfähigkeit	-	-	-
	Selbstwert	.14***	.17***	.17***
	Selbstwirksamkeit	.14***	.18***	.12***
	Relative Eigenständigkeit	-	.11***	-
	Umgang mit belastenden Gefühlen	.11***	.14***	.10***
	Wahrnehmung eigener Gefühle	-	-	-
Kooperation	Fähigkeit zu Selbstständigkeit	.13***	-	-
	Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme	.19***	.14***	.17***
	Fähigkeit zu Zusammenarbeit	-	-	.11***
Lernen (Motivation, Lernstrategien)	Extr. Weiterbildungsmotivation-materielle Ziel	-	-	-
	Extr. Weiterbildungsmotivation-äußerer Druck	-	-.15***	-
	Intrinsische Weiterbildungsmotivation	-	-	-
	Weiterbildungsbereitschaft	-	.10***	-
	Leistungsmotivation	.18***	.19***	.14***
	Elaborationsstrategien	-	-	-
	Evaluationsstrategien	.11***	.13***	.17***
	Monitoring	.10***	-	.12***
	Persistenz	.17***	.18***	.21***
	Planungsstrategien	.11***	.11***	.16***
	Transformationsstrategien	-	-	.12***
Volition	.13***	.12***	.18***	

Weiter ergeben sich signifikante Zusammenhänge zwischen den verschiedenen arbeitsplatzspezifischen Merkmalen und dem physischen Befinden der Befragten (nicht in der Tabelle 4). Je eher sie eine elaborierte Lernkultur feststellen, desto weniger häufig leiden sie unter Nervosität ($r = -.11$, $p = .000$) oder unter Schlaflosigkeit ($r = -.10$, $p = .000$). Je interessanter zudem die Arbeit ist, desto weniger konsumieren sie Cannabi ($r = -.18$, $p = .000$)s. Im Bereich „Politische Kompetenzen“ zeigt sich einzig ein bedeutsamer Zu-

sammenhang: Junge Erwachsene, die eine interessante Arbeit ausführen und häufig selbstständig entscheiden können, sind eher der Ansicht, dass Erfolg in der Schweiz nicht mit illegitimen Mitteln erreicht werden kann ($r=-.11$, $p=.000$ bzw. $r=-.12$, $p=.000$). Signifikante Zusammenhänge mit Umweltkompetenzen konnten nicht beobachtet werden (nicht in der Tabelle 4).

4.3 Differenzielle Effekte

Variiert nun die Stärke der Zusammenhänge zwischen den arbeitsplatzspezifischen Kontextmerkmalen und den überfachlichen Kompetenzen berufsfeldspezifisch? In diesem Artikel muss aus Platzmangel darauf verzichtet werden, dieser Frage bezüglich aller drei Indikatoren nachzugehen. Stattdessen wird auf den Indikator „Möglichkeit zu selbstständigem Entscheiden“ fokussiert, weil das Kriterium „Dezentralisierung“ vermutlich eines der zentralsten innerhalb des Konzeptes des „Lernenden Unternehmens“ ist. Die ausgewählten Berufsfelder decken eine große Bandbreite beruflicher Arbeit ab und unterscheiden sich zudem hinsichtlich des von den Befragten wahrgenommenen Ausmaßes an Entscheidungselbstständigkeit (die Berufsfelder sind in der Tabelle 5 entsprechend der Größe des Mittelwertes von links nach rechts angeordnet).

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich wird, können idealtypisch drei verschiedene Muster hinsichtlich der berufsfeldspezifischen Bedeutsamkeit der Variablen „Möglichkeit zu selbstständigem Entscheiden“ beobachtet werden. Zum einen zeigen sich in einzelnen Kompetenzbereichen analog zur Gesamtstichprobe berufsfeldübergreifend durchgehend bedeutsame Zusammenhänge: beispielsweise bei „Selbstwert“, „Umgang mit belastenden Gefühlen“, „Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme“ oder „Persistenz“. In anderen Kompetenzbereichen ergeben sich hingegen nicht durchgängig systematische Zusammenhänge, obwohl diese in der Gesamtstichprobe vorzufinden sind. Dies ist beispielsweise bei „Selbstwirksamkeit“, „Leistungsmotivation“ oder „Evaluationsstrategien“ der Fall. Ein drittes Muster zeichnet sich dahingehend ab, als in der Gesamtstichprobe keine systematischen Zusammenhänge vorfindbar sind, diese aber in einzelnen Berufsfeldern trotzdem beobachtet werden können, so beispielsweise bei „Relative Eigenständigkeit“, „Weiterbildungsbereitschaft“ oder „Intrinsische Weiterbildungsmotivation“. Die Zusammenhänge mit den überfachlichen Kompetenzen in den einzelnen Berufsfeldern sind tendenziell eher größer als in der Gesamtstichprobe.

5. Diskussion

In diesem Beitrag wurde auf der Basis einer Studie in der Schweiz zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen junger Erwachsener drei Fragen nachgegangen. Es interessierte erstens, inwiefern sich zwischen den verschiedenen Berufsfeldern differenzielle Effekte in Bezug auf die arbeitsplatzspezifischen Kontextmerkmale einer betrieblichen Arbeits- und Lernkultur feststellen lassen. Zweitens wurde gefragt, in welchem Zusammenhang die arbeitsplatzspezifischen Kontextmerkmale mit den überfachlichen Kom-

Tab. 5: Berufsfeldspezifische Zusammenhänge zwischen arbeitsplatzspez. Kontextmerkmalen und überfachlichen Kompetenzen
 Partialkorrelationen nach Pearson (Kovariate: Bildungsniveau der Befragten); Korrelationen $\leq .10$ sind nicht aufgeführt, auch wenn sie signifikant sind. ° bedeutet: signifikante Effekte in Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 4); ***, $p < .000$; **, $p < .01$; *, $p < .05$

Überfachliche Kompetenzen / Indikatoren	Möglichkeit zu selbstständigem Entscheiden							Bildung/ Soziales n=27 m=4,50
	Planung / Konstruktion n=831 m=3,39	Wirtschaft / Verwaltung n=1744 m=3,53	Metall / Maschinen n=1387 m=3,63	Verkauf n=367 m=3,64	Gesundheit n=68 m=3,87	Natur n=783 m=3,92		
Kreativität	.11**	-	-	-	-.15	-	-	-.11
Selbstreflexionsfähigkeit	-	-	-	-	-	-	-	-
Selbstwert°	.12***	.15***	.12***	.16**	.34*	.15***	.15***	.32
Selbstwirksamkeit°	.11**	.13***	-	.22***	.16	.15***	.15***	.11
Relative Eigenständigkeit	.13***	.11***	.13***	.11*	.19	-	-	.11
Umgang mit belastenden Gefühlen°	.13***	.10***	.13***	.11*	.25*	.11*	.11*	.23
Wahrnehmung eigener Gefühle	-	-	-	-	-	-.10*	-.10*	-.19
Fähigkeit zu Selbständigkeit°	.18***	.11***	.16***	.16**	-	.18***	.18***	.40
Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme°	.21***	.19***	.18***	.17***	.13***	.22	.22	.19
Fähigkeit zu Zusammenarbeit	-	-	-	-	.17	-	-	-
Extr. Weiterbildungsmotivation-materielle Ziel	-	.12***	-	-	.11	-	-	-.37
Extr. Weiterbildungsmotivation-äußerer Druck	-.16***	-	-	-	-	-	-	-.10
Intrinsische Weiterbildungsmotivation	-	-	-	.14*	.16	-	-	.18
Weiterbildungsbereitschaft	.16***	.14***	-	-	.34**	-	-	.49**
Leistungsmotivation°	.20***	.19***	.17***	.10***	.27*	.18***	.18***	-
Elaborationsstrategien	-	-	-	-	.18	-	-	.38*
Evaluationsstrategien°	.21***	-	.10***	-	.27*	-	-	.10
Monitoring°	.16***	-	.10***	-	.18	-	-	.17
Persistenz°	.24***	.17***	.15***	.21***	.27*	.18**	.18**	.34
Planungsstrategien°	.24***	.13***	-	-	-	.11*	.11*	.27
Transformationsstrategien	.19***	-	.11***	-	-	-	-	.13
Volition°	.18***	.15***	.13***	.10	.16***	.18**	.18**	-.23

Lernen (Motivation, Lernstrategien)

Tab. 5: Berufsfeldspezifische Zusammenhänge zwischen arbeitsplatzspez. Kontextmerkmalen und überfachlichen Kompetenzen
 (Forts.) Partialkorrelationen nach Pearson (Kovariate: Bildungsniveau der Befragten); Korrelationen \cdot .10 sind nicht aufgeführt, auch wenn sie signifikant sind. $^{\circ}$ bedeutet: signifikante Effekte in Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 3); ***: $p \leq .000$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Kontingenzzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg – legitime Mittel	-	.10	-	-	.19	-	-
Kontingenzzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg – illegitime Mittel ^o	-.11**	-	-.14*	-	-.14	-	-.23
Politisches Wissen	-	-	-	-	-.10	-	.13
Politisches Interesse	-	-	-	-	-	-	-.12
Zeitaufwand für Pol. Information	-	-	-	-	-	-	-
Umweltverhalten	-	-	-	-	.25*	-	.32
Umweltwissen	-	-	-	-	-.13	.10*	.23
Einstellung zu Ausländer/innen	-	-	-	-	-.24*	-.15***	.45*
Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter	-	-	-	-	-	-	.31
Interpersonale Verantwortung	.11**	-	-	-	-	-	.27
Gesellschaftliche Verantwortung	-	-	-	-	-.10	-	.14
Anzahl Zigaretten	-	-	-	-	-	-	-.17
Beruhigungs- und Schlafmittel	-	-	-	-	-.25*	-	-.16
Alkohol	-	-	-	-	-.15	-	-.15
Cannabis	-	-	-	-	-.14	-	-.36
Extasy	-	-	-	-	-	-	-
Schlankheitsmittel	.11*	-	-	-	-.11	-	-
Schmerzmittel	-	-	-	-	-	-	-.15
Tabak	-	-	-	-	-	-	-.18
Atembeschwerden	-	-	-	-	-	-	-
Kopfschmerzen	-	-	-	-	-	-	-
Magenbeschwerden	-	-	-	-	-	-	-.22
Nervosität ^o	-	-	-	-	-.30*	-	-.12*
Schlaflosigkeit	-	-	-	-	-.14	-	-.10*
starkes Herzklopfen	-	-	-	-	-	-	.14

petenzen junger Erwachsenen stehen und drittens, inwiefern sich differenzielle, d.h. berufsfeldspezifische Unterschiede hinsichtlich der Stärke des Zusammenhanges zwischen arbeitsplatzspezifischen Merkmalen und überfachlichen Kompetenzen abzeichnen.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass analog zur Studie von Kramer/Prenzel/Drechsel (2000) und entsprechend der Hypothese 1 zwischen den einzelnen Berufsfeldern in Bezug auf eine lernförderliche Kultur bedeutsame und teilweise große Unterschiede bestehen (Effektgrößen bis zu $d=1,12$). Eine besonders ausgeprägte Arbeits- und Lernkultur wird von den Befragten in den Berufsfeldern „Kultur“, „Bildung, Soziales“ und „Natur“ festgestellt. Eine eingeschränktere Lern- und Arbeitskultur wird am ehesten von den Befragten des Berufsfeldes „Druck“ beschrieben. Der Anteil an erklärter Varianz in Bezug auf die Berufsfeldzugehörigkeit ist zwar relativ klein, aber signifikant und vergleichbar mit anderen Studien (Kramer/Prenzel/Drechsel 2000).

Die systematischen Zusammenhänge zwischen den arbeitsplatzspezifischen Kontextmerkmalen und den überfachlichen Kompetenzen entsprechen analog zur Hypothese 2 weitgehend den Erwartungen. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass das Konzept des „Lernenden Unternehmens“ einen bedeutenden Faktor in Bezug auf die Förderung von überfachlichen Kompetenzen darstellt. Allerdings zeigen die differentiellen Analysen, dass diese Zusammenhänge berufsfeldspezifisch variieren. Die Hypothese 3 kann somit ebenfalls bestätigt werden.

Arbeitsplatzspezifische Kontextmerkmale stehen in erster Linie mit überfachlichen Kompetenzen in den Bereichen „Umgang mit sich selber“, „Lernen“ und „Kooperationsfähigkeit“ in einem bedeutsamen Zusammenhang. Vereinzelt zeigen sich aber auch Zusammenhänge mit Indikatoren des physischen Wohlbefindens. Zudem scheinen die Befragten in Abhängigkeit des Ausmaßes an eigenen Entscheidungsmöglichkeiten und der Interessantheit der Aufgaben tendenziell überzeugter zu sein, dass Erfolg und sozialer Aufstieg nicht mit illegalen Mitteln wie Geld, Rücksichtslosigkeit oder Beziehungen erreicht werden kann. Dies lässt sich zumindest als Hinweis dahingehend deuten, dass das Einrichten von Dezentralisierung und flacheren Organisationsformen bei den Mitarbeiter/innen den Glauben an die Gültigkeit des meritokratischen Prinzips stärken kann und somit teilweise auch effektive Machtkonstellationen im Unternehmen verschleiern hilft (Bolder 2002).

Die Zusammenhänge mit der „Intrinsischen Weiterbildungsmotivation“ zeigen sich etwas erwartungswidrig nur in einzelnen Berufsfeldern, nicht aber in der Gesamtstichprobe, obwohl in verschiedenen Studien aufgezeigt werden konnte, dass sich das Autonomieerleben positiv auf die intrinsische Motivation auswirkt (z.B. Harteis u.a. 2003). Dies könnte damit erklärt werden, dass in der vorliegenden Studie nicht die Lernmotivation hinsichtlich des aktuellen Lernens thematisiert worden ist, sondern in Bezug auf das zukünftige Lernen.⁵ Allerdings ergeben sich bedeutsame Effekte auf die Weiterbildungsbereitschaft, auf die Leistungsmotivation sowie Persistenz und Volition. Die Be-

5 Gefragt wurde nach den Motiven, warum die/der Befragte sich eventuell in den nächsten Jahren beruflich weiterbilden könnte.

deutung der arbeitsplatzspezifischen Kontextmerkmale für motivationale und volitionale Aspekte des Handelns der Befragten zeigt sich somit auch in dieser Studie.

Konsistent mit den Erwartungen (Becker/Langosch 2002) erweisen sich die berufsfeldübergreifenden systematischen Zusammenhänge mit der Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten und Verantwortung für eine Aufgabe zu übernehmen. Hingegen können weder in der Gesamtstichprobe noch in den allermeisten Berufsfeldern bedeutsame Effekte auf die Fähigkeit zur Zusammenarbeit beobachtet werden. Dies ist in dem Sinne erwartungswidrig, als Kooperation ein zentrales didaktisches Element eines „Lernenden Unternehmens“ ist. Eine mögliche Erklärung ergibt sich am ehesten in methodischer Hinsicht, als aufgrund der eingeschränkten Varianz zwischen den Befragten in Bezug auf das Konstrukt „Fähigkeit zu Zusammenarbeit“⁶ nur geringe Zusammenhänge mit anderen Variablen möglich sind.

Interessanterweise ergeben sich ebenfalls weder in der Gesamtstichprobe noch in den einzelnen Berufsfeldern bedeutsame Korrelationen mit der Fähigkeit, das eigene Handeln und Denken selbst zu reflektieren. Die vorliegende Studie gibt allerdings keine Hinweise darauf, ob dieses Ergebnis inhaltlich oder methodisch zu erklären ist (das Kriterium „eingeschränkte Varianz“ kann als Begründungsmöglichkeit an dieser Stelle nicht herangezogen werden). Auf jeden Fall ist die metakognitive Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu überdenken, zentral für das Handlungsergebnis der Mitarbeitenden und mehrfach als bedeutsame individuelle Kompetenz ausgewiesen (z.B. Freud 1936/1997). Es muss somit noch genauer untersucht werden, inwiefern diese Kompetenz mit arbeitsplatzspezifischen Merkmalen in einem Zusammenhang steht.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass organisationales Lernen einen Ertrag für das einzelne Individuum haben kann (Fischer 1999). Die berufsfeldspezifischen Untersuchungen zeigen aber auf, dass hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen überfachlichen Kompetenzen und Arbeitsorganisation differenzierende Analysen notwendig sind, deren Ergebnisse bei der Gestaltung der Arbeitsorganisation Einfluss haben sollten. So stehen in den Berufsfeldern „Planung, Konstruktion“, „Gesundheit“ oder „Bildung, Soziales“ die arbeitsplatzspezifischen Merkmale mit mehr überfachlichen Kompetenzen in einem bedeutenden Zusammenhang als in den Berufsfeldern „Verkauf“ oder „Metall, Maschinen“. Zudem sind die Zusammenhänge in den erstgenannten Berufsfeldern oftmals stärker (Korrelationen bis zu $r=.49$).⁷ Wie diese Resultate erklärt werden können, bleibt vorerst hypothetisch. Kompetenzen werden in einem interaktiven Prozess in Abhängigkeit der „inneren und äußeren Realität“ (Hurrelmann 1998) aufgebaut und erweitert. Kummulierte Selektions- und Sozialisationsprozesse tragen dazu bei, inwiefern gewisse Kompetenzen in spezifischen sozialen Settings entwickelt werden können. Balzer u.a. (2002) zeigen beispielsweise auf, dass die Veränderung der Sozial- und Methodenkompetenzen der Auszubildenden während ihrer Ausbildung in

6 94% der Befragten geben an, zumindest teilweise über hohe Fähigkeiten zur Zusammenarbeit zu verfügen.

7 Hingegen nimmt die Zusammenhangsstärke nicht mit höherem Ausmass an Entscheidungsmöglichkeiten zu.

Abhängigkeit der Leistungsstärke der jungen Erwachsenen erfolgte. Diejenigen, die bereits zu Beginn über höhere Kompetenzen verfügten, konnten ihre Kompetenzen in stärkerem Masse weiterentwickeln als die anderen. Eine solche positive Spirale der Kompetenzentwicklung ist auch denkbar in Abhängigkeit der einzelnen Berufsfelder. Dabei kann vermutet werden, dass sich die jungen Erwachsenen in den verschiedenen Berufsfeldern in Bezug auf verschiedene Merkmale (z.B. Idealismus, Sensibilität für neue Arbeitsformen) unterscheiden, da Kompetenzentwicklung auch abhängig ist von individuellen Merkmalen der Person (Pietrzyk 2001). Letztlich sind aber weiterführende, auch längsschnittlich angelegte Studien notwendig, um mehr Klarheit über Systematik und Dynamik des Zusammenhangs zwischen Arbeitsorganisation und überfachlichen Kompetenzen zu erlangen. Dies würde auch dazu beitragen, berufsfeldspezifische Erkenntnisse zur Gestaltung eines optimalen Verhältnisses zwischen betrieblichem Angebot und individueller Nutzung zu gewinnen.

Literatur

- Balzer, L./Frey, A./Renold, U./Nenniger, P. (2002): Reform der kaufmännischen Grundausbildung – Band 3: Ergebnisse der Evaluation. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Becker, H./Langosch, I. (2002): Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Bergmann, B. (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1996. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann, S. 153-262.
- Bergmann, B. (2000): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Wieland, R./Scherrer, K. (Hrsg.): Arbeitswelten von morgen. Chancen und Risiken. Wiesbaden: Westdt. Verlag, S. 109-116.
- Bieri, C./Forrer, E. (2003): Die Kategorisierung von Berufsgruppen nach dem berufskundlichen Ansatz von Zihlmann. Ein internes Arbeitspapier. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Bieri, C./Forrer, E./Maag Merki, K. (2003): Young Adult Survey. Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener. Eidgenössische Jugend- und Rekrutenbefragungen „ch-x“ 2000/2001. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Bolder, A. (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 651-674.
- Clement, U. (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 29-54.
- Dehnbostel, P. (1998): Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: edition Sigma, S. 175-194.
- Dohmen, G. (1996): Lebenslanges Lernen – aber wie? Eine Einführung. In: Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Würzburg: Echter, S. 11-22.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1996. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann, S. 15-152.

- Filipp, S.H. (Hrsg.) (1993): *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fischer, M. (1999): Das Konzept des „lernenden Unternehmens“ und dessen Implikationen für die Gestaltung von Arbeit und Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95, S. 503-525.
- Freud, A. (1936/1997): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gonon, P. (Hrsg.) (1996): *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Verlag für Berufsbildung, Sauerländer.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Harteis, C. (2002): *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: DUV.
- Harteis, C./Bauer, J./Festner, D./Gruber, H. (2003): *Selbstbestimmung im Alltag*. Forschungsbericht Nr. 6. Regensburg: Institut für Pädagogik der Universität Regensburg.
- Heid, H. (2002): *Wirtschaft und Betrieb*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 639-650.
- Heitger, B. (1994): *Trends der Weiterbildung der 90er-Jahre*. In: Hofmann, L.M./Regnet, E. (Hrsg.): *Innovative Weiterbildungskonzepte*. Göttingen: Hogrefe, S. 3-21.
- Hurrelmann, K. (1998): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Kohlhaas, P. (1999): *Selbstverantwortliche Bildung und die Ressource Zeit*. In: Hansen, H./Sigrist, B./Goorhuis, H./Landolt, H. (Hrsg.): *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz?* Aarau: Sauerländer, S. 225-234.
- Krahé, B. (1992): *Personality and Social Psychology. Towards a Synthesis*. London: Sage.
- Kramer, K./Prenzel, M./Drechsel, B. (2000): *Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung aus der Perspektive von Auszubildenden unterschiedlicher Berufe*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96, S. 207-227.
- Krapp, A./Prenzel, M. (1992): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster: Aschendorff.
- Lewalter, D./Krapp, A. (2003): *Interessenentwicklung und Sozialisation in der beruflichen Ausbildung*. Referat gehalten an der Frühjahrstagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2003.
- Maag Merki, K. (2003): *Die Qualität eines kantonalen Bildungssystems – erste Ergebnisse einer externen Evaluation*. In: Maag Merki, K./Schuler, P. (Hrsg.): *Überfachliche Kompetenzen. Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich, S. 56-79.
- Maag Merki, K./Grob, U. (2003): *Überfachliche Kompetenzen: zur Validierung eines Indikatorensystems*. In: Frey, A./Jäger, R.S./Renold, U. (Hrsg.): *Kompetenzmessung – Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen*. Themenheft 2-2003 der Zeitschrift *Empirische Pädagogik*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 123-147.
- Mertens, D. (1974): *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, S. 36-43.
- Oerter, R. (1997): *Beiläufiges Lernen – nur eine beiläufige Angelegenheit?* In: Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 138-153.
- Pietrzyk, U. (2001): *Zusammenhang zwischen Arbeit und Kompetenzerleben*. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 45, S. 2-14.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): *Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens*. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. Berlin: edition Sigma, S. 195-216.

- Rüblinger, G./Novak, H. (1998): Veränderungsprozesse in einem mittelständischen Unternehmen der Werkzeugmaschinenbranche. In: Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin: edition Sigma, S. 81-92.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.) (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Scheja, S. (2003): Motivationsstudie der Auszubildenden der AUDI AG – eine Längsschnittuntersuchung. Referat gehalten an der Frühjahrstagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2003.
- Sieber, P. (2003): Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt? In: Maag Merki, K./Schuler, P. (Hrsg.): Überfachliche Kompetenzen. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, S. 4-32.
- Staffelbach, B./Schön, R. (1999): Wertschöpfung durch Humanressourcen und Humanressourcen Management? In: Hansen, H./Sigrist, B./Goorhuis, H./Landolt, H. (Hrsg.): Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz?. Aarau: Sauerländer, S. 189-200.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Bern: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65.
- Zihlmann, R. (2002): Das Berufsfelder-System. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung (SVB).

Abstract: *Despite the significance attributed to cross-curricular competences in vocational education there exist hardly any empirical investigations into the question of whether the everyday routine in a company can be interpreted as an environment promoting the development of such competences. A study carried out in Switzerland, covering a large number of cross-curricular competences among more than 20.000 young adults, provides a basis for an analysis of the relation between job-specific features and cross-curricular competences of young adults as well as of the differences between diverse vocational fields. The results suggest that the daily routine in the companies constitutes an important factor in the promotion of cross-curricular competences, but that differences among the vocational fields have to be expected.*

Anschrift der Autorin:

Dr. Katharina Maag Merki, Universität Zürich, FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Scheuchzerstraße 21, 8006 Zürich.