

*Münchener Beiträge zur Wirtschafts- und
Sozialpsychologie*

Michael Lichtlein

**Selbstkonzeptentwicklung
in der beruflichen Erstausbildung
Unter besonderer Berücksichtigung
motivationaler Aspekte**



Herbert Utz Verlag · Wissenschaft
München

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist
bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich

Zugleich: Dissertation, München, Univ. der
Bundeswehr, 2000

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die da-
durch begründeten Rechte, insbesondere die der
Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Ab-
bildungen, der Wiedergabe auf photomechanischem
oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Daten-
verarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugs-
weiser Verwendung, vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH 2000

ISBN 3-89675-753-9

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München

Tel.: 089/277791-00 - Fax: 089/277791-01

INHALT

| | |
|---|----------|
| 1. Einleitung | 1 |
| 1.1 Probleme der beruflichen Erstausbildung aus der Perspektive pädagogisch - psychologischer Motivationsforschung | 1 |
| 1.2 Forschungsziel | 3 |
| 2. Pädagogisch-psychologische Überlegungen zu Komponenten des Selbst | 6 |
| 2.1 Berufspädagogischer Rahmen | 7 |
| 2.1.1 Rahmenbedingungen der berufliche Erstausbildung - Das duale Aus- bildungssystem im Modernisierungsprozeß | 7 |
| 2.1.2 Identitätsrelevante Bedingungen der beruflichen Erstausbildung | 11 |
| 2.2 Das Selbstkonzept | 13 |
| 2.2.1 Begriffliches zum Selbst | 13 |
| 2.2.2 Aufbau und Struktur des Selbst | 15 |
| 2.2.3 Das Selbst aus motivationaler Perspektive | 17 |
| 2.3 Identifikation mit dem gewählten Ausbildungsberuf | 20 |
| 2.3.1 Berufskonzept - Selbstkonzept - Kongruenz | 20 |
| 2.3.2 Das fähigkeitsspezifische Selbstkonzept (FSK) im Kontext der berufli- chen Erstausbildung | 21 |
| 2.4 Integration beruflicher Anforderungen in das Selbst | 24 |
| 2.4.1 Grundlegende Aspekte der Self-Determination Theory (SDT) | 25 |
| 2.4.1.1 Die Bedeutung des Selbst | 25 |
| 2.4.1.2 Die angeborenen psychologischen Bedürfnisse | 25 |
| 2.4.1.3 Bestimmungsmerkmale motivierter Handlungen | 26 |
| 2.4.1.4 Der Zusammenhang zwischen der Qualität der Handlungs- motivation und Stufen der Handlungsregulation | 27 |

| | |
|--|-----------|
| 2.4.1.5 Die Bedeutung des Kontext | 31 |
| 2.4.2 Empirische Befunde | 32 |
| 2.4.3 Die SDT im Kontext der beruflichen Erstausbildung | 34 |
| 2.4.3.1 Ausbildungsbezogene Handlungsregulation (AHR) | 36 |
| 2.4.3.2 Der Einfluß kontextueller Bedingungen | 38 |
| 2.5 Die Bedeutung gegenstandsbezogener Interessen in der beruflichen Erstaus- bildung | 40 |
| 2.5.1 Eine pädagogisch-psychologische Konzeption des Interesses (IT) | 40 |
| 2.5.1.1 Kennzeichen von Interessenhandlungen | 41 |
| 2.5.1.2 Intrinsische Motivation und Interesse | 42 |
| 2.5.1.3 Persönliches Interesse | 43 |
| 2.5.2 Empirische Befunde | 45 |
| 2.5.3 Die IT im Kontext der beruflichen Erstausbildung | 47 |
| 2.5.3.1 Berufsspezifisches Interesse (BIT) | 47 |
| 2.5.3.2 Der Einfluß kontextueller Bedingungen | 48 |
| 2.6 Resümee | 49 |
| 3. Rahmenmodell und Fragestellungen | 52 |
| 3.1 Theoretisches Rahmenmodell | 52 |
| 3.1.1 Zielfaktoren - Indikatoren des beruflichen Selbstkonzepts | 53 |
| 3.1.2 Rahmenbedingungen und Merkmale der Prozeßfaktoren | 56 |
| 3.2 Fragestellungen | 58 |
| 3.3 Ablaufstruktur zur Überprüfung der Fragestellungen | 61 |
| 4. Forschungsansatz | 63 |
| 4.1 Untersuchungsplan | 63 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.1.1 | Feldforschung..... | 63 |
| 4.1.2 | Auswahl des Ausbildungsberufs und des Betriebes | 64 |
| 4.1.3 | Ausbildungsinhalte in Berufsschule und Betrieb | 64 |
| 4.1.4 | Ausbildungsorganisation | 65 |
| 4.1.5 | Auswahl der Stichprobe | 67 |
| 4.2 | Erhebungen | 67 |
| 4.2.1 | Erhebungsplan und Abfolge der Erhebungen | 67 |
| 4.2.2 | Übersicht über die Erhebungsinstrumente (Fragebögen und Skalen) nach Erhebungszeitpunkten | 70 |
| 4.3 | Erfassungsmethoden der eingesetzten Fragebogenskalen | 71 |
| 4.3.1 | Starterhebung | 72 |
| 4.3.2 | Zwischenerhebungen (Zwe-1, Zwe-2, Zwe-3)..... | 76 |
| 4.3.3 | End-Erhebungen (End-1, End-2, End-3) | 79 |
| 4.4 | Testverfahren..... | 79 |
| 4.4.1 | Allgemeines | 79 |
| 4.4.2 | Statistische Verfahren..... | 80 |
| 4.5 | Resümee..... | 84 |
| 5. | Ergebnisse..... | 85 |
| 5.1 | Die Bedeutung der Lernorte hinsichtlich der Indikatoren für das berufliche Selbstkonzept | 85 |
| 5.1.1 | Ausbildungsbezogene Handlungsregulation..... | 86 |
| 5.1.2 | Berufsspezifisches Interesse | 88 |
| 5.1.3 | Ergebnis | 90 |
| 5.2 | Die Bedeutung der Ausbildungsprogramme hinsichtlich der Indikatoren für das berufliche Selbstkonzept | 90 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.1 Fähigkeitsspezifisches Selbstkonzept (FSK)..... | 91 |
| 5.2.2 Ausbildungsbezogene Handlungsregulation (AHR) | 95 |
| 5.2.3 Berufsspezifisches Interesse (BIT) | 99 |
| 5.2.4 Ergebnis | 101 |
| 5.3 Der Einfluß der Lehr-Lern-Bedingungen | 101 |
| 5.3.1 Lehr-Lern-Bedingungen an den Lernorten der Ausbildung | 102 |
| 5.3.2 Lehr-Lern-Bedingungen in den betrieblichen Ausbildungsprogrammen .. | 105 |
| 5.3.3 Ergebnis | 108 |
| 5.4 Resümee | 108 |
| 6. Diskussion | 111 |
| 6.1 Design der Untersuchung | 111 |
| 6.1.1 Ablauf der Untersuchung | 112 |
| 6.1.2 Methodische Bewertung | 112 |
| 6.1.3 Methodische Probleme und Konsequenzen | 113 |
| 6.2 Inhaltliche Fragestellungen..... | 114 |
| 6.2.1 Die Bedeutung der Lernumgebung hinsichtlich der Indikatoren für das berufliche Selbstkonzept | 114 |
| 6.2.2 Die Lehr-Lern-Bedingungen auf den Ebenen der Lernumgebung | 116 |
| 6.2.3 Inhaltliche Probleme und Konsequenzen | 118 |
| 6.3 Resümee | 119 |
| 7. Zusammenfassung..... | 121 |
| 8. Literatur | 126 |

ABBILDUNGEN

| | |
|---|----|
| Abb. 2.1: Selbstkonzeptmodell (In Anlehnung an Shavelson & Bolus, 1982, S. 4) ... | 15 |
| Abb. 2.2: Modell eines bereichsspezifischen Selbstkonzepts (aus Markus&Wurf, 1987, S. 315) | 17 |
| Abb. 2.3: Das Kontinuum motivierter Handlungen in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1992) | 27 |
| Abb. 2.4: Idealtypische Stufendarstellung motivationaler Handlungsregulation in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan,1992) | 29 |
| Abb. 2.5: Das Beziehungsgefüge zwischen Merkmalen motivierter Handlungen (Handlungsmotivation) und motivationalen Dispositionen im Selbst (Handlungsregulation) | 30 |
| Abb. 2.6: Der Zusammenhang zwischen Merkmalen des Kontext und der Qualität der Motivation | 31 |
| Abb. 2.7: Dialektische Beziehung zwischen Lerner und Lernfeld unter motivationalen Aspekten | 35 |
| Abb. 3.1: Theoretisches Rahmenmodell | 52 |
| Abb. 3.2: Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen | 61 |
| Abb. 3.3: Ablaufstruktur zur Überprüfung des Einflusses verschiedener Lernumgebungen auf die Selbstkonzeptentwicklung in der beruflichen Erstausbildung | 62 |
| Abb. 4.1: Ablauforganisation im ersten Ausbildungsjahr | 66 |
| Abb. 4.2: Erhebungsplan des gesamten Forschungsvorhabens | 68 |
| Abb. 5.1: Verlaufs betrachtung des Gesamtwertes AHR im ersten Ausbildungsjahr in den beiden Lernorten Betrieb und Schule | 86 |
| Abb. 5.2: Verteilung der 74 Auszubildenden auf die drei Niveaus von AHR am Ende des ersten Ausbildungsjahres in den beiden Lernorten Betrieb und Schule .. | 87 |
| Abb. 5.3: Verlaufs betrachtung des Skalenwertes BIT im ersten Ausbildungsjahr in den beiden Lernorten Betrieb und Schule | 88 |
| Abb. 5.4: Teilskalen von BIT am Ende des ersten Ausbildungsjahres in den beiden Lernorten Betrieb und Schule | 89 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 5.5: Verlaufsbetrachtung von FSK im Zeitraum Zwe-1 bis Zwe-2 in den drei Ausbildungsgruppen (inkl. Gesamtwert für alle Gruppen) | 91 |
| Abb. 5.6: Skalenwert FSK und dessen Teilskalen zum Zeitpunkt Zwe-2 in den Ausbildungsgruppen | 94 |
| Abb. 5.7: Vergleich zwischen dem Anforderungskonzept der Ausbilder(BAK _{ausb}) und dem Fähigkeitsselbstkonzept der Auszubildenden (FSK) | 94 |
| Abb. 5.8: Verlaufsbetrachtung des Gesamtwertes AHR im ersten Ausbildungsjahr in den drei Ausbildungsgruppen (inkl. Gesamtwert für alle Gruppen) | 96 |
| Abb. 5.9: Prozentuale Verteilung der Auszubildenden auf die drei Niveaus von AHR am Ende des ersten Ausbildungsjahres in den Ausbildungsgruppen | 98 |
| Abb. 5.10:Verlaufsbetrachtung des Skalenwertes BIT und dessen Teilskalen im ersten Ausbildungsjahr in den drei Ausbildungsgruppen (inkl. Gesamtwert für alle Gruppen) | 99 |
| Abb. 5.11:Lehr-Lern-Bedingungen (Lernumfeld) in den beiden Lernorten Betrieb und Schule | 103 |
| Abb. 5.12:Lehr-Lern-Bedingungen (Lernaufgabe) in den beiden Lernorten Betrieb und Schule | 104 |
| Abb. 5.13: Einschätzungen von Bedingungen des Lernumfeldes in Ausbildungsabteilungen des Betriebes | 106 |
| Abb. 5.14: Einschätzungen von Bedingungen der Lernaufgabe in den Ausbildungsabteilungen des Betriebes | 107 |
| Abb. 5.15:Gesamtergebnis bzgl. des unterschiedlichen Einflusses der untersuchten Lernebenen auf die Selbstkonzeptentwicklung in der beruflichen Erstausbildung | 109 |

TABELLEN

| | |
|--|----|
| Tab. 4.1: Angaben zur Untersuchungsstichprobe | 67 |
| Tab. 4.2: Umkodierung der Antwortformate zur Motivation in Antwortformate zur ausbildungsbezogenen Handlungsregulation AHR | 75 |

| | |
|---|-----|
| Tab. 5.1: Vergleich der beiden Lernorte zum Zeitpunkt End-1 für die einzelnen Niveaus von AHR | 87 |
| Tab. 5.2: Vergleich der beiden Lernorte zum Zeitpunkt End-1 für die Teilskalen von BIT | 90 |
| Tab. 5.3: Vergleich der Ausbildungsgruppen zum Zeitpunkt Zwe-1 für den Skalenwert FSK und dessen Teilskalen | 92 |
| Tab. 5.4: Vergleich der Ausbildungsgruppen zum Zeitpunkt Zwe-2 für den Skalenwert FSK und dessen Teilskalen | 92 |
| Tab. 5.5: Multiple Mittelwertvergleich der Gruppen zum Zeitpunkt Zwe-2 für den Skalenwert FSK und dessen Teilskalen | 93 |
| Tab. 5.6: Vergleich der Ausbildungsgruppen zum Zeitpunkt Start für den Gesamtwert AHR und den Niveaus von AHR | 96 |
| Tab. 5.7: Vergleich der Ausbildungsgruppen zum Zeitpunkt End-1 für den Gesamtwert AHR und den Niveaus von AHR | 97 |
| Tab. 5.8: Multipler Mittelwertvergleich der Ausbildungsgruppen zum Zeitpunkt End-1 für den Gesamtwert AHR und den Niveaus von AHR | 97 |
| Tab. 5.9: Vergleich der Ausbildungsgruppen zum Zeitpunkt Start und End-1 für den Skalenwert BIT | 100 |
| Tab. 5.10: Multipler Mittelwertvergleich der Ausbildungsgruppen zum Zeitpunkt End-1 für den Skalenwert BIT | 100 |
| Tab. 5.11: Vergleich der beiden Lernorte hinsichtlich der Lehr-Lern-Bedingungen (Lernumfeld) | 103 |
| Tab. 5.12: Vergleich der beiden Lernorte hinsichtlich der Lehr-Lern-Bedingungen (Lernaufgabe) | 104 |
| Tab. 5.13: Vergleich der Abteilungen A3 und A2 hinsichtlich Lehr-Lern-Bedingungen (Lernumfeld) | 106 |
| Tab. 5.14: Vergleich der Abteilungen A3 und A2 hinsichtlich Lehr-Lern-Bedingungen (Lernaufgabe) | 107 |

1. Einleitung

1.1 Probleme der beruflichen Erstausbildung aus der Perspektive pädagogisch-psychologischer Motivationsforschung

Die berufliche Erstausbildung stellt für die meisten Jugendlichen einen bedeutsamen Abschnitt in ihrer beruflichen wie persönlichen Entwicklung dar. Sie bestimmt den Anfang einer langen Kette von Qualifizierungsprozessen in und für den Beruf. Im Rahmen des Dualen Ausbildungssystem in Deutschland durchlaufen die Jugendlichen dort einen etwa dreijährigen Qualifikationsprozeß, der teils in der Berufsschule und teils im Ausbildungsbetrieb erfolgt. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft geht davon aus, daß der Bereich der beruflichen Erstausbildung, welches durch eine Reihe von inhaltlichen und organisatorisch-institutionellen Besonderheiten gekennzeichnet ist, bisher unterbelichtet geblieben ist (Deutsche Forschungsgemeinschaft, Senatskommission für Berufsbildungsforschung, 1990, 70). Dies war unter anderem ein Grund, 1992 das Schwerpunktprogramm "Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung" (Beck, Mandl, Sembill & Witt, 1992) zu verabschieden.

Innerhalb der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung stellen Lern- und Bildungsprozesse ein Instrument dar zur Vermittlung von Qualifikationen im Hinblick auf zukünftige berufliche Anforderungen. Gleichzeitig sind sie im Verständnis von Bildungsprozessen ein Mittel und ein Anreizsystem zur Entwicklung einer gelingenden beruflichen Identität. Als solches Instrument wird sie jedoch nur dann wirksam, wenn z. B. die Ziele und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden. Werden deren Bedürfnisse berücksichtigt, sind die Lernenden höher motiviert, sich mit den Lerninhalten aktiv auseinanderzusetzen. Hieraus resultieren bessere Lernergebnisse und bessere Lernleistungen sowie die Übernahme von generellen Lernanforderungen in das eigene Selbstkonzept (vgl. Krapp, 1993a, S. 201).

Die Betrachtung der Auszubildenden als Person ist hierbei insofern von Bedeutung, als je nach Intensität der Auseinandersetzung des einzelnen mit dem Ausbildungssetting sowohl Auswirkungen und Prägungen auf die Persönlichkeit und auf die Einstellungen möglich sind, als auch die Person selbst den Lernprozeß beeinflusst. Befragt man Jugendliche nach ihren Gründen für diese oder jene berufliche Erstausbildung, dann deuten die Aussagen darauf hin, daß die Jugendlichen eine bestimmte Vorstellung davon haben müssen, warum sie sich mit der einen oder anderen Berufsausbildung auseinandersetzen möchten. Das für die meisten Auszubildenden bedeutsame Ausbildungssetting wird dabei von vielerlei

pädagogisch-psychologischen Faktoren beeinflusst. So ist beispielsweise davon auszugehen, daß die Ausbildung nicht nur aufgrund zweckorientierter instrumenteller Verwertbarkeit der Qualifikationen aufgenommen wird, sondern auch aufgrund von Faktoren, die mit der Person selbst und deren Merkmalen in enger Verbindung stehen. Dies kann z. B. das Interesse an bestimmten Inhalten der Ausbildung sein oder die Qualität an Lernmotivation. Damit rücken Fragen nach der motivationalen Umsetzung von Lernanforderungen in Lernsituationen auf Basis eigener Vorstellungen und Motive, in den Vordergrund. Folgendes Beispiel untersteicht dieses Vorstellung:

"Der preisgekrönte Abiturient mit einem Notendurchschnitt von 1.0 quitierte die Frage des Reporters, wieviele Stunden pro Tag er wohl in den letzten Jahren gearbeitet hätte und ob es ihm nicht manchmal schwergefallen sei, mit einem Lächeln. Er habe, sagte er, nicht mehr als andere gearbeitet und schwergefallen sei es ihm gar nicht, er habe sich nämlich für die Fächer interessiert; dann lernt man leicht, und außerdem mache die Arbeit auch Freude. Jetzt, wo er danach gefragt werde, erinnerte er sich, daß er Nachmittage lang nicht nur gearbeitet, sondern sich mit seinen Büchern vergnügt habe"(Krapp & Schiefele, 1989, S. 40).

Die Auswirkungen und Bedingungen motivationaler Orientierungen (etwa berufsspezifisches Interesse oder die Art und Weise Lernstoff motivational umzusetzen) im Rahmen des Ausbildungssettings sind in diesem Zusammenhang weniger in den Genuß wissenschaftlicher Diskussion gekommen (vgl. z. B. Brown, Collins & Duguid, 1989; Lüdecke, 1991; Achtenhagen & John, 1992; Schelten, 1994). Das Übergewicht an kognitiv-rationalen Leistungsaspekten in Lernsituationen (vgl. z. B. bei Glück, 1987; Mandl & Spada, 1988) könnte zugunsten von Bedingungen verschoben werden, die in Abhängigkeit der individuellen Voraussetzungen im Selbst und dessen Merkmalen stehen. Das Forschungsdefizit ist um so erstaunlicher, wenn man davon ausgeht, daß es wohl nicht möglich ist, sich auf einen Lernprozeß einzulassen ohne seine Persönlichkeit und die darin verankerten Orientierungen und Einstellungen mit einfließen zu lassen. Die Frage, warum z. B. junge Berufsanfänger in der Ausbildung aktiv mitarbeiten oder sich verweigern, hat nicht nur etwas mit ihrer (aktuellen) Lernmotivation zu tun, sondern steht auch in Zusammenhang mit einer bestimmten generellen Qualität der dispositionalen Motivationsfaktoren.

Diese Hinweise verdeutlichen überdies, daß Lerninhalte dauerhaft vermittelt werden können, wenn die Merkmale der Person selbst berücksichtigt werden und auf der Seite des Lernkontextes entsprechend günstige motivationale Anregungsbedingungen vorhanden sind.

Es ist hier nicht der Ort, die facettenreichen Ursachen für diesen Zustand darzulegen. In unserem Zusammenhang ist vor allem jener Aspekt wichtig, daß in Lernsettings die Motivation einer Person lediglich als Voraussetzung für das vordergründige Ziel der

Vermittlung von berufsbezogenem Wissen betrachtet wird. Es ist jedoch unzureichend geklärt, auf welche Weise Berufsanfänger die Lernsituation aufgrund eigener motivationaler Orientierungen konzeptualisieren und wie sie diese zum Selbst in Beziehung setzen. Außerdem stellt sich die Frage, welchen Einfluß diese Erfahrungen auf die berufliche Selbstfindung haben. Die Berücksichtigung solcher spezifisch pädagogischer Komponenten würde bedeuten, daß man persönliche Einschätzungen von Motivation und den eigenen Fähigkeiten, sowie deren Entwicklung thematisiert (Krapp, 1993a). Damit gewinnen die Motive und die persönlichen Einstellungen junger Auszubildender eine im Vergleich zum zweckorientierten Lern- und Ausbildungserfolg (guter Abschluß) übergreifende Bedeutung in der beruflichen Erstausbildung.

Insgesamt verweist nicht nur die Diskussion um sog. Schlüsselqualifikationen (Reetz & Reitmann, 1990; Laur-Ernst, 1990; Dörig, 1994), sondern auch die einschlägige pädagogisch-psychologische Diskussion auf diese Aspekte (z.B. Pekrun, 1988). Die Motivation bzw. das Interesse für Lerninhalte und das Motivlernen gehören zusammen (H. Schiefele, 1978). In diesem Zusammenhang erleben wir seit einigen Jahren insbesondere in der pädagogisch orientierten Motivationsforschung neue Schwerpunktsetzungen (vgl. z. B. Deci, Conell & Ryan, 1989; Weiner, 1990; Krapp, 1992a, 1992b, 1992c; Krapp, 1993a, 1993b; Deci & Ryan, 1992; Csikszentmihalyi & Schiefele 1993; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993).

1.2 Forschungsziel

Der Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist die berufliche Erstausbildung. Sie steht an einer zentralen Stelle der Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts. Als erstes Glied einer langen Kette von beruflichen Lernprozessen ist sie verantwortlich für die notwendige Qualifizierung und den Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten. Im Hinblick auf das Motivlernen (z.B. eine "innere" berufliche Überzeugung) kommt ihr für die berufliche Selbstkonzeptentwicklung eine besondere Bedeutung zu.

Im Rahmen dieser Arbeit interessiert weniger das instrumentelle Qualifikationsstreben zur Erfüllung der Aufgaben als Funktionsträger im Unternehmen, sondern übergeordnete Aspekte, die sich auf längerfristige Motive und Einstellungen der jungen Berufsstarter beziehen. Solche Motive bzw. Einstellungen erscheinen über den objektiven Ausbildungserfolg hinaus für die zukünftige berufliche Tätigkeit wertvoll. Positive Folgen sind z.B. eine hohes Maß an Eigeninitiative für Weiterbildung.

In bezug auf die kognitiven und sozialen Anforderungen im angestrebten Ausbildungsberuf geht es darum, daß die Berufsanfänger ein günstiges Selbstbild von ihren eigenen

Fähigkeiten entwickeln. Diese erste Komponente eines beruflichen Selbstkonzeptes wird als fähigkeitsspezifisches Selbstkonzept (FSK) beschrieben. Hier spielt die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf eine wichtige Rolle, da die Auszubildenden Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des Berufs und den eigenen Fähigkeiten zu erreichen versuchen.

Ein weiterer Schwerpunkt sind die motivationalen und interessenbezogenen Dispositionen der Auszubildenden. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985) lassen sich mit der Komponente der ausbildungsbezogenen Handlungsregulation (AHR) verschiedene Qualitätsstufen extrinsischer Motivation bestimmen. Auch in dieser Theorie spielen die Prozesse der Integration von Lernanforderungen in das Selbst eine zentrale Rolle. Das berufsspezifische Interesse (BIT) im Rahmen der gegenstandsbezogenen Interessenkonzeption (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986, Krapp, 1998) bildet schließlich die dritte Komponente eines beruflichen Selbstkonzeptes.

Betrachtet man die Ausbildung als Lernprozeß so wird die Entwicklung des berufsspezifischen Selbstkonzeptes durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Hier sind Bedingungen der Lernumgebung (z. B. Ausbildungsorganisation, Ausbildungsorte) sowie prozeßbezogene Bedingungen (z. B. Ausbildungsgestaltung, Aufbereitung der Lerngegenstände) aus pädagogischer Sicht von besonderer Bedeutung.

Auf der Seite der Lernumgebung interessieren v.a. die Ausbildungs- bzw. Lernorte (Schule und Ausbildungsbetrieb) sowie die betrieblichen Ausbildungsprogramme. Darunter sind nach organisatorischen wie inhaltlichen Regeln festgelegte Ablaufschemata zu verstehen, die jeder Auszubildende im Rahmen seiner Ausbildung durchläuft. Auf der Seite der Prozeßfaktoren werden Bedingungen des Lehr-Lern-Arrangements in der betrieblichen wie schulischen Ausbildung berücksichtigt.

Die Analyse der Entwicklung des berufsspezifischen Selbstkonzeptes und die Identifizierung der unterschiedlichen Einflußfaktoren sind das Ziel der vorliegenden Arbeit. Im Rahmen einer Studie mit Auszubildenden der Versicherungswirtschaft werden Veränderungen von ausgewählten Indikatoren für das berufliche Selbstkonzept in verschiedenen Lernumgebungen bestimmt sowie die Ursachen erforscht. Die vorgestellten Überlegungen und Befunde sind im Rahmen eines relativ aufwendigen Forschungsprojektes entstanden, dessen Erhebungen sich über die gesamte Ausbildungszeit von zweieinhalb Jahren erstrecken haben.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in eine Einleitung (Kapitel 1), einen theoretischen Teil (Kapitel 2 und 3), einen empirischen Teil (Kapitel 4, 5 und 6) und eine Zusammenfassung (Kapitel 7).

Der theoretische Teil liefert die Voraussetzungen für die nachfolgende empirische Untersuchung. Hierbei konzentriere ich mich auf eine pädagogisch-psychologische Forschungs-

perspektive. Die Diskussion um Trends in der beruflichen Erstausbildung beschreibt den berufspädagogischen Rahmen der Arbeit (2.1). Nach der Bestimmung einer für diese Arbeit gültigen Fassung des Begriffs des Selbstkonzepts (2.2), werden drei Komponenten des berufsspezifischen Selbstkonzepts im Rahmen ihrer jeweiligen theoretischen Verankerung thematisiert:

- (1) Das *fähigkeitsspezifische Selbstkonzept (FSK)* im Rahmen der selbstkonzeptorientierten Berufswahlforschung (2.3),
- (2) Die *ausbildungsbezogene Handlungsregulation (AHR)* im Rahmen im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1995, 1993) (2.4),
- (3) Das *berufsspezifische Interesse (BIT)* im Rahmen einer gegenstandsbezogene Interessenskonzeption (vgl. Krapp, 1992a, 1998a) (2.5).

Die theoretische Begründung mündet in ein theoretisches Rahmenmodell, welches die Grundlage der Untersuchung bildet (*Kapitel 3*). Im dem "Modell" wird der Ausbildungsprozeß über die gesamte Ausbildungszeit rekonstruiert und die Wirkungen verschiedener Umgebungsfaktoren auf die Komponenten des Selbstkonzepts identifiziert. Hieraus werden Fragestellungen entwickelt, die sich auf den Einfluß der verschiedenen Ebenen der Lernumgebung (Lernorte/Ausbildungsprogramme) unter Berücksichtigung der Lehr-Lern-Arrangements konzentrieren.

Im empirischen Teil werden zunächst Forschungsdesign, Untersuchungsplan, Meßmethoden und Testverfahren dargestellt (*Kapitel 4*). Es handelt sich um eine längsschnittliche Untersuchung mit drei gleichstarken Gruppen, die über die gesamte Ausbildungszeit mit Hilfe standardisierter Meßmethoden mehrfach befragt werden. Die methodischen Überlegungen konzentrieren sich auf die Erfassung von Veränderungen von noch näher zu bestimmender Zielfaktoren (Indikatoren des beruflichen Selbstkonzepts) und die Identifizierung von Einflußfaktoren seitens verschiedener Lernumgebungen. Im 5. Kapitel werden die Ergebnisse in der Reihenfolge der Fragestellungen dargestellt. In diesem Zusammenhang wird versucht, eine Antwort auf die Frage zu geben: *Gibt es signifikant unterschiedliche Wirkungen der beiden Lernebenen (Lernorte und Ausbildungsprogramme) auf verschiedene Indikatoren des beruflichen Selbstkonzepts.* Der empirische Teil schließt mit einer kritischen Auseinandersetzung des eigenen Forschungsansatzes ab. Im Rahmen der methodischen und inhaltlichen Bewertung des vorliegenden Forschungsansatzes möchte ich auch auf einige Probleme hinweisen (*Kapitel 6*). Mit der Zusammenfassung schließt die Arbeit ab (*Kapitel 7*).