



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Lernende verstehen : Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten

first published in:

Lernende verstehen : Lern- und Bildungschancen in betrieblichen
Modernisierungsprojekten / Joachim Ludwig. Hrsg.: Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung. - Bielefeld : Bertelsmann, 2000 (Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung) ISBN 3-7639-1800-0

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 190

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-45450>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 190

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

Joachim Ludwig

Lernende verstehen

**Lern- und Bildungschancen
in betrieblichen
Modernisierungsprojekten**



THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Herausgeber

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuisel von Rein, Universität Marburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ludwig, Joachim:

Lernende verstehen : Lern- und Bildungschancen in betrieblichen
Modernisierungsprojekten / Joachim Ludwig. Hrsg.: Deutsches
Institut für Erwachsenenbildung. - Bielefeld : Bertelsmann, 2000
(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
ISBN 3-7639-1800-0

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 14/1068

© 2000 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1800-0

Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Teil: Fragestellung und Forschungsstand	9
I. Problemstellung und Fragestellung dieser Untersuchung	9
II. Der Forschungsstand zum Verhältnis von Erwachsenen- bildung und Lernen	18
1. Der theoretische Forschungsstand	18
2. Der empirische Forschungsstand	34
3. Schlussfolgerungen für die Untersuchung	48
Anmerkungen	52
2. Teil: Das Untersuchungskonzept	57
III. Projektskizze zur empirischen Analyse betrieblichen Lernhandelns	57
IV. Der heuristische Rahmen für die Rekonstruktion des Lernhandelns	61
1. Annahmen zum Lernhandeln: Die Holzkamp'sche Lerntheorie	62
2. Annahmen zum betrieblichen Rationalisierungs- handeln: Mikropolitische Bedeutungskonstellationen	71
V. Das rekonstruktive Untersuchungsverfahren für die Analyse des Lernhandelns	79
1. Methodologische Festlegungen	79
2. Begründungen, Konkretisierungen und Ergänzungen zur Grounded Theory	85
2.1 Begründung der Falldefinition	86
2.2 Eine Kurzdarstellung der Grounded Theory	89
2.3 Das Problem der Beziehung zwischen Datum und Konzept	93
2.4 Das Problem einer Begrenzung der Gegenhorizonte ...	100
2.5 Zusammenfassung des methodischen Vorgehens	107
3. Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen	110

4. Darstellung des Untersuchungsprozesses	116
Anmerkungen	123
3. Teil: Die Fallstudien – Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	128
VI. Das Lernumfeld: Analyse der betrieblichen Bedeutungs- konstellationen	128
1. Das Unternehmen und sein wirtschaftliches Umfeld	128
2. Die Phase der Entscheidung und Zielfindung für das RIVA-Projekt	132
3. Die Phase der betrieblichen Softwareanpassung	135
3.1 Das Politikfeld Management/Projektgruppe	135
3.2 Das Politikfeld Projektgruppe/Berater	145
3.3 Das Politikfeld Management/Projektgruppe/ Beschäftigte	147
3.4 Zusammenfassung	150
4. Die Phase der betrieblichen Umsetzung	151
4.1 Das Politikfeld Management/Projektgruppe/ Weiterbildungsabteilung	151
4.2 Das Politikfeld Projektgruppe/Beschäftigte	160
VII. Die Rekonstruktion des Lernhandelns der Frau Claus	164
1. Formulierende Interpretation	164
2. Offene Kodierung	167
3. Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizont- bildung	178
4. Axiale Kodierung entlang der Holzkamp'schen Kategorien	188
4.1 Die personale Situiertheit der Frau Claus vor der RIVA-Weiterbildung	188
4.2 Die subjektive Befindlichkeit in Folge einer Diskrepanzerfahrung	191
4.3 Die bedingte Ausgliederung einer Lernschleife	198
5. Axiale Kodierung der „subjektiven Befindlichkeit“ im Lehr-/Lernverhältnis entlang der Kategorie „Anerkennung“	211
5.1 Zur Begründung der Kategorie „Anerkennung“ als heuristischer Rahmen	211

5.2 Das Anerkennungsverhältnis vor der RIVA-Weiterbildung	219
5.3 Die subjektive Befindlichkeit als behindertes Anerkennungsverhältnis während des RIVA-Kurses ...	221
5.4 Die Ausgliederung des Anerkennungsverhältnisses als Lernproblematik	224
5.5 Der Wechsel des Lernprinzips: Vom Nachfragen zum Test	227
6. Die konstituierenden Anteile für einen Bildungsprozess im Lernhandeln der Frau Claus	229
VIII. Der Vergleich des Lernhandelns der Frau Claus mit dem Fall des Herrn Schnell entlang der Kategorie „subjektive Befindlichkeit“	235
1. Formulierende Interpretation	235
2. Offene Kodierung	239
3. Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung	242
4. Axiale Kodierung	253
5. Die konstituierenden Anteile für einen Bildungsprozess im Lernhandeln des Herrn Schnell	260
IX. Der Vergleich des Lernhandelns der Frau Claus mit dem Fall der Frau Brause entlang der Kategorie „subjektive Befindlichkeit“	263
1. Formulierende Interpretation	263
2. Offene Kodierung	266
3. Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung	269
4. Axiale Kodierung	279
5. Die konstituierenden Anteile für einen Bildungsprozess im Lernhandeln der Frau Brause	283
X. Selektives Kodieren – Formulierung des Theorieentwicklungsstandes zu Lern- und Bildungsprozessen in betrieblichen Modernisierungsprojekten	284
Anmerkungen	299

4. Teil: Reflexion des Untersuchungsverfahrens und Perspektiven einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik	303
XI. Kritische Reflexion des Untersuchungsverfahrens	303
1. Das Erhebungsverfahren	303
2. Das Auswertungsverfahren	307
XII. Perspektiven einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik	310
1. Zum Selbstverständnis einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik	310
2. Erwachsenenpädagogische Problemfelder aus der Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik	317
2.1 Zur Theoretisierung selbstorganisierten und lebenslangen Lernens	317
2.2 Zur Theoretisierung der Kategorie Bildungsbedarf	326
2.3 Zur Theoretisierung der Kategorien Transfer und Lernerfolg	336
2.4 Zur Theoretisierung der Kategorie Professionalität	341
2.5 Zur Theoretisierung der Rolle betrieblicher Weiterbildung in Organisationsentwicklungsprozessen	347
Anmerkungen	361
Literatur	363
Anhang (im Internet s.u.)	

Zusätzliche Textteile im Internet unter

http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/ludwig00_01.htm

Vorbemerkungen

„Aber das ist jetzt was ganz Neues für mich. Auch mit diesen Halbheiten dann zu arbeiten, weil ich weiß, dass ich damit arbeiten werde, versuche ich auch mir das anzueignen. Es ist für mich wie so ein Lernprozess. Es ist ein Lernprozess“. Dies sagt Frau Claus im Interview, an anderer Stelle auch: „Es gibt eine gute Übersicht, daran ist nichts zu sagen, nur dass bei den konkreten Sachen, wenn man es als Anwender benutzt, dann noch Sachen hinzugefügt werden müssten, ne?“

Wir lernen in diesem Buch drei Personen kennen, Frau Claus am intensivsten, aber auch Herrn Schnell und Frau Brause. Alle drei sind in einer betrieblichen Fortbildung, lernen anwendungsorientiertes Spezialwissen der Datenverarbeitung. Sie schildern ihren Zugang zu den Lernprozessen, ihre Erfahrungen mit den Angeboten, artikulieren Widerstände, Ängste und Erfolgserlebnisse. Alle drei Personen treten uns als lernende Subjekte entgegen, die mit ihrem eigenen Lernen ganz anders umgehen, als dies das vielfach bemühte Bild des Anpassungslernens am Arbeitsplatz suggeriert.

Dies ist eine der wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit, mit der Joachim Ludwig an der Universität der Bundeswehr München habilitierte. Sie steht in einer mittlerweile bereits zwanzigjährigen Tradition, die die subjektiven Perspektiven der Lernenden zum Ausgangspunkt nimmt und das Lernen selbst in den Kontext biographischer Erfahrungen stellt. So gelingt es, Lern- und Bildungschancen aus der Perspektive individueller Lernbegründungen zu rekonstruieren und die Seite der Lernenden im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen nachhaltig zu artikulieren. Diesen Ansatz im Rahmen betrieblicher Weiterbildung fruchtbar und erkenntnisbringend angewandt zu haben ist ein besonderes Verdienst der vorliegenden Untersuchung.

Damit ist nicht nur ein Feld von Weiterbildung analytisch erschlossen, das gewöhnlich wenig mit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu tun hat, sondern es sind auch neue Fragen aufgeworfen, die ebenso forschungsrelevant wie bedeutsam für praktische Entwicklungen sind: Wie lässt sich Bildungsbedarf subjektorientiert definieren? Wie lässt sich die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolgen bemessen und erhöhen? In welchem Kontext stehen betriebliche Bildungsanforde-

rungen und subjektive Lerninteressen? Wie lässt sich individuelles Lernpotential fruchtbar in betriebliche Kontexte einbringen?

Die Arbeit trägt sowohl vom Ansatz als auch von der verwendeten Methode und vom erzielten Ergebnis her dazu bei, Erwachsenenbildung als Lernwissenschaft weiterzubringen, die traditionelle Trennung zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher“ Weiterbildung noch nachhaltiger in Frage zu stellen und das methodische Instrumentarium erziehungswissenschaftlicher Forschung weiter zu entwickeln.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat – schon als Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes – eine lange Tradition darin, Fragen des Lernens wissenschaftlich anzugehen. Das vorliegende Buch knüpft an diese vom DIE unterstützten Arbeiten richtungsweisend an. Es erscheint in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“, die seit Beginn des Jahres 2000 im W. Bertelsmann Verlag in Bielefeld erscheint. Der Wechsel des Verlages ist nicht nur mit einem geänderten äußeren Erscheinungsbild, sondern auch mit einer inhaltlichen Neukonzeption der Reihe verbunden: Sie enthält weiterhin vor allem wissenschaftliche Beiträge zur Erwachsenenbildung, lässt aber auch deren Praxisrelevanz nicht außer acht und erweitert ihren Blickwinkel dadurch, dass sie bezugswissenschaftliche Beiträge stärker berücksichtigt und empirisch-analytische Arbeiten (wie die hier vorliegende) aufnimmt. Zudem geht die bisher bestehende Publikationsreihe „DIE Analysen“ in der Reihe „Theorie und Praxis“ auf. Neu ist auch, dass das DIE die zusätzlichen Möglichkeiten des Mediums Internet erschließt. Die Veröffentlichungen werden sowohl papierbasiert als auch elektronisch aufbereitet. Im Internet finden sich zusätzliche Informationen, die die argumentative Tiefe verstärken.

Eine weitere Neuerung ist von Bedeutung: Die „Theorie und Praxis“-Bände werden zukünftig von einem Herausgebergremium betreut; konstituierende Mitglieder dieses Gremiums sind Prof. Dr. Sigrid Nolda (Universität Dortmund), Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München) und Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein (Philipps-Universität Marburg).

*Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

1. Teil: Fragestellung und Forschungsstand

I. Problemstellung und Fragestellung dieser Untersuchung

„Lernen“ hat Konjunktur in der Bildungspolitik, in der Praxis betrieblicher Erwachsenenbildung und in der Theoriediskussion im Rahmen der Erwachsenenpädagogik: „Lebenslanges Lernen“ wird gefordert, Betriebe¹ wollen zur „lernenden Organisation“ werden, Erwachsene lernen „selbstorganisiert“ bzw. „selbstgesteuert“ oder sollen dies tun. Die Rede ist bereits von der „Lerngesellschaft“ (Dohmen 1997a, S.14). Das Jahr 1996 wurde vom Europäischen Parlament und der Europäischen Kommission zum „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“ ausgerufen.

Diese Entwicklung wirkt etwas überraschend, nachdem noch vor nicht allzu langer Zeit Erwachsene und insbesondere ältere Erwachsene als weniger lernfähig gegolten haben.² Die gegenwärtige Konjunktur des Lernens hat spezifische Hintergründe, die, zunächst ganz allgemein, in den spezifischen Funktionen des Lernens im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungs- und Umbruchsituationen gesehen werden können. In betrieblichen Modernisierungsprozessen kann Lernen als „Veränderungsmetapher“ (Geissler/Orthey 1997a, S.18) gelesen werden, die für den Versuch steht, Anschluss an die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse zu halten. Die gesellschaftliche Funktion und Funktionalisierung der Lernkonjunktur wird bereits umfangreich diskutiert und kritisiert (vgl. Giessler/Orthey 1997b; Ahlheim/Bender 1996; Arnold 1995; J. Kade 1983). Diese eher systemtheoretisch-funktionale Perspektive wird in dieser Untersuchung nicht weiter verfolgt.

Die Konjunktur des Lernens interessiert in der vorliegenden Arbeit vielmehr aus einer bisher kaum problematisierten bildungstheoretisch-didaktischen Perspektive. Im Gegensatz zur häufigen Verwendung des Lernbegriffs sind sein Bedeutungsgehalt und sein Verhältnis zu den Begriffen des Lehrens und der Bildung nur wenig bestimmt. Es fällt auf, dass Lernen ganz überwiegend als normative Kategorie im Sinne des Lehrens verwendet wird. Das Lehrziel, also die Handlungsabsicht des Lehrers bzw. die Lernanforderung, wird dabei unter der Hand zum Lernziel umdefiniert, also als Handlungsziel des Lerners verstan-

den. In der pädagogischen Diskussion führt dies dazu, dass viele Überlegungen zum Lehren (vgl. Asselmeyer 1996, S.38; Arnold 1995, S.15ff.; Kejcz 1979, 1980) und zu optimierten Vermittlungsstrategien als Lerntheorien bezeichnet werden. Diese Verwendung der Lernkategorie, welche die Handlungsabsichten des Lehrers mit den Handlungsabsichten des Lerner in Eins setzt, ist nicht nur bildungspolitisch in dem Sinne motiviert, dass möglichst viele Menschen zum Erhalt der ‚internationalen Konkurrenzfähigkeit Deutschlands/Europas‘ und ihrer persönlichen Konkurrenzfähigkeit selbstgesteuert lernen sollen (in diesem Fall greift die erwähnte gesellschaftskritische systemtheoretisch-funktionale Kritik). In bildungspraktischer Hinsicht ist mit dieser Begriffsverwendung auch der Wunsch des Pädagogen verbunden, durch die Gleichsetzung der Lernhandlung des Lernenden mit der eigenen Lehrabsicht den Erfolg der eigenen Lehrabsicht wenigstens begrifflich abzusichern.

Bildungstheoretisch ist die in der pädagogischen Literatur durchgängige Gleichsetzung und damit Verwechslung der Lehrhandlungen mit den Lernhandlungen wohl dem unausgewiesenen, zumindest aber problematischen Verhältnis von Bildung und Lernen geschuldet. Lernen wird überwiegend als individuelle Aktivität des Lerner³ – meist kognitionstheoretisch – verstanden, die einem über Lehren zu vermittelnden, positiv bestimmten Bildungsziel vorausgesetzt oder an die Seite gestellt ist.⁴ Bildung bezeichnet in diesem Zusammenhang üblicherweise eine „höhere“ Aktivität, der das Lernen als notwendiges, kognitionstheoretisches Grundgerüst vorgeschaltet ist (vgl. z.B. Bender 1991, S.120). Lernen erhält dort – in seiner erfolgreichen Ausprägung – die Bedeutung eines notwendigen Strebens auf die „höheren“ Bildungsziele hin (dies ist z.B. in allen Formen schulischen Lernens der Fall). Eine konstruktivistische Variante dieser Verwendungsweise relativiert zwar einerseits den – für den Lerner – fremdgesetzten Bildungsanspruch (vgl. z.B. Arnold 1995) und betont die Eigenständigkeit der Lerneraktivitäten: Das „Lernen Erwachsener ist nicht einfach die Kehrseite des Lehrens“ (Siebert 1992a, S.57). Andererseits holt aber dieser Zugang zum Lernen mit der Forderung nach selbstreferentiellen und selbstverantwortlichen Lernprozessen den Bildungsanspruch formal wieder ein. Lernen erhält hier die Bedeutung von „Selbstinstruktion“⁵ im Sinne einer Verdoppelung des Lehrens. Selbstgesteuerte Lernprozesse sollen den zwar relativierten, aber immer noch vorhandenen, fremdgesetzten pädagogischen Bildungsanspruch weitgehend selbst realisieren.

Im Rahmen dieses bildungstheoretischen Selbstverständnisses wird der Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen in betrieblichen Kontexten im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Diskussion, außerhalb der kritischen systemtheoretisch-funktionalen Perspektive, fast ausschließlich normativ gestaltet. Die Diskussion um die ‚Humanisierungsvermutung‘, die ihren Ausgangspunkt in weniger tayloristisch ausgelegten betrieblichen Organisationskonzepten findet, ist ein Beispiel für diesen normativen Zugang. Dabei wird vermutet, dass sich die Autonomieanteile der von betrieblichen Modernisierungsprozessen betroffenen Beschäftigten⁶ erweitern. Diese Diskussion führt die Erwachsenenpädagogik seit geraumer Zeit.⁷ Eine empirische Untersuchung der strukturellen Rahmungen dieser Weiterbildungsrealität und der empirisch feststellbaren Lernhandlungen steht jedoch aus. Es bleibt insofern bei der Vermutung hinsichtlich einer Erleichterung oder Beförderung von Lern- und Bildungsprozessen.

Die Erwachsenenpädagogik begreift sich zwar als „Lernwissenschaft“ (Tietgens 1986), allerdings ist nach wie vor nicht zu erkennen, dass sie Lernen aus der Perspektive des Lerners zu ihrem Gegenstand macht.⁸ Sie weist in ihrer Geschichte im Kern eine Lehrerorientierung und keine Lernerorientierung auf (vgl. Meueler 1982). Bildungsprozesse wurden und werden primär aus der Perspektive der Lehrenden und nicht aus der Perspektive der Lernenden thematisiert. Dies gilt besonders für den Bereich betrieblicher Bildung. Diese Perspektive wird um so problematischer, je stärker in der Bildungstheorie der Erwachsenenpädagogik der Anspruch nach Autonomie der Lernenden formuliert wird. Dieser Anspruch lässt sich nur realisieren, wenn die subjektive Aktivität des Lernens im Lehr-/Lernzusammenhang, in der die Autonomie des lernenden Subjekts zum Ausdruck kommt, systematisch entfaltet und theoretisch reflektiert wird. Eine aktuell diskutierte didaktische Frage lautet beispielsweise, inwieweit bei vorausgesetztem selbstorganisiertem Lernen pädagogisches Lehrhandeln noch notwendig ist bzw. wie Lehren dann professionell zu gestalten wäre. Die Beantwortung dieser Fragen setzt Kenntnisse darüber voraus, ob überhaupt und, wenn ja, in welcher Weise ‚Selbstorganisation‘ im Lehrhandeln vorausgesetzt werden kann. Dieser Problemzusammenhang ist aufgrund der fehlenden Lernerorientierung in der Erwachsenenpädagogik bisher nicht empirisch untersucht.

Die Erwachsenenpädagogik kann deshalb wenig Orientierung für das didaktische Handeln in der Praxis der Erwachsenenbildung⁹ leisten. Gegenwärtig schwankt die Bildungspraxis in der Definition ihrer zentralen Aufgabenstellungen „zwischen Management und Unterricht“ (Faulstich 1996, S.412). Unter dem Aspekt der Professionsentwicklung wird deshalb als zentrale Aufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung die Kompetenz des „Lernvermittlers“ (a.a.O.) gefordert, der zwischen Ansprüchen der Lernenden und der Organisation unterscheidet (vgl. Schäffter 1992, S.85) und diese Differenz als Anlass für Lern- und Bildungsprozesse nutzt. Für ein solches Professionsverständnis und eine entsprechende bildungspraktische Kompetenzvermittlung für pädagogisches Personal wäre aber ein weitergehendes theoretisches Verständnis des Lernhandelns – und nicht nur des Lehrhandelns – in Bildungsprozessen notwendig. Für die betriebliche Bildungspraxis ist trotz zunehmender betrieblicher Beteiligungs- und Qualifizierungsstrategien beispielsweise die zentrale Frage nach der Neugestaltung des Verhältnisses von Lernen und Arbeit völlig offen. Systematische Untersuchungen zu diesem betrieblichen Fragenkomplex werden regelmäßig angemahnt (vgl. z.B. Dybowski 1994, S.25). Gieseke (1992, S.12) sieht in der Art und Weise, wie Erwachsenenpädagogik Lernen und Bildung zum Gegenstand von Forschung und Reflexion macht, eine Schlüsselstelle für die Weiterentwicklung der Profession. Zu diesem bildungstheoretisch rückgebundenen Verständnis des Lernhandelns im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion will die vorliegende Arbeit einen empirischen Beitrag leisten.

Der Zugang zum Lernen eröffnet neue bildungstheoretisch-didaktische Perspektiven, wenn er erstens aus Sicht des Lerners, nicht des Lehrenden geführt und zweitens im Zusammenhang mit einem aktuellen Bildungsverständnis betrachtet wird, das sich von den positiven Bestimmungen materialer und formaler Bildungsbegriffe absetzt. An diesen beiden Stellen setzt deshalb diese Arbeit an. Die aktuelle bildungstheoretische Diskussion rückt aus einer selbstkritischen Haltung heraus in stärkerem Maße vom normativen Bildungsbegriff ab und fragt nach Autonomiemöglichkeiten des lernenden Subjekts in strukturell gerahmten Bildungsprozessen (vgl. Wittpoth 1994). Im neueren Autonomiediskurs stehen Sozial- und Wissenskontexte im Vordergrund, mittels derer Erwachsenenbildung von kommunikativen Sinnzusammenhängen aus rekonstruiert wird (vgl. Harney 1993, S.385). In diesem bildungs-

theoretischen Diskussionszusammenhang stellt sich vor dem Hintergrund struktureller Rahmungen für Bildungsprozesse weniger die – im Denkschema eines positiv bestimmbareren Bildungsbegriffs stehende – Frage: „Welche Bildung wird wichtig?“ als vielmehr die Frage: „Wie wird Bildung möglich?“ (vgl. Tenorth 1997, S.975; Alheit 1996, S.190).

Bildung wird in dieser Untersuchung – in Abgrenzung zu einem positiv bestimmten Bildungsverständnis – als zwischenmenschliches Handeln (Benner)¹⁰ und kulturbildende Aktivität im Rahmen gesellschaftlich-betrieblicher Modernisierungsprozesse verstanden, die – bei aller Differenz – auf die Herstellung notwendiger und zureichender Übereinstimmungen zielt. Sie schafft „Gemeinsamkeiten mit anderen in Gemeinsamkeit“ (Mader 1996, S.215). Lernen erhält in diesem Zusammenhang nicht die Bedeutung einer der Bildung vorausgesetzten individuellen Aktivität, sondern ist vielmehr – neben dem Lehrhandeln – der den Bildungsprozess konstituierende Anteil des Lernenden. Bildung und Lernen sind demnach wechselweise aufeinander verwiesen. Das Lernhandeln des Subjekts greift den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum auf, macht ihn dem Subjekt verfügbar und verändert ihn zugleich über die subjektiven Aktivitätsanteile. Auf diese Weise kann sich (muss sich aber nicht) das Subjekt als auch das gesellschaftliche Umfeld weiterbilden. Für dieses Bildungsverständnis verspricht eine empirische Untersuchung des Lernhandelns aus der Perspektive der Lernenden Aufschlüsse über strukturelle und individuelle Begrenzungen und Möglichkeiten für Bildungsprozesse aus Sicht der Lernenden. Empirische Lernforschung ist auf diese Weise im Rahmen des skizzierten Bildungsverständnisses zugleich empirische Bildungsforschung.

Einen Zugang zum Lernen aus Sicht des lernenden Subjekts bietet Klaus Holzkamp (1993) mit seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Er begreift Lernen als soziale Kategorie und nicht im Sinne einer gesellschaftlich mehr oder weniger isolierten, individuellen Aktivität.¹¹ Lernhandlungen werden im Unterschied zu primären Handlungen des Alltags als spezifische Handlungen des Subjekts verstanden, die von diesem begründet sind und auf dessen erweiterte gesellschaftliche Teilhabe im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zielen. Lernhandlungen sind demnach nicht als individuelle Aktivität zu verstehen, die auf das einzelne Subjekt begrenzt und durch gesellschaftliche Faktoren lediglich bedingt wären, sondern als sozialer Prozess der Produktion von Bedeu-

tungen¹² durch das Subjekt. Über diese Bedeutungsproduktion und -differenzierung entwickeln sich zugleich das lernende Subjekt *und* der gesellschaftliche Handlungszusammenhang, der dem Subjekt über Bedeutungskonstellationen¹³ gegeben ist. Damit eröffnet sich der Erwachsenenpädagogik ein bildungstheoretischer Zugang, der Lernen als konstituierende Seite von Bildungsprozessen begreift: Indem Lernen auf die Erweiterung der betrieblich-gesellschaftlichen Teilhabe abzielt und dabei in gesellschaftlich-betriebliche Bedeutungskonstellationen/Sinnstrukturen eindringt, konstituiert es einen Bildungsprozess als „Selbst- und Weltverständigung“ (Benner 1998, S.204) des Lernenden im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess. Der Holzkamp'sche Lernbegriff lässt sich an die aktuelle bildungstheoretische Diskussion in der Erwachsenenpädagogik anschließen und diese Diskussion mit der Perspektive aus Sicht der Lernenden erweitern. Dieser Zugang zum Lernen bietet der Erwachsenenpädagogik einen heuristischen Rahmen, der den Subjektstandpunkt des Lernenden einzunehmen gestattet und dabei das subjektive Lernhandeln zugleich als Teil des gesellschaftlichen Produktionsprozesses von Bedeutungskonstellationen bzw. Sinnstrukturen im Sinne kultureller Wissensgüter verstehen lässt. Lernhandlungen sind im Rahmen dieses Konzepts über die Lernbegründungen rekonstruierbar, die das Subjekt aus den gegebenen gesellschaftlich-betrieblichen Bedeutungskonstellationen/Sinnstrukturen selektiert. Über eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse wird so der Zugang zu den Lernhandlungen aus Sicht der lernenden Subjekte ermöglicht. Eine entsprechende erwachsenenpädagogische Rezeption ist bisher kaum erfolgt.¹⁴

Dieser Zugang zum Lernen wird in der vorliegenden Arbeit in theoretisierender Absicht auf den Untersuchungsgegenstand, die „Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten“ angewendet, die als institutionalisierte Form gesellschaftlich-betrieblicher Entwicklung und Modernisierung verstanden werden. Betriebliche Modernisierungsprojekte werden dabei als Veränderungsprozesse verstanden, die aufgrund ihrer Komplexität und Innovationsgeschwindigkeit mit Lern- und Bildungsprozessen gekoppelt werden (vgl. Geissler/Orthey 1997a, S.17). Dabei interessieren vor allem Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen ausgewiesener betrieblicher Modernisierungsprozesse, weil dort in besonderer Weise die kulturbildenden Aktivitäten als Herstellung neuer Gemeinsamkeiten zum Ausdruck kommen. Der soziale und interaktive Charakter des Bildungsprozesses – im Gegensatz zum Bildungs-

verständnis als individueller Eigenschaft – tritt in betrieblichen Modernisierungsprozessen deutlich hervor. Der betriebliche Bezug eignet sich für eine bildungstheoretisch orientierte Lernforschung besonders, weil in diesem Kontext der soziale Zusammenhang des Lernhandelns, wie beispielsweise die Konstruktion und Selektion der Lernanforderung (Lehrinhalte), besonders prägnant zum Ausdruck kommt. Darin unterscheidet sich dieses Forschungsfeld beispielsweise von Volkshochschulkursen, die in einer zurückgenommenen Weise Lernanforderungen an die Teilnehmer formulieren und die Auswahl der Kursthemen und Bildungsinhalte weitgehend ‚teilnehmerorientiert‘ vornehmen. Betriebliche Lernprozesse besitzen auch eine andere, stärker machtbesetzte soziale Einbindung als die für die Lernforschung typischen Experimente der Kognitionspsychologie, die z.B. das gemeinsame Aufblasen von Luftballons in einer Gruppe zum Lernziel haben (vgl. Greif 1997, S.286ff.; vgl. auch VII. Kapitel).

Zur Rekonstruktion gelangt das Lernhandeln von drei betroffenen Beschäftigten im Rahmen eines betrieblichen EDV-Einführungsprojekts, das Teil einer betrieblichen Modernisierungsstrategie ist. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive wird gefragt, welche Autonomieanteile und welche Möglichkeiten gesellschaftlich-betrieblicher Teilhabe in betrieblichen Bildungsprozessen für die Lernenden bestehen bzw. welche Lernbehinderungen, d.h. welche Widerstände gegen eine erweiterte gesellschaftlich-betriebliche Teilhabe aus Sicht der Lernenden dort typischerweise auftreten. Gefragt wird, ob dort tatsächlich in einem Sinne gelernt wird, der Bildung ermöglicht. Dies wäre dann in Frage zu stellen, wenn dort zurückgenommene Lernhandlungen, Rituale, Spiele, Machtkämpfe und Inszenierungen anzutreffen wären, die einen Bildungsprozess im betrieblichen Kontext behindern bzw. nicht ermöglichen. Im engeren Sinne ist zu fragen, auf welche Probleme und Widerstände die Lernenden in ihrem Lernhandeln beim Umgang mit angebotenen und geforderten Wissensbeständen stoßen. Können sie lernen und dabei ihre gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten in einem betrieblichen Bildungsprozess fortentwickeln oder sehen sie sich gezwungen, sich vor allem deshalb Wissen aneignen, um Konflikten und Risiken im betrieblichen Herrschaftszusammenhang aus dem Weg zu gehen?

Diese Untersuchung stellt sich die Frage, in welcher Weise es den Lernenden gelingt, ihre betrieblich-gesellschaftliche Teilhabe in be-

trieblichen Modernisierungsprozessen zu erweitern, d.h. in gesellschaftlich-betriebliche Bedeutungskonstellationen/Sinnstrukturen des Modernisierungsprojekts einzudringen und darüber eine Selbst- und Weltverständigung im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess herzustellen; mit andern Worten: Gelingt es ihnen, einen Bildungsprozess im betrieblichen Kontext zu konstituieren? Das Projekt zielt also auf die Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsprozessen in betrieblichen Modernisierungsprojekten aus der Sicht der Lernenden und ihrer Lernhandlungen. Die Untersuchung will damit die „Realanalyse“ (Gieseke 1992, S.11; vgl. auch Gieseke 1990) einer erwachsenenpädagogischen Situation vollziehen, d.h., sie will Lernen als erwachsenenpädagogische Wirklichkeit beschreibbar machen und so zu einer Differenzierung bestehender Begrifflichkeit beitragen.

Mit der Untersuchung von „Lernhandlungen in Betrieben“ ist gleichzeitig eine Reihe neuer Problemlagen aufgeworfen, die mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen und Forschungsdesigns der außerbetrieblichen Erwachsenenpädagogik nicht bearbeitet werden können. Betriebliches Lernen geschieht auch als „Lernen am Arbeitsplatz“ (Görs 1966, S.52). Diesem Umstand versucht diese Untersuchung gerecht zu werden, indem die Konstitution der Sinn- und Zweckzusammenhänge während des betrieblichen Modernisierungs-/Rationalisierungsprojekts in den Mittelpunkt gerückt werden und nicht die Interaktion im Kurs zwischen Kursleiter und Lernenden. Um dies leisten zu können, ist diese erwachsenenpädagogische Untersuchung auf Interdisziplinarität verwiesen und muss über die lernpsychologischen Anleihen bei Holzkamp hinaus auch Anleihen bei der Industriesoziologie nehmen (vgl. IV. Kapitel), um die betrieblichen Bedeutungskonstellationen als Lernumfeld analysieren zu können. Analysiert und dargestellt wird die Fallstrukturgesetzmäßigkeit eines betrieblichen Modernisierungsprojekts, das in einer bestimmten Form betrieblicher Weiterbildungspolitik und in einem spezifischen Weiterbildungskonzept mündet (vgl. VI. Kapitel). Die Bedeutungskonstellationen des darin eingelassenen Lehr-/Lernverhältnisses werden als der gesellschaftlich-betriebliche Möglichkeitsraum verstanden, aus dem heraus die Lernenden ihre subjektiven Lernbegründungen in typischer Weise selektieren. Ob und wie die betroffenen Beschäftigten in dem Lehr-/Lernverhältnis – das weit über die Kursrealität hinausreicht und sich am Arbeitsplatz fortsetzt – lernen können, wird hier untersucht.

Die Rekonstruktion subjektiver Bedeutungshorizonte der Lernenden als begründetes Handeln im Rahmen sozialer Bedeutungskonstellationen stellt besondere Anforderungen an die Methodik dieser empirischen Untersuchung, weil Lernbegründungen als Handlungsbegründungen nicht nur manifest sind, sondern sich auch auf den subjektiven Umgang mit latenten Strukturen des betrieblichen Lernumfeldes erstrecken. Die in qualitativen Studien zahlreich zur Anwendung kommende Grounded Theory bleibt in dieser strukturellen Hinsicht unbestimmt. Der Forscher läuft Gefahr, die subjektiven Handlungen interaktionistisch zu verkürzen, weil diese nicht systematisch in gesellschaftstheoretischer Hinsicht problematisiert werden. Deshalb wird das qualitative Forschungsdesign der Grounded Theory im V. Kapitel mit dem Design der Objektiven Hermeneutik verknüpft.

Mit den geschilderten interdisziplinären Anleihen und dem kurz skizzierten methodischen Design soll ein Beitrag zur Konturierung der auf betriebliches Lernen fokussierten Erwachsenenpädagogik als Lernwissenschaft geleistet werden, der bisher fehlt. Mit der Kenntnis typischer Lernbehinderungen in betrieblichen Bildungsprozessen kann sich das Professionsverständnis der Erwachsenenbildner als „Lernvermittler“ bzw. als Lernberater verbessern, womit zugleich das Möglichkeitsfeld für Bildungsprozesse erweitert wird. Die Rekonstruktion der Lernhandlungen zeigt auf, in welcher Weise und inwieweit Lernen in betrieblichen Modernisierungszusammenhängen tatsächlich selbstgesteuert, d.h. auf eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe hin, verlaufen kann bzw. wie professionelle pädagogische Interventionen Lernprozesse behindern bzw. unterstützen können.

Mit dem so gewählten Zugang zum Lernen als subjektiv begründeter Aktivität im Zusammenhang strukturell gerahmter Lern- und Bildungsprozesse knüpft die Arbeit zugleich an die erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernforschung an, die Bildungsprozesse empirisch bisher überwiegend als Beziehungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aus Sicht des Erwachsenenbildners untersucht hat. Die bisherige Lehr-/Lernforschung wird mit der hier vorgestellten bildungstheoretisch rückgebundenen Lernforschung um die Perspektive der Lernenden auf den Bildungsprozess bereichert (vgl. Kap. II). Die normative Perspektive des Lehrenden muss dafür gegen die empirischen Erfahrungen und Empfindungen, wie sie sich in den Bedeutungshorizonten der Lernenden

widerspiegeln, eingetauscht werden.¹⁵ Die Erwachsenenpädagogik gewinnt durch so einen subjektwissenschaftlichen Zugang einen durch empirische Forschung *aus Sicht des Lernenden* differenzierten und geklärten Begriff der Bildung als Grundlagenbegriff ihrer eigenen Arbeit.¹⁶ Bildungsprozesse können empirisch erhellt werden, indem das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie im subjektiven Lernhandeln untersucht wird, wie es sich in Lehr-/Lernverhältnissen strukturell *und* als Beziehungsverhältnis darstellt. Die empirische Untersuchung des Lernhandelns aus Sicht des lernenden Subjekts kann die erwachsenenpädagogische Fragestellung nach den Grenzen und Möglichkeiten des Lernens und der Bildung Erwachsener *im Rahmen gesellschaftlich strukturierter Lehr-/Lernverhältnisse* weiter voranbringen.¹⁷ Welche weiteren Erträge und Fragestellungen, über betriebliches Lernhandeln hinaus, aus dieser subjektwissenschaftlichen Perspektive möglich sind, skizziert das abschließende Kapitel entlang einiger zentraler erwachsenenpädagogischer Problemfelder.

II. Der Forschungsstand zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Lernen

1. Der theoretische Forschungsstand

Im Folgenden wird die Diskussion über mögliche Verhältnisse von Erwachsenenbildung und Lernen skizziert, um diese Untersuchung in den aktuellen erwachsenenpädagogischen und bildungstheoretischen Diskussionszusammenhang zu stellen.

Die folgende Skizze erhebt nicht den Anspruch auf eine vollständige Darstellung der gesamten erwachsenenpädagogischen Diskussion zu diesem bildungstheoretischen Fragenkomplex, der die Grundlagen erwachsenenpädagogischen Denkens berührt. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Fragestellung nicht gefordert. Die Skizze erfüllt lediglich den Zweck, typische Verhältnisse von Bildung und Lernen aufzuzeigen, wie sie in der Erwachsenenpädagogik diskutiert werden, um diese Untersuchung zum „Lernen in der Erwachsenenbildung“ in diesem erwachsenenpädagogischen Diskussionszusammenhang verorten zu können.

Erwachsenenbildung hat sich immer schon als Lernwissenschaft verstanden, die sich mit der Lernproblematik von Erwachsenen ausein-

ander zu setzen hat (vgl. Tietgens 1986). Innerhalb der erwachsenenpädagogischen Diskussion finden sich jedoch – bis auf wenige Ausnahmen – kaum explizite Problematisierungen des Verhältnisses von Lernen und Bildung.¹⁸ Innerhalb der Pädagogik gibt es eine breite Tradition, die den Lernbegriff einfach durch den Bildungsbegriff ersetzt. Es ist auch heute – trotz der umfassenden Verwendung des Lernbegriffs – noch nicht leicht erkennbar, ob das Herausforderungsverhältnis, in dem die Erwachsenen sich bewegen, aus der Perspektive ihres Lernens wirklich Gegenstand des erwachsenenpädagogischen Diskurses ist oder werden soll. Weinberg führt dies auf ein „vormundschaftliches Denken der Pädagogik“ (1996, S.11) zurück, das zu wissen vorgibt, was die Menschen brauchen, und gleichzeitig deren Nützlichkeitsdenken als eine unzumutbare Bürde für den eigenen Bildungsanspruch empfindet. Er verweist damit auf normative Postulate im Bildungsbegriff, die den Blick für das Gegenüber als Lernenden trüben. Diesem Gedanken soll im Folgenden weiter nachgegangen werden.

Es lassen sich in der aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskussion grundsätzlich zwei Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs in der Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung unterscheiden.¹⁹ Dies ist zum Ersten die normativ-weltanschauliche Verwendungsweise, wie sie in materialen und formalen Bildungsbegriffen auftritt. Als normativ-weltanschaulich wird diese Verwendungsweise hier bezeichnet, weil sie das einzelne Subjekt zum Objekt von außen – durch den Pädagogen – normativ bestimmter und selektierter Bildungsinhalte macht. Hier finden sich Versuche, Vernunft, Rationalität und andere gültige Bilder menschlicher Handlungsweisen als ‚Bildung für das Subjekt‘ positiv zu beschreiben und zu begründen. Demgegenüber lässt sich zweitens eine Verwendungsweise von Bildung als „Grundbegriff in einer Erziehungswissenschaft, die sich selbst als Teil der Sozialwissenschaften versteht“ (Tenorth 1997, S.976), abgrenzen. Der Bildungsbegriff wird in dieser Verwendungsweise – ähnlich dem Gesellschaftsbegriff in der Soziologie – als ein Grundbegriff verstanden, den es durch Forschung in seiner historischen Gestalt empirisch zu untersuchen und zu differenzieren gilt. „Im Zentrum der Theorie der Bildung steht das Problem einer Vermittlung zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen“ (Benner 1987, S.123). Bildungstheorie bringt also in dieser Verwendungsweise – entgegen der ersten – die Aufgaben und Zwecke pädagogischen Handelns nicht her-

vor (dies wäre eine Aufgabe der Bildungspraxis), sondern analysiert und beurteilt die immer schon vorgegebenen Aufgaben und Zwecke im Zusammenhang von Vergesellschaftungsprozessen. Sie stellt die Frage: Wie wird Bildung möglich? Bildung wird hier nicht als „Beschaffenheit individueller Subjektivität“ (Benner 1995, S.75), sondern als „zwischenmenschliches Handeln“ (a.a.O.) verstanden. Dieses Verständnis von Bildungstheorie liegt dieser Untersuchung zugrunde. Wie Lernen zur Bildung in diesen beiden Verwendungsweisen von Bildung in Beziehung gesetzt wird, soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion dominiert die normativ-weltanschauliche Verwendungsweise des Bildungsbegriffs in Form materialer oder stärker formal akzentuierter Bildungstheorien, die beide auf eine Höherentwicklung des Individuums zielen.²⁰ So wird beispielsweise aus einer kritischen Perspektive heraus Bildung als „Entwicklung und Förderung vernünftigen Denkens und Handelns“ (Bender 1991, S.111) verstanden. Die Adressaten dieser Bildung werden als Subjekte betrachtet, die zu einer vom Pädagogen bestimmten Vernunft hingeführt werden können und sollen. Ein weiteres Beispiel findet sich im Ansatz „Arbeitsorientierte Exemplarik“ (Lisop/Huisinga 1996). Entsprechend dem Negt'schen Ansatz des „exemplarischen Lernens“ (a.a.O., S.155) wird in der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ die „Wahrheitsfrage“ (a.a.O., S.150) bezüglich der Bildungsinhalte vom professionellen Pädagogen in gesellschaftskritischer Absicht gestellt. Die pädagogische Stellvertretungs- und Avantgardefunktion für kritisches Bewusstsein wird in dieser Verwendungsweise von Bildung als notwendig betrachtet, weil die individuellen Lebensbedürfnisse der Bildungsteilnehmer als individuell und gesellschaftlich restringiert verstanden werden. Dementsprechend bestimmt Lisop Bildung als individuelle Eigenschaft in Form eines „Bewusstseins unserer Gesellschaftlichkeit als Gattungsspezifisch“ (1995, S.40) sowie als „Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsbereitschaft“ im Rahmen einer gesellschaftlichen Gestaltungsaufgabe.

Die Erwachsenenpädagogik, theoretisch fokussiert als Wissenschaft von der betrieblichen Erwachsenenbildung bzw. der betrieblichen Weiterbildung,²¹ versucht üblicherweise in mehr oder weniger gesellschaftskritischer Absicht eine Legitimation praktischer Bildungsarbeit: Zweck und Aufgabe pädagogischen Handelns ist beispielsweise die Ausstattung für die Anforderungen sich immer schneller verändernder

Produktionsbedingungen. „Lebenssituationen sind aber nur bewältigbar, wenn man über entsprechende Qualifikationen verfügt. Und diese werden durch dazu geeignete Bildungsinhalte erworben. Sind Qualifikationen derart, dass sie für die Bewältigung unterschiedlicher oder sehr grundlegender Situationen geeignet sind, kann man sie als Schlüsselqualifikationen bezeichnen“ (Kaiser/Kaiser 1994, S.186). Wie diese Lebenssituationen zu bewerten sind und mit welchen Schlüsselqualifikationen sie bewältigt werden sollen, bemisst sich an Entscheidungen des Pädagogen (oder anderer Machttäger). Für Arnold wird in diesem Zusammenhang beispielsweise eine „Gestaltungskompetenz“ (1998a, S.44) zum politischen und beruflichen Muss. Eine Forderung, die in den 80er Jahren im Zusammenhang mit betrieblichen Technikgestaltungsprojekten entstanden ist. Technische Umstrukturierungen in Betrieben erfordern – so die Erfahrungen in unzähligen Begleituntersuchungen – „ein Qualifikationsbündel als Kompetenzanforderung, das es insgesamt allen Beschäftigtengruppen ermöglicht, über kompensatorisch-innovative Kompetenzen zu verfügen, die die Überschreitung bisheriger beruflich segmentierter Kompetenznetze zulassen“ (Peters 1994, S.180). Über die Vermittlung von Gestaltungskompetenzen will Bildung zum selbständigen und verantwortlichen Handeln befähigen (vgl. Peters 1998, S.84). Auch die Diskussion um die „Bildung“ einer neuen Unternehmenskultur lässt sich der normativ-weltanschaulichen Verwendungsweise des Bildungsbegriffs zuordnen, soweit sie auf eine Konzeption von Unternehmenskultur als Bündel von Auffassungen, Werten, organisationsbezogenen Regeln und symbolischen Identifikationsangeboten zurückgreift.²²

Wurden noch vor ca. zehn Jahren gesellschaftskritische Bildungsziele im Zusammenhang von Arbeit und Bildung bürgerlich-kritisch oder marxistisch begründet (vgl. z.B. Krüger u.a. 1986, S.389f.), so dominieren heute konstruktivistische Zugänge die Diskussion. Diese lehnen zwar einerseits die normativen Zumutungen materialer Bildungstheorien ab, beanspruchen aber andererseits die richtige Vorstellung davon, *wie* Menschen denken können sollen (vgl. Siebert 1996, S.20,38). Konstruktivistische Zugänge zur Bildung fokussieren das Eigenrecht des Subjekts mittels der Kategorien Autopoiesis und Selbstreferentialität so stark, dass das *gesellschaftliche* Subjekt im lernenden „System“ verloren geht.²³ Siebert definiert z.B. Bildung als eine Eigenschaft des autonomen Subjekts in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff (vgl. Siebert 1993, S.49), dem er die soziale Seite gesellschaftlicher Arbeitsorganisation zuordnet. Da-

bei werden die erkenntnistheoretischen Prämissen des Konstruktivismus (Autopoiesis, Selbstreferentialität, Welt als Konstruktion) im konstruktivistischen Bildungsverständnis zur Norm für menschliches Denken, Erkennen und Lernen. Sie erhalten den Charakter menschlicher Grund- und Wesenskräfte, die durch Bildung in ihr Recht gesetzt werden sollen. In Arnolds „evolutionärer Bildungstheorie“ (1996, S.13ff.) für Betriebe mündet dies in die Anforderung an Mitarbeiter, sich zu „Impulsgebern“ zu entwickeln, die sich ihr neues Wissen für die „individuelle Anpassungsfähigkeit“ und für ihre „Fähigkeitsausstattung“ „selbst erschließen“.

Die Baupläne individueller Bildung in materialen und formalen Bildungstheorien leiden unter Legitimationsdefiziten und Widersprüchen hinsichtlich der dort immer schon vorgenommenen „Selektion von Bildungsinhalten“ (Lenzen 1997, S.952) und Bildungszielen. In der ‚Aufforderung zu einer bestimmten Mündigkeit oder Selbsttätigkeit‘ spiegelt sich das Grunddilemma normativer Bildungstheorie: Mit der Aufforderung allein wird bereits das beabsichtigte Ziel „Selbsttätigkeit“ verletzt. Es lassen sich in der Moderne keine Begründungsfiguren mehr für eine pädagogische Avantgardefunktion finden. Aus der Perspektive modernitätstheoretischer Kritik lässt sich kaum mehr ein „archimedischer Punkt“ (Geissler/Orthey 1995, S.125) bestimmen, von dem aus kritische Distanz zu gesellschaftlichen Anforderungen möglich ist und Bildungsziele bestimmbar wären. Ohne gleich, unter erkenntnistheoretischer Perspektive, die sprachanalytischen Konsequenzen postmoderner Kritik an der Moderne nachvollziehen zu müssen, hat die Kritik an der Moderne gezeigt, dass der Einheitsgedanke menschlicher Höherentwicklung, an dem sich Bildung und Bildungstheorie in der Moderne festmachen, nicht mehr legitimierbar ist.²⁴ Auch lässt sich Bildung nicht einfach aus den gesellschaftlichen (für die vorliegende Fragestellung: betrieblichen) Anforderungen ableiten. Normativ-weltanschauliche Bildungstheorien laufen Gefahr, „als Erfüllungsgehilfe gesellschaftlicher Optionen zu fungieren“ (Benner 1987, S.125). Bildungstheorie nimmt auf diese Weise die Gestalt einer angewandten Religion, Politik oder Ökonomie an.

Die normative Bestimmung von Bildung als von außen bestimmbare individuelle Beschaffenheit – durch den Pädagogen – hat eine spezifische Fassung der Lernkategorie zur Folge. Materiale und formale Bildungstheorien greifen auf individualpsychologische Lernbegriffe zurück, deren Erklärungswert sich auf eine optimierte Erreichung

der Bildungsziele richtet, weil Bildung als ein von außen, vom Lehrenden gesetzter Prozess erscheint, bei dem das Subjekt bestenfalls als aktiver Träger des Bildungsprozesses verstanden wird. Die in einem allgemeinen Sinne als gültig definierten Bildungsziele verstehen sich als individuell nicht veränderbar. Der Bezug auf das lernende Subjekt wird deshalb primär unter dem Gesichtspunkt *erfolgreichen* Lernens für das vorweg bestimmte Bildungsziel wichtig und richtet sich nicht auf möglicherweise entgegenstehende individuelle Interessen und Bedürfnisse des Lernenden (vgl. Schneider 1991, S.54; Kaiser 1985, S.66). Die Lernkategorie beschreibt in diesem Zusammenhang die individuell-kognitiven Voraussetzungen für die Erreichung der in einem allgemeinen Sinne ‚gültigen‘ Bildungsziele.²⁵ Das Subjekt interessiert nur als ein über den Bildungsprozess herzustellendes und als Medium für diesen Bildungsprozess, nicht aber als Subjekt mit eigenständigen Interessen und Bedürfnissen neben der gesellschaftlich vermittelten Lernanforderung bzw. Bildungsabsicht.

Die ‚lose Kopplung‘ zwischen von außen gesetzter allgemeiner Bildungsnorm und individuellem Lernhandeln macht keinen bildungstheoretischen Zusammenhang zwischen Bildung und Lernen erforderlich.²⁶ Lernen muss dann lediglich, als individualpsychologische Kategorie, die individuell-kognitiven Voraussetzungen beschreiben und spielt meist nur eine nachrangige Rolle, weil sich Lernen im Bildungsbegriff „aufhebt“ (Siebert 1990, S.65). So sind beispielsweise für Siebert Verstärkungs-, Reiz-, Reaktions-, Imitations-, Versuch- und Irrtum-Lernen und andere Konditionierungen empirisch nicht zu leugnen. Weil sich aber in all diesen Formen seines Erachtens autopoietische Anteile befinden, sollten unter didaktischer Perspektive rezeptive und instrumentelle Lernphasen in den Unterricht eingebettet werden (vgl. Siebert 1996, S.27f.). Auch für Arnold ist „lebendiges Lernen“ (1996b, S.2ff.) lediglich die formale Seite, das subjektive Selbststeuerungspotential des Bildungsprozesses, der darüber hinaus eine ideologiekritische Perspektive aufweisen muss. Diese wiederum setzt der Pädagoge. Die thematischen subjektiven Interessen, Bedürfnisse und Bedeutungshorizonte der Lernenden bleiben außen vor, weil individuelle Bedürfnisse und Interessen nur als Rahmenbedingung für die Funktionsfähigkeit des kognitiven Systems gelten. Obwohl in konstruktivistischen Ansätzen der Lernbegriff als Differenzwahrnehmung des Subjekts bildungstheoretisch gesehen fast zu einem Ersatzbegriff für Bildung wird,²⁷ erhält er unter didaktischer Perspektive

nur mehr funktionalen Mittelcharakter für die Bildungsziele.²⁸ Dazu kann es kommen, weil das Postulat der Selbstreferentialität keine systematische Vermittlung zwischen System und Umwelt als Vergesellschaftungsprozess beschreibt. Auch Kaiser begreift innerhalb seines Bildungsverständnisses den Lernprozess als von thematischen subjektiven Bedürfnissen und Interessen weitgehend unabhängigen Prozess. Er hält die Erweiterung von Problemlösungsfähigkeit als Schlüsselqualifikation – im Sinne einer abstrakten metakognitiven Kompetenz – für den Zugang zur Wirklichkeit in einem Lernprozess für möglich. „Der Einzelne verfügt in mehr oder weniger entwickeltem Ausmaß über metakognitive Fähigkeiten“ (Kaiser/Tengler 1997, S.86), die ihm den Lernprozess erleichtern können und die erlernbar sind. Denk- und Lernprozesse werden hier als kognitiv-funktionale Strukturzusammenhänge verstanden, die beliebigen Bildungsinhalten und -zielen adäquat sein können. Lernen erhält als Metakognition die Bedeutung von „Selbstinstruktion“ bzw. „Selbstmanagement“ (S. Kade 1997, S.89) als grundlegender menschlicher Eigenschaft. Eine aktuelle Variante, wie sie vor allem in der Diskussion um selbstgesteuertes lebenslanges Lernen auftritt.²⁹

Relationiert man also materiale und formale (hier zusammenfassend bezeichnet als: normativ-weltanschauliche) Bildungstheorien mit der Lernkategorie als subjektiver Äußerung des Bildungsteilnehmers, so wird mit diesem Verhältnis die in beiden Bildungstheorien implizierte Losgelöstheit von inhaltlich-thematischen Interessen, Bedürfnissen und Bedeutungshorizonten im Lernhandeln der Lernenden sichtbar, die gegenüber den materialen oder formalen Bildungsansprüchen der Lehrenden ausgeklammert werden. Zwar wird in der erwachsenenpädagogischen Diskussion stets die Einbettung des individuellen Selbst in sozialkulturelle und historische Kontexte betont und die aktive Seite des Individuums als Träger des Bildungsprozesses vorgestellt.³⁰ Diese aktive Seite bleibt jedoch abstrakt und unvermittelt gegenüber den gegenständlichen inhaltlich-thematischen Interessen und Bedürfnissen der am Bildungsprozess konkret Beteiligten und damit zugleich losgelöst von ihrem gesellschaftlichen Handlungszusammenhang. Lernen wird formal als aktive Lebensäußerung des Individuums im Rahmen seiner Umweltadaptation verstanden,³¹ die im Rahmen eines normativ-abstrakt bleibenden oder formal-ungeklärten Vermittlungsverhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft transformatorischen Charakter für die Umsetzung der jeweils vorgegebenen Bildungsziele erhält.

Typisch für diese Verwendungsweise des Lernbegriffs ist die durchgehende Vermischung und Verwechslung des Lernbegriffs mit dem Lehrbegriff. Weil Lernen nur die individuell-kognitive Plattform des eigentlichen Bildungsprozesses darstellt und sich in ihm aufhebt, fällt Lernen im Falle gelingender Bildung mit dem Lehrhandeln zusammen. So spricht beispielsweise Arnold von einer „Qualifizierungskonzeption des reflexiven Lernens“ (1996c, S.13) oder davon, „dass die Qualität von Lernprozessen, die auf die Ausbildung ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet ist, nicht allein eine Revision der Inhalte beruflicher Bildung erforderlich macht“ (1995b, S.16). „Qualifizierungskonzeptionen“ und „Ausbildungsabsichten“ können immer nur Bestandteile des Lehrhandelns und nicht des Lernhandelns sein. Eine Steigerung erfährt diese Vermischung und Verwechslung bei H. Geißler: „Hierbei stellt sich die Frage, ob Lernen nur als Qualifizierung oder auch als Bildung konzipiert werden soll“ (1995, S.72). Der Pädagoge konzipiert hier die Handlung des lernenden Subjekts. Die Handlungsrationalität³² des Lernenden in seinem Lernhandeln wird der Handlungsrationaleität des Lehrenden gleich gesetzt. Die normativ-weltanschauliche Verwendungsweise des Bildungsbegriffs intendiert die Angleichung individueller Wissensbestände und Einsichten an die – aus pädagogischer Sicht – allgemeingültigen Wissensbestände und Einsichten in einer Weise, die nicht mehr zwischen den verschiedenen Handlungsrationaleitäten der Lehrenden und Lernenden differenzieren kann.³³

Diese Distanz gegenüber den eigenständigen und differenten Bedeutungshorizonten und Begründungszusammenhängen der Lernenden widerspricht einer Subjektorientierung, soweit eine solche in diesen Bildungstheorien impliziert ist. Bei formal-konstruktivistisch begründeten Bildungstheorien (z.B. bei Arnold) treibt die typische Verwechslung und Vermischung von Lernen und Lehren den Widerspruch auf die Spitze. Dort soll es nach dem konstruktivistischen Anspruch gerade die Selbstreferentialität des Lernenden (i.S. von lernendem System) sein, welche auf die prinzipielle Differenz zwischen Lehren und Lernen verweist. Wenn dann aber bei der bildungstheoretischen Anwendung des konstruktivistischen Paradigmas das Lehrhandeln in Form von Qualifizierungskonzeptionen und Ausbildungsabsichten wieder in eins mit dem Lernhandeln gesetzt wird, dürfen die Erklärungskraft und das Differenzierungsvermögen dieses Verständnisses von Selbstreferentialität für bildungstheoretische Problemstellungen bezweifelt werden.

Ein systematisches Verhältnis von Bildung und Lernen stellt Marotzki in seiner „strukturalen Bildungstheorie“ (1990) her. Er knüpft an das Bateson'sche Lernebenenmodell an und versteht die höheren Ebenen „Lernen II“ und „Lernen III“ als Bildung, weil dort – nach Bateson – das Subjekt nicht nur Wissen akkumuliert, sondern eigene Gewohnheiten und Präferenzen geändert werden bzw., auf der Lernebene III, ganze Kontexturen/Weltaufordnungen relativiert werden. Das Subjekt soll dabei eine Souveränität erreichen, die ihm eine „produktive und kreative Freiheit“ (a.a.O., S.46) ermöglicht. Bildung definiert Marotzki auf diese Weise formal, als Bildung des Bewusstseins in Form einer bestimmten reflexiven Qualität des Selbst- und Weltbezugs. Wenn also Lernen dieses höhere Niveau erreicht hat, kann es als Bildung bezeichnet werden. Lernen und Bildung stellen in dieser formalen Bildungstheorie prinzipiell die gleiche individuelle Handlung dar. Sie unterscheiden sich nur insofern, als die mit Bildung bezeichnete individuelle Handlung dem postulierten gesellschaftlichen Allgemeinen näher steht und damit als qualitativ höherwertig angesehen wird. Marotzki kommt somit zu keinem anderen Ergebnis bezüglich des Verhältnisses von Bildung und Lernen, als es die normativ-weltanschaulichen/formalen Bildungstheorien immer schon implizit vorausgesetzt haben: Lernen ist die individuell-kognitive Handlung, als Voraussetzung für die individuelle Bildungsleistung, auf einer höheren, von außen als allgemein bestimmten Ebene.

Im Rahmen der normativ-weltanschaulichen Verwendungsweise von Bildung finden sich weitere, eher an materiellen Bildungstheorien orientierte, sich selbst gesellschaftskritisch verstehende Zugänge zum Verhältnis von Bildung und Lernen. Dort wird Lernen als „Mittel zur Wahrheitsfindung über alle denkbaren Gegenstände, Sachverhalte“ (Bender 1991, S.142) im Bildungsprozess verstanden. Lernen dient der Selbstaufklärung des Lernenden durch geeignete Lerninhalte, die der professionelle Pädagoge helfend im Lehr-/Lernarrangement zur Verfügung stellt. Ohne diese Selbstaufklärung ist Bildung im gesellschaftlichen Entfremdungszusammenhang nicht möglich. „Bildung ist damit auf das Lernen als Aneignung von Wissen verwiesen“ (a.a.O., S.141), das als gesellschaftliches Wissen das Subjekt immer zugleich in den gesellschaftlichen Zusammenhang stellt.

Auch wenn in dieser Konzeption über den gesellschaftlichen Charakter von Wissen der Lernende aus seiner individuell-kognitiven

Isolation gelöst und in den gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt wird, bleibt Lernen auch in diesem Konzept ein individuelles Leistungsvermögen für das von außen, durch den Pädagogen immer schon bekannte und bestimmte materiale Bildungsziel. Die Figur der ‚pädagogisch von außen unterstützten Selbstaufklärung‘ ähnelt der Figur des ‚Lernen-Lernens‘ bzw. des ‚Lernens metakognitiver Kompetenzen‘. Wirkliches Lernen soll sich dort in Abgrenzung zum bloßen Erleben darstellen als „begreifende Erkenntnistätigkeit, vernünftige Selbstbestimmung und daraus abgeleitetes verantwortliches Handeln im ‚freien Geist‘ des gebildeten Menschen“ (a.a.O., S.141). Erst im Medium einer Vernunft im freien Geiste soll sich Lernen als Voraussetzung für eine gelingende Bildung des Individuums einstellen. Die Konzeption gesellschaftlicher Vermitteltheit des Lernens über gesellschaftliche Wissensbestände kann nicht darüber hinweg täuschen, dass Bildung und Lernen auch in dieser Variante individuelle Eigenschaften bzw. Leistungsmerkmale darstellen, bei denen Lernen für das immer schon bestimmte gültige Bildungsziel eine individuelle und funktionale Voraussetzung darstellt. Für Lisop/Huisinga (1996, S.155) würde Lernen ohne professionelle didaktische Hilfe gar zur „Sklerotisierung der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse“ führen. Wenngleich hier Lernen als Vergesellschaftungsprozess verstanden wird und eine kritische Differenz zu gesellschaftlichen Gegenständen und Sachverhalten aufgemacht wird, so wird doch weniger auf inhaltlich-thematische Differenzwahrnehmungen des Lerners gegenüber äußeren pädagogischen Lern- und Bildungsanforderungen abgestellt als vielmehr auf eine herzustellende vernünftige Einheit mit dem Lernenden im „freien Geist“. Lernen als Aneignung wahren Wissens bleibt auch in dieser Form der individuell-funktionale Vorhof des normativen Bildungsbegriffs.

Im Gegensatz zu normativ-weltanschaulichen Verwendungsweisen von Bildung lässt sich Bildung auch als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff verwenden, wie er beispielsweise von Benner (1995, 1987) in dessen „Allgemeiner Pädagogik“ vertreten und in dieser Arbeit als erwachsenenpädagogischer Grundbegriff vorausgesetzt wird. Bildungstheorie fragt in diesem Sinne nicht nach positiv genormten Bestimmungen, um selbst nicht in die Aporien normativer Bildungstheorien zurückzufallen, sondern nach den Bestimmungsversuchen des Menschen, die im Werden begriffen sind. Nach den Bestimmungsversuchen des Menschen zu fragen, die in einem gesellschaftlichen Konstitutionsprozess zu verorten sind, „heißt nach der Bestimmung von etwas zu fragen,

... das seine Bestimmung selbst hervorbringen und nicht als eine schon bekannte lediglich lernen, sondern als eine hervorzubringende erlernen muss“ (1995, S.152). Benner verweist mit der Unterscheidung von Lernen und Erlernen auf vorgegebene fremde Anforderungen im einen Fall und die Konstitution von Bestimmungen in praktischen (sozialen) Bildungszusammenhängen im zweiten Fall. Mit diesem Zugang ist Bildung nicht mehr nur eine Beschaffenheit individueller Subjektivität, die vom pädagogischen Außenstandpunkt zugeschrieben wird, sondern bezieht sich auf das *zwischenmenschliche Handeln*, „das unter dem doppelten Anspruch einer gegenseitigen Achtung der handelnden Personen sowie einer gemeinsamen Anerkennung des menschlicher Willkür unverfügbaren Sinnes von Wirklichkeit steht“ (a.a.O., S.75). Lernen erhält mit dieser Verwendungsweise des Bildungsbegriffs als sozialer Interaktion einen besonderen Stellenwert, weil der Lernende im Interaktionszusammenhang als konstituierender Teil des Bildungsprozesses erscheint, ohne den die Konstitution und auch ein Verstehen des Bildungsprozesses nicht möglich wird. Das Verstehen des Lernhandelns ist deshalb eine notwendige Voraussetzung für die bildungstheoretische Rekonstruktion von Bildungsprozessen.

Benner begründet sein Verständnis von Bildungstheorie und Bildung modernitätstheoretisch. Er kann angesichts neuzeitlicher Krisenerfahrungen keine positive Bestimmung mehr erkennen,³⁴ sondern nur mehr die prinzipielle Bildsamkeit der Subjekte und die Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben menschlicher Praxis, wie sie sich in Ökonomie, Wissenschaft, Politik, Pädagogik usw. festmacht. Bildung stellt sich somit die Neukonstitution gesellschaftlicher Praxis zur Aufgabe, ohne dabei einer Praxis (z.B. der pädagogischen oder ökonomischen) einen Primat einräumen zu können. Bildung heißt mit Benner, nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess zu fragen, die als hervorzubringende erlernt werden muss und nicht zugewiesen werden kann. Als Leitbild steht Benner dabei die Idee einer praktischen Vernunft in einer gesellschaftlichen Gesamtpraxis zur Seite, die als Gesamt zwar unterschiedlicher, aber ansonsten gleichwertiger Tätigkeiten vorstellbar ist (1995, S.155f.). Jeder Einzelne wird in dieser Gesamtpraxis als zur Mitwirkung fähig anerkannt. Diese Moralität „lässt sich weder einer vorgegebenen Sittenordnung noch einer politischen Ethik entnehmen, die die Aufgaben des Handelns nach Maßgabe eines übergeordneten Ganzen normieren, sondern allein aus dem kategorischen Imperativ

einer unbedingten gegenseitigen Anerkennung der Menschen als Person und Selbstzweck“ (1987, S.224). Mit dem Postulat einer unbedingten gegenseitigen Anerkennung positioniert sich Benner gegenüber dem zentralen Problem der Moderne, einen Vernunftbegriff zu bestimmen, der empirisch und zugleich nicht-instrumentell ist.

Was dem Bildungsprozess somit nur bleibt, ist die nie endende Suche nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess, die insofern unbestimmt bleibt. Dieser Bildungsprozess als interaktive Suchbewegung kann sich nur mehr stützen auf die Annahmen prinzipieller Bildsamkeit und gegenseitiger Anerkennung vor dem Hintergrund des Leitbildes eines „nicht-hierarchischen gesellschaftlichen Ordnungszusammenhangs“ (1995, S.28). Die Aufgabe und Möglichkeit theoretischer und praktischer Pädagogik begreift Benner nicht mehr als Einführung Heranwachsender in an sich gültige Wissens- und Moralbestände, „sondern als Einführung in Fragen und Probleme des richtigen Wissens und des verantwortlichen Handelns“ (1998, S.193). Wissen und Handeln sieht Benner nicht mehr als positiv bestimmt an, sondern nur mehr in einem gesellschaftlichen Möglichkeitsraum liegend, in dessen Rahmen die Auswahl des „richtigen Wissens“ und des „verantwortlichen Handelns“ fraglich und problematisch ist. Aufgabe der Bildungstheorie ist es dabei, nach den historisch-konkreten Bestimmungsversuchen im Bildungsprozess zu fragen,³⁵ an denen Lehrende und Lernende gleichermaßen beteiligt sind. Mit diesem bildungstheoretischen Verständnis rückt neben dem Lehrhandeln, das wesentlich für die Repräsentanz und Verfügbarkeit der gesellschaftlichen Praxen/Möglichkeitsräume im Bildungsprozess verantwortlich zeichnet, die Untersuchung des Lernhandelns in den Mittelpunkt des Interesses. Wenn Bildung die Frage nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess darstellt, dann ist es die Aufgabe der Bildungstheorie, empirisch nach diesen Selbstverständigungs- und Bestimmungsversuchen zu fragen. Bildungstheorie, die sich empirisch vergewissern und weiterentwickeln will, ist deshalb auf eine Lernkategorie angewiesen, die den konstituierenden Beitrag zum Bildungsprozess im Lernhandeln der Lernenden als Selbstverständigungsversuch ausweist. Selbstverständigung ist hier in einem intersubjektiven Verständigungsrahmen als subjektiver Bestimmungsversuch gefasst, der etwas noch Undeutliches deutlicher machen bzw. verschwiegenes Wissen auf den Begriff bringen will.³⁶ Bildung als Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess ist, aus der Perspektive des Lernen-

den betrachtet, der Versuch, im Rahmen von Selbstverständigungsprozessen eine erweiterte Verfügung und Teilhabe an gegebenen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten zu erlangen.

Benner selbst konzipiert Bildung allerdings ausschließlich aus der Perspektive des Lehrenden. Die Idee „prinzipieller Bildsamkeit“ und die Leitvorstellung „nicht-hierarchischer gesellschaftlicher Praxen“ sind Perspektiven auf den Bildungsprozess aus Sicht des Lehrenden. Benner überwindet so mit seiner Bildungstheorie zwar einerseits problematische Positivitäten und versteht Bildung als offenes Projekt zwischenmenschlichen Handelns. Die Perspektive auf dieses Handeln bleibt aber auf die Sicht des Lehrenden beschränkt. Benner thematisiert das Subjekt im Bildungsprozess ausschließlich im Rahmen des Erziehungsverhältnisses, das sich ständig der Eigenständigkeit des Subjekts zu vergewissern hat. Die Lernenden selbst werden nur kurz als Subjekte gestreift, deren Bestimmung in der Selbsttätigkeit liegt, mit der sie an ihren Lernprozessen mitwirken. Wie diese Selbsttätigkeit im Bildungsprozess als zwischenmenschlichem Handeln im Sinne einer Problematisierung richtigen Wissens und vernünftigen Handelns zu verstehen ist, wird nicht ausgeführt. So verweist zwar einerseits der Benner'sche Bildungsbegriff auf zwischenmenschliches Handeln, das die Eigenleistung der Lernenden am Bildungsprozess betont und damit die Voraussetzung für einen bildungstheoretisch anschließbaren Lernbegriff schafft; er entfaltet diesen aber andererseits nicht als Lernkategorie von der Seite der Lernenden her. Die Theoretisierung der Lernhandlungen als Bildungsprozesse steht noch aus. Wenn dieses bildungstheoretische Konzept jedoch bildungspraktische Relevanz gegenüber „Vermittlungs- und Allmachtsphantasien von Erwachsenenbildnern“ (Kade 1992, S.35) erhalten soll, muss die Seite der lernenden Subjekte, der Autonomie beanspruchenden Lernenden, systematisch ausgewiesen werden.

Innerhalb der Erwachsenenpädagogik findet sich die Perspektive auf Bildung, als zwischenmenschlichem Handeln, ansatzweise in lebensweltorientierten Ansätzen. So versteht beispielsweise E. Schmitz Bildung als „deutende Aneignung symbolisch repräsentierter Wirklichkeit“ (1989, S.50) in rationalisierten und entfremdeten Sozialstrukturen. Der Erwachsenenbildung kommt hier die Aufgabe zu, Entfremdung und Rationalisierung durch Fremd- und Selbsterfahrung zu überwinden (vgl. Schmitz 1989, S.59). Die besondere Pointe des lebensweltorientierten

Ansatzes liegt in der Perspektivenerweiterung auf die Lernenden bei der Betrachtung des Bildungsprozesses. Lernen wird dabei verstanden als das im Problemlösen stattfindende Erfahren der Verhaltenserwartungen anderer und als Einarbeiten neuer Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata des Lernenden (vgl. a.a.O., S.56). Erwachsenenbildung knüpft hier bewusst an lebensweltliche Verständigungsprobleme an und gestaltet den Bildungsprozess mehr als intersubjektiven Handlungsvorgang denn als innerpsychischen Lernvorgang. Die Übereinstimmung mit Benners Konzeption liegt in diesem Verständnis von Bildung als zwischenmenschlichem Handeln. Die Einschränkung gegenüber Benners Konzeption liegt im Rückgriff auf kommunikatives Handeln als Ordnungsvorstellung, die dem Rückgriff auf den Symbolischen Interaktionismus geschuldet ist: „Die Lebensweltorientierung von Bildungsveranstaltungen ist an dem Maß an kommunikativer Rationalität abzulesen, das darin zugelassen oder gefördert wird“ (Schlutz 1989, S.98). Der Bildungsprozess und der ihn mitkonstituierende Lernprozess werden auf diese Weise in lebensweltorientierten Ansätzen als kommunikative Rationalität normiert. Die Eigenständigkeit des Lernhandelns im Bildungsprozess ist insoweit auf die formale Rationalität kommunikativen Handelns begrenzt. Der lebensweltorientierte Ansatz fällt auf diese Weise wieder auf eine normative Bildungstheorie zurück. Benner konzipiert demgegenüber den Bildungsprozess als Handeln vor dem Hintergrund seiner Leitvorstellung nicht-hierarchischer Praxen, in denen praktische Vernunft (als wechselseitige Anerkennung der Subjekte und Anerkennung einer menschlicher Willkür unverfügbaren Wirklichkeit) den Bildungsprozess in unbestimmter Weise offen hält und nicht bereits, mittels einer vorgegebenen (hier kommunikativen) Rationalität, normiert.

Die vorliegende Untersuchung will an Benners bildungstheoretisches Verständnis anknüpfen, ohne gleichzeitig das zwischenmenschliche Handeln im Sinne einer formalen Rationalität kommunikativen Handelns, wie in lebensweltlichen Ansätzen, zu normieren. Die vorliegende Untersuchung greift zur Explikation der Seite der Lernenden im Bildungsprozess auf die Lerntheorie Klaus Holzkamps zurück.³⁷ Holzkamp offeriert als Psychologe der Erwachsenenpädagogik einen Lernbegriff, der bildungstheoretisch anschließbar ist. Er versteht Lernen als eine spezifische Handlungsform nicht im Sinne eines formalen Interaktionsverhältnisses, sondern als Produktionsverhältnis. „Die gesellschaftliche Produktion/Reproduktion menschlicher Lebensmittel/-bedingungen

schließt ein, dass das Individuum eine subjekthaft-aktive Verfügung über seine eigenen Lebensverhältnisse nur als Verfügung über *individuell relevante gesellschaftliche Lebensverhältnisse* erlangen kann. Dies heißt aber, dass die subjekthaft-aktive Zentralbestimmung des Handelns nicht lediglich innerpsychisch bzw. nicht als bloß subjektiv-interaktive Setzung zu verstehen ist, sondern in ihrer subjektiven Erfahrbarkeit gebunden ist an die *wirkliche Erweiterung der Verfügung des Individuums über seine gesellschaftlichen Lebensbedingungen*“ (Holzkamp 1986, S.395). In diesem Verständnis ist Lernen die Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten über die Differenzierung gegebener gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen³⁸ in gesellschaftlichen Praxen. Hier liegt die Schnittstelle zur praktischen Vernunft mit der Leitidee nicht-hierarchischer gesellschaftlicher Praxen im Benner’schen Bildungsbegriff. Benner postuliert aus der Vernunftperspektive des Lehrenden die Gleichberechtigung gesellschaftlicher Praxen, um den Bildungsprozess, als Frage nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess, nicht in einer Richtung zu beschränken. Holzkamp beschreibt mit seinem Lernbegriff, aus der Perspektive des Lernenden, die prinzipiell nie endende Erweiterung subjektiver Teilhabe am gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozess, den er als Raum gesellschaftlich gegebener Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen konzipiert. Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe wird dabei als Überwindung individueller Wissensdefizite sowie struktureller und funktionalisierender Verkürzungen in hierarchischen Praxen als Selbstverständigungsprozess verstanden, ohne damit zugleich eine gattungsgeschichtliche Höherentwicklung zu unterlegen. Bildung als zwischenmenschliches Handeln konstituiert sich demnach einerseits über ein Lehrhandeln, das als regulative Idee die Gleichberechtigung und Verfügbarkeit der gesellschaftlichen Praxen (im Sinne eines gesellschaftlichen Möglichkeitsraumes) im Bildungsprozess verfolgt und andererseits über ein Lernhandeln, das an der Erweiterung seiner gesellschaftlichen Teilhabe an diesen Praxen, im Sinne einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit, interessiert ist. Bildung realisiert sich damit in einem Lehr-/Lernzusammenhang, in dem Lernende nach erweiterten Handlungsmöglichkeiten für ihre problematischen Handlungssituationen suchen können und Lehrende in der Lage und willens sind, diese Suchbewegung sachkompetent und pädagogisch professionell zu unterstützen. Die Sachkompetenz definiert sich dabei als Überblick und historische Relativierung gegenüber gesellschaftlich produzierten Wissensgütern. In den Termini klassischer Bildungstheorie ausgedrückt: Erst

in der Befähigung zur Mitwirkung an einer auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit zielenden Handlungsbegründung wird der Adressat pädagogischen Handelns zu einem mündigen, für sein Wollen, Wissen und Handeln verantwortlichen, freien Menschen.³⁹ Meueler hat für diese bildungstheoretische Perspektive eine griffige Formulierung gefunden: „Bildung als bewertetes und bewertendes Lernen ist ein offener Prozess subjektbestimmter Aneignung lebensnotwendigen Wissens und menschlicher Verständigungsmöglichkeiten mit einer besonderen Qualität informierter, kritischer Auseinandersetzung mit der Umwelt, den sie prägenden Traditionen, Strukturen und sich selbst“ (1994, S.621).

Eine sich empirisch verstehende Bildungstheorie kann aus der Perspektive des Lernenden die besondere Qualität der Auseinandersetzung, d.h. typische Behinderungen und Möglichkeiten für seine Lerninteressen im zwischenmenschlichen Handeln des Bildungsprozesses rekonstruieren. Sie kann der Frage nachgehen, warum bestimmte Bedeutungen produziert, angeboten, vorenthalten und verweigert werden, mit anderen Worten: wo, wie und warum eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe des lernenden Subjekts als hervorzubringende Bestimmung im Vergesellschaftungsprozess ermöglicht oder behindert wird. Wo die Grenzen der Bildsamkeit im – den Bildungsprozess mitkonstituierenden – Lernhandeln angesichts herrschaftlicher Strukturen im Bildungsprozess liegen, wäre die lohnende Fragestellung einer empirischen Bildungsforschung, die systematisch den Zusammenhang zur Bildungstheorie herstellt (vgl. Tenorth 1997, S.980ff.). Bildungsforschung ist in diesem Sinne auch Lernforschung, die den Konstitutionsprozess von Bildung aus Sicht der Lernenden untersucht. Sie ist als ein zwingendes Erfordernis in den Zusammenhang einer nicht-affirmativen Bildungstheorie zu stellen, die bestehende funktionale Verkürzungen gesellschaftlicher Bestimmungen überwinden will, ohne damit zugleich abgeschlossene Positivitäten zu setzen. Wie anders als über ein Verständnis des Lernhandelns der Bildungsteilnehmer soll sich praktische Vernunft im zwischenmenschlichen Handeln des Bildungsprozesses konstituieren? Eine solcherart verstandene empirische Bildungsforschung als Lernforschung schafft eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die autonomen Anteile der lernenden Subjekte im Erwachsenenbildungsprozess systematisch berücksichtigt werden und so praktische Vernunft als gesellschaftliche Kritik und pädagogische Selbstkritik ermöglicht wird. Für diese Untersuchung gilt es festzustellen, dass das Holzkamp'sche Theorieangebot bisher in der

erwachsenenpädagogischen Diskussion – bis auf wenige Ausnahmen – kaum aufgegriffen wird.⁴⁰

Dies mag verwundern, weil es eine langjährige Tradition entsprechender Forschungsprogrammatis gibt (vgl. Tietgens 1997; Gieseke u.a. 1992; J. Kade u.a. 1990; Schlutz/Siebert 1986), zu deren Uneingelöstheit die Holzkamp'sche Lerntheorie eine Brücke bauen kann. Tietgens fasst den Kern der geforderten Forschungsprogrammatis wie folgt zusammen: „Der Umgang mit Deutungen ist also das zentrale Thema der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie hat damit das Originäre ihres Forschungsfeldes erfasst. Im Falle veranstalteter Erwachsenenbildung wird so zur entscheidenden Frage, wie die Deutungsentwürfe der Lehrenden und der Lernenden sich aufeinander beziehen. In welcher Weise sich das zu Lernende im Zuge der Lehr-/Lernprozesse verändert, gehört dabei mit zu den konstituierenden Momenten, auf die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre Aufmerksamkeit richten muss“ (1990, S.57). Entsprechende empirische Forschungsarbeiten fehlen aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen (vgl. Gieseke 19990; Tietgens 1997, S.35f.), nicht zuletzt aber auch aufgrund des skizzierten Theoriestandes zum Verhältnis von Lernen und Bildung. Die vorliegende Untersuchung will mit Hilfe des Holzkamp'schen Theorieangebots einen empirischen Beitrag im Rahmen einer bildungstheoretisch orientierten Lernforschung leisten und danach fragen, wie und worin sich das „Vorbeireden“ (Tietgens 1997, S.39) in Lehr-/Lernzusammenhängen und damit die Behinderung von Bildungsprozessen begründet. Die Untersuchung besetzt damit an der Schnittstelle von ‚Erkenntnistheorie – Bildungstheorie – Lerntheorie – empirischer Forschung‘ eines der offenen zentralen Gegenstandsfelder gegenwärtiger Erwachsenenpädagogik. Die im Selbstverständnis normativer Bildungstheorie selbst gewählte Beschränkung der Erwachsenenpädagogik auf den Lehrenden kann aus der Perspektive des Lernenden forschungskonzeptionell und forschungspraktisch überwunden werden.

2. *Der empirische Forschungsstand*

Der Stand der bisher skizzierten erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion hat Konsequenzen für die Landschaft empirischer Untersuchungen, weil die Theoriediskussion als heuristischer Rahmen für die Fragestellungen in empirischen Untersuchungen wirkt. Eine wichtige Auswirkung zeigt sich in der Systematik der erwachsenenpädagogi-

schen Forschungsarbeiten zum Lernen selbst, die sich entsprechend ihrer subjektbezogenen Zugänge unterscheiden lassen. Hier findet sich zunächst die Lehr-/Lernforschung (1), die ihr Hauptaugenmerk überwiegend auf die interpersonalen Beziehungen im Lehr-/Lernverhältnis aus Sicht des Lehrenden richtet. Zur Untersuchung gelangen die Interaktionen zwischen Kursleiter und der Teilnehmergruppe. Das einzelne Subjekt als Lernender gerät nicht in den Blick der Fragestellung. Lernen gilt als black box, die „nicht verbalisiert werden kann“ (Nolda 1996, S.23). Davon abzugrenzen sind Teilnehmerforschung und biographietheoretische Untersuchungen (2), die ihr Augenmerk auf die Leistungen des einzelnen Subjekts im Bildungsprozess legen und Bildungsprozesse teilweise aus intrapersonaler Perspektive betrachten. Hier wird zwar die Leistung des einzelnen Subjekts betont, das Verhältnis von Bildung und Lernen wird jedoch in unterschiedlicher Weise eingeschränkt thematisiert. Drittens finden sich schließlich empirische Untersuchungen aus dem Bereich der psychologisch orientierten Lernforschung (3), die jedoch keinen bildungstheoretischen Bezug aufweisen. Sie neigen zu einer individualisierenden Betrachtung des Lernens Erwachsener. Interessanterweise bezieht sich diese Lernforschung, als einer der wenigen Ansätze, auch auf betriebliche Lernfelder, wohl nicht zuletzt wegen ihres überwiegend individualisierenden Ansatzes, der mögliche Konflikte ausspart.

Zu (1)

Innerhalb der erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung finden sich zwei große Leitstudien aus den 70er Jahren⁴¹ und eine jüngst veröffentlichte Studie von Sigrid Nolda (1996). Diese Studien richten sich ausnahmslos auf den außerbetrieblichen Bereich. Für die betriebliche Erwachsenenbildung sind keine Untersuchungen zum Lehr-/Lernzusammenhang bekannt. Ohne auf die beiden genannten Leitstudien im Einzelnen einzugehen (vgl. Schlutz 1992; Tietgens 1990), kann deren zentraler Ertrag im Sinne dieser Untersuchung wie folgt charakterisiert werden: Sie lenken erstmals die Aufmerksamkeit auf die Lehr-/Lernsituation im Kurs und versuchen, dessen Feldcharakter gerecht zu werden. Insbesondere die BUVEP-Studie zum Bildungsurlaub konzentriert sich auf die Untersuchung verschiedener pädagogischer Strategien zur pädagogischen „Reduktion“ und „Rekonstruktion“ thematisierter Lebenssituationen der Teilnehmer. Die Lehr-/Lernsituation wird dabei als Interaktionsbeziehung betrachtet, die beide Seiten – der Lehrende und die Lernenden – konstituieren. Darüber hinaus führen sie qualitative Methoden

zur Analyse des Lehr-/Lernverhältnisses in die erwachsenenpädagogische Forschung ein, um der interaktiven „pädagogischen Realkonzeption im Seminar“ (Band IV 1980, S.94) als „Realanalyse“ (a.a.O., S.82) auf die Spur zu kommen.

Diese Leitstudien untersuchen die „pädagogische Realkonzeption“ als Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Seminar ausschließlich aus dem Blickwinkel des spezifisch interessierten Pädagogen und Lehrenden und nicht aus der Perspektive der lernenden Subjekte. Es wird zwar in den verschiedenen Titeln und im Text der BUVEP-Studie von „Lernstrategien“ und „Lernen“ (vgl. Band IV-VII) gesprochen, sogar die Entwicklung einer „Theorie des Lernens Erwachsener“ (Band IV, S.82) behauptet, tatsächlich gelangen aber ausschließlich Lehrstrategien zur Untersuchung, wie sie in den verschiedenen Konzepten und Realisierungsphasen der Bildungsurlaubsseminare anzutreffen waren. Hier findet sich einmal mehr die umstandslose Gleichsetzung von Lehren und Lernen.⁴² Das Interesse der Untersuchung gilt zwar der Lösung von „Lernproblemen im Bildungsurlaub“ (a.a.O., S.88), die Untersuchung konzentriert sich aber tatsächlich auf die verschiedenen Lösungsansätze der Lehrenden – also auf Lehrprobleme – und bringt dazu eine bestimmte Lerntheorie als Annahme für die Untersuchung der pädagogischen Lösungsansätze mit. Vor dem Hintergrund dieser angenommenen Lerntheorie werden Reflexionsstellen zwischen der Lebenssituation der Teilnehmer und dem Lehrkonzept identifiziert, die in vier zu untersuchenden Problemfeldern festgemacht werden. Untersucht wird schließlich, in welcher Weise sich das Lehrhandeln an diesen vier Reflexionsstellen auf die Lebenssituation der Teilnehmergruppe bezieht (vgl. Kejcz u.a., Band IV, S.312). Der einzelne Lernende als Subjekt gerät nicht in den Blick der Untersuchung, die das Lehr-/Lernverhältnis als Interaktion zwischen Lehrendem und Teilnehmergruppe begreift. Den Teilnehmern in dieser Gruppe kommt in der Interaktionsbeziehung der Status von Akteuren zu, nicht aber ein Subjektstatus, der konkrete Bedeutungen, Interessen und Bedürfnisse generiert. Die Akteurgruppe der Teilnehmer tritt in der untersuchten Interaktionsbeziehung als typisiertes Gesamtsubjekt (z.B. die Gruppe der Bildungsbenachteiligten) auf.

Die BUVEP-Studie kann diese Perspektive (inklusive der Gleichsetzung von Lehren und Lernen) unproblematisiert einnehmen, weil sie das dem Bildungsurlaub zugrunde gelegte Bildungsziel, die „Verminde-

„Chancenungleichheit im Weiterbildungsbereich“ (a.a.O., S.15), umstandslos teilen und ihrer Realanalyse zugrunde legen kann. Die Studie arbeitet so vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses, das Bildung bereits positiv bestimmt hat. Die konstituierenden Anteile der lernenden Subjekte als Lernhandeln bleiben so unproblematisiert.

Die Untersuchung von Sigrid Nolda mit dem Titel „Interaktion und Wissen“ (1996) knüpft an diesen Leitstudien an und geht der Frage nach, wie die Spannung zwischen Erwachsenenbildungsanspruch und -realität von den im Unterricht Agierenden bearbeitet wird. Auch Nolda untersucht das Lehr-/Lernverhältnis als Interaktionsbeziehung, jedoch mit sprach- und diskurstheoretischem Schwerpunkt. Mittels dieser Perspektive findet sie interessante Mechanismen „verdeckter Beeinflussung“ (a.a.O., S.330) sowie inszenierter und zugelassener Autonomie in der Interaktionsbeziehung zwischen Kursleiter und Teilnehmergruppe. Das Lehr-/Lernverhältnis betrachtet auch sie – wie die BUVEP-Studie – ausschließlich aus der Perspektive der Lehrenden auf die Interaktionsbeziehung zur Gruppe. Im Gegensatz zur BUVEP-Studie entscheidet sich Nolda bewusst für diese Perspektive, weil sie eine Untersuchung des Lernhandelns der Teilnehmer methodisch für problematisch hält (a.a.O., S.23) und weil sie den Lernbegriff mit bloßer Wissensaneignung gleichsetzt, dem die Interaktionsbeziehung im Vergleich zum Diskursbegriff fehlt (a.a.O., S.172, S.345). Auch Nolda kann diese Perspektiveneinschränkung auf die Lehrerperspektive – wie der BUVEP-Studie – gelingen, weil sie ihrer Untersuchung ein formales Bildungsverständnis zugrunde legt. Ihr leitendes Bildungsverständnis manifestiert sich in den „Bildungs- und Wissensdiskursen“ (a.a.O., S.22, S.348), deren Macht sie in den interaktiven Lehr-/Lernbeziehungen – so das zentrale Ergebnis ihrer Untersuchung – eingeschränkt sieht. Diese Diskursperspektive ist für die Untersuchung als Bildungsverständnis leitend. Veränderungen und Modifizierungen im Zusammenhang der Kursinteraktionen kann es immer nur in Bezug auf Diskursformen geben. Die Beschreibung ihrer Veränderung stellt schließlich auch das Ergebnis der Untersuchung dar. Die vielfältigen und konkreten thematischen Bildungsinteressen und -bedürfnisse der lernenden Subjekte kommen bei dieser Perspektive – bewusst – nicht in den Blick. Das Augenmerk gilt Diskursformen und Inszenierungen. Die historisch-konkreten, inhaltlichen Bestimmungsversuche gesellschaftlicher Subjektivität im Bildungsprozess werden nicht zum Untersuchungsgegenstand. Die thematische Vielfalt und Mehrdeutigkeit des Lehr-/Lern-

verhältnisses leidet unter dieser Perspektive (vgl. auch Tietgens 1997, S.39).

Unabhängig von dieser Einschränkung bringt die Studie in überzeugender Weise zentrale Bedeutungshorizonte von Kursleitern im Lehr-/Lernzusammenhang im Rahmen von Inszenierungsleistungen zum Ausdruck. Sie zeichnet somit wesentliche Aspekte der Konstitution von Bildungsprozessen und der Veränderung von Bildungsinhalten aus der Perspektive der Lehrenden nach, die für eine Untersuchung des Lernhandelns insofern eine wichtige Voraussetzung bilden, als organisiertes Lernhandeln in der Erwachsenenbildung immer auch auf Lehrhandeln verwiesen ist. Darüber hinaus setzt die Untersuchung methodische Maßstäbe. Als rekonstruktiv angelegte Untersuchung legt sie Wert auf Nachvollziehbarkeit der Kategoriengenerierung aus dem Material heraus. Als eine der ersten Untersuchungen im erwachsenenpädagogischen Raum gibt sie das Textmaterial aus den Beobachtungen in großem Umfang wieder und macht so mittels strukturaler Hermeneutik, Konversationsanalyse und Grounded Theory die Bildung der Kategorien nachvollziehbar. Die übliche Kritik an qualitativen Untersuchungen, die Textstellen würden nur als Beispiel bereits vorgefertigter Theorien herangezogen, kann diese Untersuchung so nicht treffen.

Für die unter (1) skizzierte Lehr-/Lernforschung kann für diese Untersuchung zusammenfassend festgestellt werden, dass sie zentrale inhaltliche und methodische Perspektiven des Lehrhandelns eröffnet, die Perspektive des lernenden Subjekts aber bisher nicht aufnimmt. Zudem beschränkt sich die Lehr-/Lernforschung auf die außerbetriebliche Erwachsenenbildung. Sie ist wesentlich durch die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Gleichberechtigung in der Beziehung zwischen der subjektiven Wirklichkeit der Teilnehmer und der „objektiven“ Wirklichkeit sowie der zwischen Kursleiter und Teilnehmer⁴³ und die zeitlich-räumliche Begrenzung auf die Kurssituation gekennzeichnet. Alle Merkmale, die der betrieblichen Erwachsenenbildungssituation regelmäßig nicht entsprechen: Die Teilnahme ist angeordnet, die Wirklichkeitsdefinition des Betriebes erhebt Anspruch auf Gültigkeit, das Verhältnis zwischen Lehrenden und lernenden Beschäftigten ist asymmetrisch rechtlich normiert und die Lernanforderung ist nicht eindeutig – z.B. innerhalb eines fachlichen Wissenskanons – definierbar, sondern mikropolitisch komplex, diffus und im Fluss. Das pädagogische Handeln beginnt also nicht erst bei den kon-

zeptionellen Überlegungen der Kursleiter oder gar erst bei der Durchführung des Kurses, sondern bereits weit davor, bei der mikropolitischen Konstitution betrieblicher Modernisierungsprojekte und ihrer spezifischen „Weiterbildungspolitik“ (Geissler/Orthey 1997a). Bedingungen also, die von der außerbetrieblichen erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung bisher nicht aufgegriffen wurden.

Zu (2)

Eine besondere Form der Teilnehmerforschung, die sich auf das Lernhandeln bezieht,⁴⁴ findet sich bei Siebert/Dahms/Karl (1982). Vor dem kategorialen Hintergrund der sowjetischen Tätigkeitspsychologie – insbesondere der Galperins – werden Motivation und Lernprobleme von Teilnehmern der Erwachsenenbildung (auch der betrieblichen) untersucht. Siebert wendet in diesem Zusammenhang die Galperin'sche Kategorie „theoretische Tätigkeit“ anthropologisch. Galperin definiert diese Kategorie als gesellschaftlich-menschlich höchste Entwicklungsstufe des Lernens, auf der das Wissen und seine gesellschaftlich-soziale Bedeutung und Form berücksichtigt werden. Siebert betrachtet dieses Lernen als reflexive Leistung des Lernenden, der den Sinn und Zweck seines Lernens und der gesellschaftlichen Lernanforderungen reflektieren kann (a.a.O., S.48). Die Untersuchung kommt nach einer schriftlichen Befragung von 619 Teilnehmern schließlich zu dem Schluss, dass gesamtgesellschaftliche Sozialisationsbedingungen und Arbeitsplatz Erfahrungen von weit größerer Bedeutung für das Lernen zu sein scheinen als der Einfluss pädagogischer Rahmenbedingungen und des Lehrverhaltens (a.a.O., S.194).⁴⁵ Mit dem Rückgriff auf das Stufenmodell gesellschaftlicher Entwicklung der Tätigkeitspsychologie Galperins gewinnt Siebert eine positive Bildungsbestimmung (ein spezifisch qualifiziertes Reflexionsvermögen bezüglich gesellschaftlicher Interessen und Zwecksetzungen), vor der sich die Lernleistungen der Teilnehmer messen lassen müssen. Im Verhältnis zu dieser Bildungsbestimmung findet die Untersuchung als Ergebnis bei den Teilnehmern überwiegend utilitaristische Motive nach beruflicher Qualifikation, die den funktionalen und entfremdeten Sozialisationsbedingungen zugeschrieben werden.

Mit dieser Fragestellung zielt die Untersuchung zwar auf die Lernprobleme der Teilnehmer – fokussiert also anders als die Lehr-/Lernforschung das Lernen – verliert aber das Subjekt aus dem Blick, weil sie sich nur auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernens kon-

zentriert. Die Untersuchung hat so eine Diagnostik gesellschaftlicher Lernbedingungen zum Ergebnis, die für den Bildungsprozess der Teilnehmer verantwortlich gemacht wird. Dies kann den Autoren sinnvoll und ertragreich erscheinen, weil ein normativer Bildungsbegriff vorausgesetzt wird, dem gegenüber sich auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Ebene fördernde und behindernde Lernbedingungen angeben lassen. Das Verhältnis von Lernen zur Erwachsenenbildung wird demnach in diesem Forschungsansatz als ein Verhältnis von gesellschaftlichen (Lern-)Bedingungen hinsichtlich der Realisierung eines positiv bestimmbar Bildungsziels betrachtet. Diejenigen Lernbehinderungen, die der einzelne Lernende subjektiv empfindet, und die Art und Weise des subjektiven Umgangs mit diesen Lernbehinderungen werden in dieser Art von Teilnehmerforschung, die sich auf eine Typisierung gesellschaftlicher Bedingungen und Faktoren des Lernens beschränkt, nicht thematisiert.⁴⁶

Die Teilnehmerforschung von Kade (1989, S.40ff.) entwickelt diese ältere Perspektive auf Lernbedingungen weiter und fokussiert demgegenüber die subjektiven Leistungen für den Bildungsprozess. Er knüpft am lebensweltorientierten Bildungskonzept von Enno Schmitz an und nimmt die Perspektive der Aneignung durch die Teilnehmer auf. Sein Interesse gilt der Differenz von Bildungsanspruch und Erwachsenenbildungsrealität. Diese Differenz sieht Kade über die individuelle Aneignung der Bildungsangebote durch die Teilnehmer als Identitätsarbeit konstituiert. Bildung ist unter dieser identitätstheoretischen Perspektive nicht mehr als pädagogisch gesteuerte Identitätsfindung, sondern als vom Teilnehmer initiierte Identitätssuche zu verstehen (vgl. Kade 1989, S.19). In seinen empirischen Untersuchungen findet er im Spannungsverhältnis von Bildungsanspruch und -wirklichkeit Bildung nur mehr als *eine* „Form der identitätsorientierten Aneignung“ (a.a.O., S.316) unter vielen Schwundstufen von Bildung vor und prognostiziert eine „Verfallsgeschichte von Bildung“ (a.a.O., S.323; vgl. Kade/Seitter 1996, S.246). Kade begreift die Differenzen der Teilnehmerdeutungen zu den Bildungsangeboten nicht nur im Zusammenhang einer Bedeutungskonstitution im Lehr-/Lernverhältnis, sondern er bewertet diesen Konstitutionsprozess zugleich als „Schwundstufe“. Er greift auf diese Weise zwar die Perspektive des einzelnen Teilnehmers auf, aber nicht, um sie als konstituierende Seite für einen Bildungsprozess aufzuwerten. Seine Teilnehmerperspektive bleibt in der Außenperspektive des Pädagogen befangen, die sich am Identitätsmodell orientiert. Sie ist nicht die Binnenperspektive des Ler-

nenden, der mit seiner Lernhandlung den Vermittlungsprozess individueller und gesellschaftlicher Bestimmungen des Menschen als zwischenmenschliches Handeln und damit als Bedeutungskonstitution mit herstellt. Vor diesem Hintergrund fragt Kade danach, inwieweit Bildungsprozesse von den Teilnehmern zur Lösung ihrer Identitätsprobleme in mehr oder weniger konsumtiver Weise in Anspruch genommen werden (a.a.O., S.29, S.316) und in welcher Weise sich der Bildungsanspruch im Zuge dieser realisierten Identitätsaneignung verändert.

Kade greift in seinem interaktionistischen Forschungskonzept die thematische Seite des Bildungsprozesses als spezifische Form von Vergesellschaftung nicht auf. Die historisch-konkreten materialen Bedürfnisse und Interessen der Individuen und gesellschaftlicher Gruppen, die im Bildungsprozess zur Veränderung anstehen, werden in diesem identitätstheoretischen Ansatz nicht thematisiert. Stattdessen erfolgt der konzeptionelle Rückgriff auf ein spezifisches Verständnis von Bildung als Identitätsarbeit in der individualisierten Moderne im Sinne einer Norm. Lernen als subjektives Handeln über Identitätssuche hinaus, das auf die Erweiterung historisch-konkret bestimmter und im Lernhandeln bestimmbarer Bedürfnisse und Interessen zielt, wird nicht untersucht. Dazu wäre nicht nur – wie bei Kade – der Rückgriff auf eine soziologische Theorie der Individualisierung notwendig, sondern eine gegenstandsbezogene Realanalyse des jeweiligen gesellschaftlichen Handlungsfeldes, in dem die Lernenden handeln, mit seinen historisch-konkreten Interessen und Zwecksetzungen, als Rahmung für das subjektive Handeln. Kade untersucht so die Aneignungsformen (Bildung und „Schwundstufen“ davon), nicht aber die Veränderung und Konstitution von thematisch konkreten Bedeutungen im gesellschaftlichen Handlungsfeld als Lernhandeln der einzelnen Subjekte. Das Verhältnis von Bildung und Lernen wird auf diese Weise nicht thematisiert.

Unabhängig davon stellen die Untersuchungen von Kade und Seitter einen der wenigen Versuche dar, die Aktivitäten der Subjekte im Bildungsprozess zu untersuchen. Sie stellen ein wichtiges Bindeglied zwischen biographieorientierten Untersuchungen und der Lehr-/Lernforschung dar, weil sie die Aufmerksamkeit auf die Leistungen der Subjekte in der Erwachsenenbildungsrealität lenken und so die Bedeutung biographischer Bestände der Teilnehmer für den Bildungsprozess deutlich machen.

Während Kade Bildung als eine (unter anderen) mögliche Aneignungsform von Identitätsarbeit untersucht, thematisieren biographische Untersuchungen⁴⁷ den biographischen Prozess des Subjekts als Bildungsprozess. Die biographischen Schließungs-, Ausgrenzungs- und Anknüpfungsprozesse im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zumutungen werden als Bildungsprozesse interpretiert. Insofern diese Prozesse auf eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezugs zielen, wird hier eine Parallele zum Benner'schen Bildungsbegriff hergestellt. In der biographietheoretisch orientierten Erwachsenenpädagogik findet sich dieses Verständnis als „transitorische Bildung“ (Alheit 1996, S.192) wieder, die in abduktiver Weise nicht nur biographisch erworbenes Wissen erweitert, sondern zugleich gesellschaftliche Wissensbestände verändert. Im Rahmen dieses Bildungsverständnisses verändert sich nicht nur das Subjekt, sondern immer auch mit ihm die gesellschaftliche Wirklichkeit. In den Untersuchungen des IBL zu Bildungsteilnahme, Sexualität, Geschlecht und Krankheit werden Biographien nicht als autopoietische, sondern als „soziopoietische Systeme, Zentren der Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (Alheit 1997, S.93) verstanden. Dieses Veränderungspotential gegenüber den „Zwängen des Lebens“ ist möglich und zwangsläufig, weil Biographien immer schon in die „Sozialität des Biographischen“ (a.a.O., S.94) verstrickt sind. Der Bildungsprozess wird in diesem Ansatz aus der Perspektive der Lernenden durchaus als eine biographische Konstruktion betrachtet. „Aber es ist eben nicht die Konstruktion eines quasi-operational geschlossenen, selbstreferentiellen Systems, sondern die *narrativ rekonstruierbare* biographische Erfahrung konkreter sozialer Akteure“ (Alheit/Dausien 1996, S.33). Lebensgeschichten ermöglichen insofern erst Lernprozesse (a.a.O., S.42).

Dieser Forschungszweig ist für die vorliegende Fragestellung in mehrfacher Weise interessant. Erstens liefert er empirische Belege für die notwendigen biographischen Leistungen in Lernhandlungen, auf die sich auch die Holzkamp'sche Lerntheorie bezieht. Zweitens kann die biographische Perspektive die zeitlich-räumliche Ausdehnung betrieblicher Bildungsprozesse erfassen. Drittens stellt diese Biographieforschung – in gleicher Weise wie diese Untersuchung – die Lernhandlungen der Subjekte in einen bildungstheoretischen Zusammenhang zu transitorischen Bildungsprozessen, die als zwischenmenschliches Handeln verstanden werden, ohne in subjektivistische Fallen zu geraten (weil es an die „Zwän-

ge des Lebens“ gebunden bleibt). Viertens finden sich schließlich wertvolle methodische Hinweise auf die Rekonstruktion subjektiven Sinns in Erzählungen über Bildungsbiographien. Was dieser Ansatz allerdings bisher nicht leistet, ist die Verbindung der biographischen Anteile im subjektiven Lernhandeln mit den situativen Anteilen in der Lehr-/Lernsituation, wie sie beispielsweise mit den thematischen Lernanforderungen und dem Interaktionsverhältnis zu den Lehrenden in der Lehr-/Lernsituation gegeben sind. Diese Verbindung zeigt die Holzkamp'sche Lerntheorie auf, und mit dieser Perspektive als heuristischem Rahmen soll das Lernhandeln von betroffenen Beschäftigten in betrieblichen Bildungsprozessen in dieser Untersuchung rekonstruiert werden. So werden die bildungstheoretischen Aspekte der Biographieforschung aufgegriffen und für die erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernforschung insofern fruchtbar gemacht, als sie aus der Perspektive der Lernenden weitergeführt werden kann. Empirische Bildungsforschung kann so einen Zugang zu Lernbehinderungen und Lernwiderständen finden, die eine Konstitution von Bildungsprozessen aus Sicht der Lernenden und nicht aus Sicht der Lehrenden behindern.

Zu (3)

Ein dritter Forschungsansatz – die Lernforschung – konzentriert sich in besonderer Weise auf die Lernaktivitäten des einzelnen Lerners bei seinem Versuch der Wissensaneignung in der aktuellen Lehr-/Lernsituation. Damit beleuchtet sie einen Aspekt, der von der Biographieforschung ausgespart bleibt. Problematisch gestaltet sich bei diesem Forschungsansatz das Verhältnis von Lernen und Erwachsenenbildung, weil ausschließlich die individuellen Aktivitäten in Bezug auf unproblematisch gegebenes gesellschaftliches Wissen bzw. gegebene Bildungsansprüche beleuchtet werden. Das Verhältnis von Lernen und Bildung ist insofern problematisch, als gesellschaftlich gegebene Lerninhalte und Bildungsziele dem individuellen Lernen immer unproblematisch vorausgesetzt werden.

Konstruktivistisch orientierte empirische Untersuchungen in der Lernpsychologie der Wissensvermittlung betonen das soziale Aushandeln von Bedeutungen auf der Grundlage gemeinsamer Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden, die Relevanz des Lerngegenstandes im sozialen Handlungskontext des Lernenden und die metakognitive Kontrolle des Lernhandelns durch den Lernenden (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1994, S.29,

S.41). Wissen wird als sozial konstruiert angesehen und die Emergenz kognitiver Prozesse wird betont. Gesellschaftliches Wissen und Kognition werden als ständige Neukonstruktionen betrachtet.

Anders als die traditionelle, auf Reiz-Reaktions-Modelle ausgerichtete Kognitionspsychologie hebt die konstruktivistische Kognitionspsychologie den Bedeutungsbegriff hervor. Sie macht deutlich, dass es kaum möglich ist, sich allgemeine Regeln des Lernens und Denkens (prozedurales Wissen) unabhängig von der Aneignung inhaltlicher Kenntnisse (propositionales Wissen) zu erwerben (vgl. Hof 1997, S.250; Kaiser/Kaiser 1995, S.205). Denken und Lernen der Erwachsenen werden betrachtet als an reale Situationen gebunden, sei es am Arbeitsplatz oder im privaten Bereich (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995, S.193). Dabei wird das Wissen des Lernenden vorgestellt als eine Verknüpfung aus Knoten, die Konzepte, Fakten, Operatoren usw. darstellen, während die Verbindungen (z.B. Assoziationen, Indizes) die Zusammenhänge zwischen den Konzepten, Fakten, Operatoren usw. repräsentieren (vgl. Renkl 1997, S.40). Diese kognitiven Strukturen sind das Ergebnis abstrahierter sozialer Erfahrungen. Neues Wissen wird aktiv an die bestehenden kognitiven Strukturen angebunden. Erklärungen der Lehrenden sind vor diesem Hintergrund keine Garantie für erfolgreiches Lernen. Wesentliche Bestimmungen des Lernerfolgs sind die auf Verknüpfungen zielende Eigenaktivität und die Selbstkontrolle des Lernprozesses (metakognitive Kompetenz) durch den Lerner.

In welcher Weise greift die konstruktivistisch orientierte Lernpsychologie mit ihrer Hinwendung zur Bedeutungskategorie und damit zur gesellschaftlichen Konstitution von Bedeutungen/Wissen das Verhältnis von Bildung und Lernen auf? Gegenstand der Untersuchungen sind „effektive“ (Mandl u.a. 1995, S.119) Zugänge des aktiven Lerners zum gesellschaftlichen Wissen. Der konstruktive Aspekt beschränkt sich dabei auf individuell besondere Repräsentationen und Zugänge zu diesem feststehenden Wissenskanon. Die veranschlagte differente soziale Einbettung dieses Wissenskanons bezieht sich lediglich auf die Erhöhung der Komplexität dieses Wissenskanons,⁴⁸ nicht aber auf die historisch-konkreten Interessensdifferenzen im sozialen Konstitutionsprozess. Unklar bleibt die Struktur des als emergent angenommenen Verhältnisses zwischen Lerner und gesellschaftlichem Wissen, weil die Seite des Wissens – über den Sachverhalt ihrer Komplexität hinaus – nicht weiter problematisiert wird. Wel-

che thematischen Interessen, Sinn- und Zwecksetzungen in dem Verhältnis des Lerners zur gesellschaftlichen Anforderung, sich Wissen anzueignen, verknüpft sind, wird nicht zum Gegenstand dieser Untersuchungen gemacht. Die aktive Konstitution von Bedeutungen beschränkt sich so auf die formale Kognition des Lerners und wird auf diese Weise zu einer allein individuellen Wesenseigenschaft, die sich aus den biologisch inspirierten erkenntnistheoretischen Annahmen des Konstruktivismus ableitet.⁴⁹ Das gesellschaftliche Subjekt und mit ihm Bildung geraten so nicht in den Blick. Lernen bleibt gegenüber seinen Inhalten neutral. Die individuellen Wesenseigenschaften und nicht die gesellschaftliche Bedeutungskonstitution im Zusammenhang zwischenmenschlichen Handelns werden als die zentralen Wirkmechanismen für erfolgreiches Lernen verstanden: „Geht man davon aus, dass *effektives* Lernen den aktiven Einsatz elaborativer und metakognitiver Strategien erfordert, Lernende jedoch zur Passivität neigen, zumindest wenn sie nicht hoch motiviert sind, dann stellt sich das Problem, wie durch instruktionale Maßnahmen eine aktive Verarbeitung des Lernstoffes induziert werden kann“ (Renkl 1997, S.58).

Das Verhältnis zur Bildung wird in der konstruktivistisch orientierten Lernpsychologie auf diese Weise nicht thematisiert. Es bleibt eher bei einer individuellen Diagnostik der Lernfähigkeit bzw. besser Lernwilligkeit, die als Lernfähigkeit interpretiert wird. Insofern stellen diese Untersuchungen das Gegenstück zu Forschungsansätzen dar, wie sie durch die Untersuchung von Siebert/Dahms/Karl (1982; vgl. (2)) hier repräsentiert sind: Haben jene eine gesellschaftliche Diagnostik der Lernbedingungen zum Gegenstand, findet sich in den konstruktivistischen Ansätzen eine individuelle Diagnostik. Beide Forschungsrichtungen thematisieren das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als getrenntes Verhältnis und greifen jeweils immer nur eine Seite auf. Am Beispiel der Behandlung des Transferproblems wird dies deutlich: Es wird innerhalb der konstruktivistischen Lernpsychologie als „träges Wissen“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1995, S.194) interpretiert, dessen Verknüpfung mit bestehenden individuellen Wissensressourcen bzw. mit anderen Kontexten unzulänglich ist. Interessen und Bedeutungshorizonte der einzelnen Lernenden, die sich von den gesellschaftlich geforderten unterscheiden, geraten nicht in den Blick.

Für die Fragestellung dieser Untersuchung ist die konstruktivistische Lernpsychologie aber insofern interessant, als sie über die Bedeu-

tungskategorie den Anschluss des situativen Lernhandelns in der Lehr-/Lernsituation an den Bildungsgedanken ermöglichen würde, wenn die Bedeutungskategorie gesellschaftlich gewendet würde. So verweisen die Untersuchungsergebnisse auf die Relevanz des sozialen Kontextes und bestehender, biographisch erworbener Wissensbestände beim Lernen für das Erlernen gesellschaftlich gegebenen Wissens in der Lehr-/Lernsituation. Die empirischen Arbeiten haben die historisch-konkrete, thematisch-inhaltliche Bedeutungskonstitution zwar nicht zu ihrem Gegenstand,⁵⁰ ihre Ergebnisse verweisen jedoch auf deren Zentralität.

Einen weiteren Zweig der Lernforschung bilden handlungsregulationstheoretisch orientierte Untersuchungen zum Lernen. Sie verstehen den Lernenden als selbstreflexives und aktiv produzierendes Handlungssystem, das seine Wirklichkeit mit konstituiert. Grundlage der subjektiven Selbststeuerung sind Handlungsschleifen, die gegenüber der Umwelt durch das Muster „Veränderung – Vergleich – Rückmeldung“ als „Single bzw. Double Loops“ (Greif u.a. 1997, S.63 in Anlehnung an Argyris) charakterisiert sind. Innerhalb der Handlungsregulationstheorie lassen sich wiederum zwei Stränge unterscheiden. Zum ersten der kybernetisch-systemtheoretische Strang, der starke Parallelen zur konstruktivistisch orientierten Lernpsychologie aufweist. Hier findet sich das Modell der aktiven selbstgesteuerten Übernahme vorhandener (ausgehandelter) (Handlungs-)Strukturen (vgl. Greif/Kurtz 1997, S.65). Auch hier wird die inhaltlich-thematische Seite der Handlungsstrukturen nicht problematisiert. Die Selbststeuerung der Lernenden verliert sich in den Aufgabenstellungen der Untersuchungen in inhaltlich-abstrakten „Übungen und Spielen zur Selbstreflexion“ (z.B. so schnell wie möglich Luftballons aufzublasen und regelgerecht auf einen Tisch zu legen; Greif 1997, S.286ff.), die zu effektivem Fehlermanagement und gesteigerter Selbstreflexionskompetenz beim Lernenden führen sollen. Dieser Strang ist hinsichtlich des Verhältnisses von Bildung und Lernen mit der konstruktivistischen Lernpsychologie vergleichbar und wird deshalb nicht weiter thematisiert.

Volpert (1994) steht für den zweiten Strang, der an die sowjetische Tätigkeitspsychologie Leontjews anschließt. Er sieht das subjektive Handeln hierarchisch-sequentiell organisiert. Entsprechend einem antizipierten Ziel werden zielbezogene Handlungsschritte geplant und abgearbeitet. Lernen wird als „Ausbildung flexibler Muster“ (a.a.O., S.139)

verstanden, mit deren Hilfe der Lernende seine Umwelt ordnet. „Partia-
lisierte“ Stufen des Lernens, die Merkmale gesellschaftlicher „Isoliertheit
und Restringiertheit“ aufweisen, werden – nach diesem Modell – von
Lernhandlungen abgelöst, die in mehr oder weniger große Tätigkeits-
zusammenhänge eingebunden sind und komplexe Operationen der Ana-
lyse und Synthese darstellen (vgl. Volpert 1983, S.106ff.). Dieser Prozess
ist als Differenzierung und Generalisierung von Erfahrungen charakteri-
sierbar, die durch mehr oder weniger restriktive Arbeits- und Umwelt-
faktoren bedingt werden.

Gegenüber dem konstruktivistischen Zugang hebt dieser hand-
lungsregulationstheoretische Zugang zum Lernen über die Kategorie
„Handlungsziel“ (a.a.O., S. 56ff.) den Aspekt hervor, dass Lernen auf die
Prozesse gesellschaftlicher Produktion/Reproduktion und der subjektiven
Lebenssicherung verwiesen ist. Volpert versteht im Rahmen des
Leontjew’schen Konzepts der Tätigkeitsstruktur Handeln als gegenständ-
lich-praktische Realitätseinwirkung. Lernen, als eine spezifische Form
menschlicher Handlungen, wäre dementsprechend an möglichst umfas-
senden Lern(handlungs)zielen orientiert, denen ihre konkret-historische
Bedeutung im Prozess gesellschaftlicher Reproduktion und subjektiver
Lebenssicherung zukommt. Mit diesem Verhältnis des lernenden Sub-
jekts zur Welt ist explizit der Bildungsgedanke thematisiert. Mit der Pro-
blematisierung der Handlungsziele im Rahmen der Lebenssicherung
unterscheidet sich dieser Ansatz von kognitionspsychologischen Zugän-
gen. Darüber hinaus ist er besonders dadurch interessant, dass er sich im
Rahmen einer Arbeitspsychologie auf betriebliche Lernhandlungen kon-
zentriert (wie dies auch innerhalb der Kognitionspsychologie der Fall
ist). Allerdings thematisiert auch Volpert die Handlungsziele nur formal
innerhalb einer formalen Handlungsstruktur und nicht inhaltlich-thema-
tisch in ihren historisch-konkreten Differenzen. Betriebliche Machtaspekte
und Interessendifferenzen geraten nur formal und nicht in ihrer histo-
risch-konkreten Bestimmung und Besonderheit in den Blick. Für die Be-
sonderheit betrieblicher Lernsituationen verspricht dieser Ansatz deshalb
nur wenig Ertrag.

Die Untersuchungen bewegen sich methodologisch im Rah-
men des „experimentell-statistischen Bedingtheitsmodells“ (Holzkamp
1986, S.390) und konzentrieren sich auf Handlungsbedingungen für die
Handlungsorganisation des Individuums. Sie öffnen damit zwar einer-

seits den Blick auf die Lern- und Arbeitsbedingungen, verlieren andererseits aber die Möglichkeit, die subjektive Sicht der Lernenden zu rekonstruieren (vgl. zu dieser Kritik Holzkamp 1993, S.168). Innerhalb des Bedingtheitsmodells kann individuelles, zielorientiertes Lernhandeln, vom Außenstandpunkt betrachtet, immer nur durch äußere Faktoren erklärt werden, die im Rahmen der experimentellen Anordnung kontrolliert werden sollen (Kontrollgruppe vs. Experimentalgruppe). Eine Rekonstruktion der Bedeutungskonstitution durch das Subjekt in der Lernhandlung ist auf diese Weise nicht möglich. So bleiben schließlich die unterschiedlichen Handlungsebenen, erstens die subjektive Selbstregulation im Lernvollzug, zweitens das (mehr oder weniger) autonome Handeln bei der Realisierung des Lernhandelns und drittens die Selbstbestimmung über die Lernziele, unverbunden nebeneinander stehen⁵¹ und werden nicht in ihrer Verbindung im subjektiven Lernhandeln untersucht. Das Verhältnis von Bildung und Lernen wird insofern, als der Konstitutionsprozess gesellschaftlicher Bedeutungen im zwischenmenschlichen Handeln durch das (lern-)handelnde Subjekt nicht thematisiert wird, auch mit diesen Untersuchungen nicht erfasst. Ein Umstand, der möglicherweise auch der Rücksicht gegenüber betrieblichen Diskurspartnern der Arbeitspsychologie geschuldet ist.⁵²

Für diese Untersuchung ist der handlungsregulationstheoretische Ansatz aber insofern interessant, als er die Bedeutungskonstitution im Lernhandeln des Subjekts nicht nur strukturtheoretisch – wie in der Kognitionspsychologie – begreift, sondern mit der Kategorie „Handlungsziel“ einen handlungstheoretischen Zugang zur Rekonstruktion der Bedeutungskonstitution im Lernhandeln eröffnet und auf diese Weise hilft, das subjektive Lernhandeln als zwischenmenschliches Handeln in der Lehr-/Lernsituation verständlich zu machen, die selbst wieder an die gesellschaftliche Konstitution und Produktion von Wissen rückgebunden bleibt.

3. Schlussfolgerungen für die Untersuchung

Die vorstehende Skizze hat den Zweck, diese Untersuchung mit dem Forschungsstand zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Lernen anschlussfähig zu machen. Unter theoretischer Perspektive wurde festgehalten, dass Lernen und Bildung bisher in keinem bildungstheoretisch systematischen Zusammenhang diskutiert werden. Der Rück-

griff auf Lernen erfolgt im Rahmen formaler und materialer Bildungstheorien primär unter dem Gesichtspunkt erfolgreicher Realisierung von Bildungszielen, hat also primär funktionalen Charakter.

Erst mit einem Verständnis von Bildung als zwischenmenschlichem Handeln erhält das Lernhandeln und damit die aktive Leistung des Subjekts im Bildungsprozess einen bildungstheoretisch systematischen Stellenwert. Allerdings fehlt bisher in der erwachsenenpädagogischen Diskussion die theoretische Explikation dieses Lernhandelns. In der Holzkamp'schen Lerntheorie wird dafür in dieser Untersuchung ein entsprechendes Angebot gesehen.

Der empirische Forschungsstand spiegelt den theoretischen Forschungsstand wider. Insbesondere in der Lehr-/Lernforschung zeigt sich die Dominanz der Lehrerperspektive. Der Lehr-/Lernzusammenhang wird als Interaktionsverhältnis aus Sicht des Pädagogen untersucht. Das einzelne Subjekt mit seinen inhaltlich-thematischen Interessen und Bedürfnissen in der Lernhandlung – wie es für einen empirischen Zugang zum Bildungsprozess als zwischenmenschlichem Handeln wichtig wäre – wird nicht Gegenstand der Untersuchungen. Für die Untersuchung des Verhältnisses von Bildung und Lernen lenken diese Untersuchungen allerdings die Aufmerksamkeit auf den Feldcharakter der Lehr-/Lernsituation mit ihren Inszenierungen und Machtspielen, wie er im Rahmen betrieblicher Erwachsenenbildung in besonderer Weise mit dem betrieblichen Handlungsfeld gegeben ist.

Der zweite Bereich empirischer Studien, die sich mit den Aktivitäten der Lernenden bzw. der Bildungsteilnehmer befasst, ist mit der Teilnehmerforschung und mit biographietheoretischen Studien gegeben. Die ältere Teilnehmerforschung untersucht nicht die Bedeutungshorizonte der subjektiven Lernhandlung im Bildungsprozess, sondern ist eher an einer Diagnostik gesellschaftlicher Lernbedingungen interessiert. Neuere Untersuchungen legen dagegen eine identitäts- und aneignungstheoretische Perspektive zugrunde, mit der subjektive Zugänge zum Bildungsangebot im Rahmen der Identitätssuche untersucht werden. Im Zentrum steht dabei die Transformation des Bildungsprozesses, nicht aber die Lernhandlung. Interessant für diese Untersuchung zeigt sich dieser Zugang, weil er die Bedeutung der aktiven Leistungen und biographischen Bestände der Subjekte für den Bildungsprozess unterstreicht. Im

Vergleich dazu verstehen biographietheoretische Untersuchungen die lebensgeschichtliche Entwicklung als Bildungsprozess. Die biographischen Schließungs-, Ausgrenzungs- und Anknüpfungsprozesse im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zumutungen werden als biographische Konstruktion im Sinne von Lernen interpretiert. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung unterstreichen die Ergebnisse dieses Forschungsansatzes die Bedeutung des biographischen Aspekts am Lernhandeln. Darüber hinaus lassen sich wertvolle methodische Zugänge zur Rekonstruktion subjektiver Bedeutungshorizonte im Lernhandeln finden. Ausgespart bleiben hier allerdings die aktuellen Lernhandlungen im Rahmen der Lehr-/Lernsituation.

Dieses Lernen ist wiederum Gegenstand des dritten Bereichs empirischer Studien, wie sie die Lernpsychologie durchführt. Grob unterscheiden lassen sich kognitionspsychologische und handlungspsychologische Studien. Dabei sind die kognitionspsychologischen Studien in der Hauptsache konstruktivistisch und kybernetisch orientiert. Sie verstehen zwar einerseits den gesellschaftlichen Wissenskanon als sozial produziert, betrachten aber andererseits nur die individuellen Konstruktionen der Lernenden als variable Größe. Die Konstruktion gesellschaftlicher Bedeutungen wird nicht problematisiert, weil inhaltlich-thematische Interessen, Bedürfnisse und Bedeutungshorizonte der Subjekte ausgeklammert bleiben. Im Gegensatz dazu stellt die handlungstheoretisch orientierte Lernpsychologie Handlungsziele in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung. Lernhandeln schreitet nach diesem Verständnis entlang immer umfassenderer Handlungsziele voran. Die Rekonstruktion dieser Handlungsziele kann im Rahmen dieses Ansatzes allerdings nicht vorgenommen werden, weil er methodisch hypothesenprüfend vorgeht. So wird nur die formale Struktur des Lernhandelns im Zusammenhang äußerer Bedingungen als ein zielbezogenes Handeln untersucht, ohne die inhaltlich-thematische Seite der Ziel-/Bedeutungskonstitution im Lernhandeln nachzuvollziehen.

Im Ergebnis fehlt eine Lernforschung, welche die verschiedene Aspekte der drei Forschungsstränge zusammenführt. Dies wäre zum ersten die Rückbindung an den Bildungsprozess als zwischenmenschlichem Handeln im Sinne von Bedeutungskonstitution aus der Perspektive des Lernenden, wie im Falle der Biographieforschung. Hinzu kommen müssten die Aspekte der Lehr-/Lernforschung, die sich auf die Interaktion in

der aktuellen Lernsituation angesichts einer bestimmten gesellschaftlichen Lernanforderung beziehen. Dies ist der Feldcharakter des Lehr-/Lernverhältnisses mit seinen Machtinszenierungen und identitätsrelevanten Aspekten. Dass aber auch in dieser situationalen Perspektive die Lerngegenstände und -inhalte Teil individueller Handlungspläne sind, die auf gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielen, darauf macht die Lernforschung aufmerksam. Dabei bindet die Handlungsregulationstheorie die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit nur formal an das individuelle Handeln. Für eine bildungstheoretische Rückbindung ist das Lernhandeln demgegenüber an eine Bedeutungskategorie zu binden, die Interessen und Bedürfnisse, mit anderen Worten Machtaspekte umfasst. Lernen wird also bisher sowohl biographisch als auch situational untersucht, ohne beide Perspektiven in empirischen Untersuchungen aus Sicht des Lernenden erstens zusammenzuführen und ohne – zweitens – Lernen von seiner auf Wissen bezogenen, inhaltlichen Seite her, aus Sicht des Lernenden bedeutungs-begründungsanalytisch im Zusammenhang gesellschaftlichen Handelns zu rekonstruieren.

Diese Defizite sollen in der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen und mittels der Holzkamp'schen Lerntheorie als heuristischem Rahmen bearbeitet werden. Holzkamp führt die situationale und biographische Perspektive des Lernhandelns zusammen und versteht zugleich die subjektive Bedeutungskonstitution und -differenzierung im Lernhandeln als Versuch erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe an gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskonstellationen. Diese Art des lernenden Zugangs kann – muss aber nicht – Bildung als Selbst- und Weltverständigung im Rahmen zwischenmenschlichen Handelns konstituieren.

Anmerkungen

- 1 Als Betriebe werden in dieser Untersuchung in Anlehnung an Weber (1972, S.63f.) alle technisch-organisatorischen Einheiten verstanden, die dem Zweck eines Unternehmens folgen, das auf wirtschaftlichen Gewinn ausgerichtet ist. Im Betriebsbegriff ist damit Gewinn als Unternehmenszweck impliziert. Insofern werden in dieser Untersuchung die Begriffe Betrieb und Unternehmen synonym verwendet.
- 2 Die Veränderung dieser Sichtweise als Wechselspiel zwischen bildungspolitischer Programmatik, die zunehmend auf das Lernen Erwachsener abstellt, und empirischer Fundierung dieser sogenannten Lernfähigkeit bearbeitet Drees (1992) als „verordnete Lernfähigkeit“.
- 3 In dieser Arbeit findet in einem verallgemeinernden Sinne ausschließlich die maskuline Form Anwendung. Die Lernerinnen sind dabei immer mitbedacht.
- 4 Siebert (1992b, S.67) vermerkt in diesem Zusammenhang, dass die traditionelle lernpsychologische Forschung für die Erwachsenenbildung einen gewissen Sättigungsgrad erreicht hat. Vgl. zu dieser Diskussion die weiteren Ausführungen im Kap. II.
- 5 Zur Kritik dieser Verwendungsweise vgl. S. Kade 1997.
- 6 Der Begriff „betroffene Beschäftigte“ bzw. „Beschäftigte“ wird in dieser Untersuchung verwendet, um diejenigen betrieblichen Akteure zu bezeichnen, die von Entscheidungen in Modernisierungsprojekten betroffen sind. Neben diesen Akteuren lernen in Modernisierungsprojekten auch andere Akteure, die als Entscheidende tätig sind, wie z.B. Mitglieder in Projektgruppen. Diese sind auch betroffen, haben aber darüber hinaus vor allem den Status von Beteiligten. Diese Untersuchung ist vor dem Hintergrund der erwähnten „Humanisierungsvermutung“ besonders an den üblicherweise „Betroffenen“ interessiert, weil vor dem Hintergrund der Humanisierungsvermutung das Spannungsverhältnis zwischen Betroffenheit und Beteiligt-Sein aktuell wird. Der Begriff „Beschäftigte“ wird hier gewählt, weil er im Vergleich zum Mitarbeiterbegriff weniger ideologisch belastet ist. Der Beschäftigtenbegriff kommt aus dem Arbeitsrecht und konnotiert insofern mit dem Agency-Begriff, wie er in dieser Untersuchung für die Analyse der mikropolitischen Beziehungen zugrunde gelegt wird.
- 7 Vgl. die Diskussion der Kommission Erwachsenenbildung in Gieseke/Meueler/ Nuissl 1990.
- 8 Vgl. z.B. Faulstich/Krohn 1998a, S.216, die nur eine geringe Zahl von Forschungsprojekten zu Lernprozessen in der erwachsenenpädagogischen Forschungslandschaft feststellen konnten; vgl. auch Weinberg 1996, S.10.
- 9 In dieser Arbeit meint Erwachsenenpädagogik die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Der Begriff Erwachsenenbildung bezeichnet die Bildungspraxis.
- 10 Der hier zugrunde liegende Bildungsbegriff wird im 1. Abschnitt des II. Kapitel weiter ausgeführt.
- 11 Die Lerntheorie Holzkamps wird als dieser Untersuchung zugrunde liegender heuristischer Rahmen im 1. Abschnitt des IV. Kapitels dargestellt.
- 12 Das dieser Untersuchung zugrunde gelegte Bedeutungskonzept wird im Zusammenhang mit der Vorstellung des heuristischen Rahmens im IV. Kapitel dargelegt.
- 13 Bedeutungskonstellationen bezeichnen die dem Subjekt zugewandten gesellschaftlichen Verhältnisse in Form von Handlungsmöglichkeiten, deren Bedeutungs-

gehalt eine bestimmte strukturelle Typik aufweist (insofern wird in dieser Untersuchung auch von Sinnstrukturen gesprochen). Zur Definition dieser Kategorie vgl. die Darstellung des heuristischen Rahmens für diese Untersuchung im IV. Kapitel.

- 14 Ausnahmen bilden Zimmer 1998, H. Geißler 1998 u. 1995, Arnold 1996a u. 1995 sowie Müller 1995. Die Rezeption bei Arnold erfolgt allerdings mit der Einschränkung, dass nur jene Teile der Kritischen Psychologie rezipiert werden, die mit der konstruktivistischen Auffassung Arnold's korrespondieren. Die Verbindung zwischen Holzkamp und der H. Geißler'schen „Bildungstheorie der Arbeit“, die seinem Modell des Organisationslernens als Gemeinschaftslernen zugrunde liegt, bleibt völlig im Dunkeln.
- 15 Die pädagogische Hoffnung auf humanere Lern- und Arbeitsbedingungen, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen sollen, erweist sich dabei – soweit ein Vorgriff auf die Ergebnisse dieser Untersuchung – als wenig begründet. Mit den postulierten Annahmen der eigenverantwortlichen Selbststeuerung und zunehmender betrieblicher Humanisierung kann sich die Erwachsenenpädagogik nicht von ihrer wissenschaftlichen Verantwortung entlasten, diese Zusammenhänge genauer, d.h. vor allem empirisch zu durchdringen.
- 16 Vgl dazu auch die Diskussion des Verhältnisses von Bildungstheorie und Bildungsforschung bei Tenorth 1997, S.980f.
- 17 Über den Umfang und die Qualität betrieblicher Lern- und Bildungsprozesse im Zeitalter sogenannter ‚lernender Unternehmen‘ finden sich keine empirischen Untersuchungen. Vgl. auch Dehnbostel/Erbe/Novak 1998, S.9.
- 18 Eine häufig verwendete Unterscheidung ordnet dem Lernen den Erwerb operativer Fähigkeiten zu und versteht Bildung als Auseinandersetzung eines Ichs mit der Welt. Gegenüber dieser häufig verwendeten, theoretisch aber wenig problematisierten Unterscheidung finden sich nur wenig explizite Problematisierungen z.B. bei Bender 1991, S.123ff. und Marotzki 1990.
- 19 Zu den verschiedenen Verwendungsweisen und Bedeutungen des Bildungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft allgemein vgl. aktuell Tenorth 1997 und Lenzen 1997.
- 20 Die Differenzen zwischen formalen Bildungstheorien, die stärker das Eigenrecht des Subjekts fokussieren und materialen Bildungstheorien, die das Subjekt lediglich als Träger gesellschaftlich notwendiger Qualifikationen sehen, werden hier nicht weiter verfolgt, weil die vorliegende Problemstellung die Gemeinsamkeiten beider Ansätze von einer sozial- und erfahrungswissenschaftlichen Verwendungsweise von Bildung abgrenzen will.
- 21 Betriebliche Lern- und Bildungsprozesse werden aus erwachsenenpädagogischer Perspektive überwiegend als betriebliche Weiterbildung thematisiert, bei der das Verhältnis des einzelnen Lernalters zum Unternehmen vor dem Hintergrund des betrieblichen Bedarfs, also primär aus Sicht des Unternehmens relevant wird. In Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung wird hier von betrieblicher Erwachsenenbildung gesprochen, wenn das Verhältnis des einzelnen Lernalters zum Unternehmen vor dem Hintergrund seiner subjektiven Bedürfnisse thematisiert wird. Der Begriff betriebliche Erwachsenenbildung fokussiert den Bildungsbegriff und verweist darauf, dass Erwachsenenbildung weniger einem funktionalen oder instrumentalen Zugang verpflichtet ist, „sondern sich nach wie vor der Bildungsdis-

- kussion und im Umfeld von Persönlichkeitsentfaltung begründet“ (Faulstich/Krohn 1998a, S.211f.).
- 22 Zur Kritik des Unternehmenskulturkonzepts vgl. Brödel 1993, S.284.
 - 23 Dieses Problem wird in konstruktivistischen Ansätzen selbst problematisiert. So bei Siebert 1994, S.37.
 - 24 Vgl. zu dieser Diskussion auch Forneck 1992, S.15ff.
 - 25 So ist beispielsweise verständlich, warum zur Optimierung der jeweiligen Bildungsziele sowohl eine arbeitgeberorientierte als auch eine arbeitnehmerorientierte Bestandsanalyse betrieblicher Weiterbildung gleichermaßen auf die Erforschung der Lernbedingungen abstellen (vgl. BMBW 1990). Beide benötigen zur Realisierung ihrer durchaus unterschiedlichen Bildungsziele eine bessere Verfügung über das lernende Subjekt.
 - 26 Eine aktuelle Variante dieser Differenz von Bildung und Lernen findet sich in der Diskussion um Neue Medien. Dort wird zwischen Lernsoftware und Bildungssoftware differenziert, wobei der Lernsoftware die Bedeutung zweckorientierter, funktionsbezogener Grundlagenvermittlung zukommt und der Bildungssoftware darüber hinaus die Kür in Form einer Reflexion der Sinnbezüge zugeschrieben wird (vgl. z.B. bei Süßenbacher 1995, S.100).
 - 27 Weitere problematische Beispiele für diesen Zusammenhang finden sich bei Arnold 1996a, S.724ff. Vgl. zur Diskussion über eine mögliche Ersatzfunktion der Begriffe Autopoiesis, Selbstorganisation und Emergenz für den Bildungsbegriff Lenzen 1997, S.962ff.
 - 28 Beispiele finden sich bei Arnold 1996a, S.724ff.
 - 29 Einer der bekanntesten Vertreter dieser Art von Selbstinstruktion ist Dohmen 1997a, S.24ff.
 - 30 Dies trifft beispielsweise für zielgruppenorientierte, deutungsmusterorientierte und alltagsweltlich orientierte Ansätze zu.
 - 31 Zu diesem Verständnis in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern vgl. beispielsweise Tremml 1995, S.97.
 - 32 „Handlungsrationalität“ wird hier im Sinne einer Anwendung von Bedeutungshorizonten und Begründungszusammenhängen in Interaktionen verwendet.
 - 33 Weitere Beispiele für die typische Verwechslung von Lehren und Lernen finden sich durchgängig in der pädagogischen Literatur. Siebert spricht davon, dass sich Didaktik im Gegensatz zur Lernpsychologie mit „Lerninhalten“ (1996a, S.24) auseinandersetzt, und thematisiert dabei Lehrinhalte. Vgl. auch z.B. Asselmeyer 1995, S.38: Er plädiert hinsichtlich der didaktischen „Lernorganisation“ für einen Ausgleich von äußeren „Anforderungen (durch Lernziele und -aufgaben) und Persönlichkeitsmerkmalen“ des Lernenden. Mit dem didaktischen Setting ist aber zum einen die „Lehrorganisation“ oder bestenfalls die „Lehr-Lernorganisation“ gemeint und zum anderen stellen Anforderungen „Lehrziele“ und nicht „Lernziele“ dar. Lernziele können immer nur Handlungsziele des lernenden Subjekts sein. Auch Görs 1996 thematisiert in den überaus interessanten Untersuchungen zum Einzelhandel Lernformen, untersucht aber tatsächlich Lehrformen, also Aktivitäten des Managements und der Vorgesetzten. Lisop/Huisinga 1996, S.155 überbrücken die Differenz zwischen pädagogischer Anforderung und subjektiven Lernbedürfnissen des Lernenden mit den Begriffen „Lernsubjekt“ und „Lernobjekt“. Es fällt schwer, die Vorstellung von einem „Lernobjekt“ zu entwickeln: Jemand, der be-

- lernt wird? Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick zur benachbarten Lernpsychologie, die in ihren Experimenten sehr wohl zwischen den Handlungs-rationalitäten des Lernenden und des Lehrenden/Instruktors differenziert. Be-gibt sich der Psychologe dann aber auf pädagogisches Terrain, wenn er pädago-gische Konsequenzen aus seiner Lernpsychologie ziehen will, setzt auch er die Lehrhandlung mit der gewünschten Lernhandlung gleich (vgl. Weinert 1998, S.66).
- 34 Benner 1987, S.160 grenzt sich ab von deziisionistischen Bestimmungen (Max Weber), moralischen (Theodor Litt) und kommunikativen (Jürgen Habermas) Be-stimmungen sowie von Versuchen, zum einfachen Leben zurückzukehren.
 - 35 Ähnlich argumentiert beispielsweise Euler, wenn er kritische Bildungstheorie zu bestimmen versucht als Frage nach den herrschenden Missbildungen, „die mög-liche Bildung aller Menschen hintertreibt, pädagogische Praxis korumpiert oder unterlässt. Ein vernünftiges Allgemeines bleibt das Ziel bildungstheoretisch per-manent durchsichtig zu machender und zu revidierender pädagogischer Praxis, aber eben nicht als ein zu implantierendes neues Allgemeines“ (1995, S.216).
 - 36 Vgl. zur Kategorie „Selbstverständigung“, als „Keimzelle“ subjektwissenschaftli-chen Erkenntnisinteresses, die Diskussion bei Holzkamp 1995, S.834.
 - 37 Eine detailliertere Darstellung der Grundzüge der Holzkamp'schen Lerntheorie fin-det sich im 1. Abschnitt des IV. Kapitels.
 - 38 Zur Definition der Kategorie Bedeutungskonstellation als dem Subjekt über ge-sellschaftliche Handlungsmöglichkeiten gegebene gesellschaftliche Verhältnisse vgl. Kapitel V.
 - 39 Vgl. zu dieser Diskussion Heid 1994, S.143. Dort wird statt mit der Kategorie „ver-allgemeinerte Handlungsfähigkeit“ mit der Wahrheitskategorie gearbeitet. Hand-lungsgründe können in der Folge zu Ursachen dieser Handlungen umgedeutet werden (a.a.O., S.142). Mit ursächlichen Faktoren lässt sich wiederum auf die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Handelns verweisen. Diese bildungs-theoretische Position trifft sich mit der hier vertretenen Position in der Kritik posi-tiv gesetzter Bildungsbegriffe, geht aber von anderen wissenschafts- und sub-jekttheoretischen Voraussetzungen aus, die schließlich auch zu einem anderen, hypothesenprüfenden empirischen Untersuchungsverfahren führen.
 - 40 Bezüge finden sich bei Meueler 1994, Müller 1995, Arnold 1996a und Künzel 1996. Bei Arnold finden sich die Bezüge auf Holzkamp jedoch immer nur so weit, wie sie sich mit der Arnold'schen Konstruktion von Lernen bzw. von Lehrkritik decken. Ein systematischer subjektwissenschaftlicher Bezug findet im Rahmen der konstruk-tivistischen Theoriebildung nicht statt.
 - 41 Die „Hannover-Studie“ von Siebert/Gerl (1975) und die BUVEP-Studie von Kejcz u.a. (1979, 1980).
 - 42 Eine von vielen Textstellen sei hier als Beispiel angeführt: „Der Pädagoge ... wird in irgendeiner Weise versuchen müssen, seine Lerninhalte so einzuführen, dass die Teilnehmer dort eigene Interessen und Bedürfnisse wiederfinden“ (Kejcz u.a., Band IV, S.29). Gemeint sind hier Lehrinhalte bzw. Lernanforderungen des Päd-agogen. Lerninhalte können nur Gegenstand eines Lernhandelns des Lernenden und nicht Gegenstand des Lehrhandelns des Lehrenden sein (womit nicht ausge-schlossen werden soll, dass auch Lehrende lernen können; deren mögliche Lern-handlungen sind mit dem verwendeten Lernbegriff jedoch nicht gemeint). Lernin-halte werden also regelmäßig einen Teil des Lehrangebots zum Ausdruck brin-

- gen, nie aber die Lehrinhalte widerspiegeln. Diese Differenz zwischen Lernen und Lehren wird in der Studie von Kejcz u.a. nicht aufrecht erhalten.
- 43 In dieser Weise charakterisiert beispielsweise Nolda (1996, S.13) die außerbetriebliche Erwachsenenbildung.
 - 44 Die meisten Untersuchungen der Teilnehmerforschung beziehen sich auf Einstellungen, Deutungsmuster oder das Bildungsverständnis von (möglichen) Teilnehmern.
 - 45 Mit diesem Untersuchungsergebnis relativieren sich zugleich die anthropologischen Annahmen Sieberts zum Lernen in dieser Untersuchung, weil am Ende doch die gesellschaftliche Determiniertheit im Vordergrund zu stehen scheint. Vgl. zu dieser Kritik auch Drees 1992, S.146.
 - 46 In diese Sparte der Teilnehmerforschung ließassen sich auch die Untersuchungen im Rahmen des Deutungsmusteransatzes einreihen
 - 47 Stellvertretend beziehe ich mich hier auf die Biographieforschung des Bremer Instituts für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung (IBL) an der Universität Bremen (Peter Alheit und Annelie Keil).
 - 48 Vgl. beispielhaft Gerstenmaier/Mandl 1994, S.32ff. Der Konstruktivismus blendet das gesellschaftliche Subjekt zugunsten biologisch begründeter Strukturkomplexe aus.
 - 49 Der Konstruktivismus blendet das gesellschaftliche Subjekt zugunsten biologisch begründeter Strukturkomplexe aus. Zu dieser Kritik vgl. Meinefeld 1995, S.128.
 - 50 Die konstruktivistische Lernpsychologie arbeitet methodisch gesehen hypothesenüberprüfend. Die Konstitution und Produktion von Bedeutungen als Handlungssinn durch die handelnden Subjekte kann mit diesem quantifizierenden Verfahren nicht erfasst werden.
 - 51 Vgl. zu dieser dreifachen Ebenendifferenzierung im selbstgesteuerten Lernhandeln, die zwischen Selbstregulation, Autonomie und Selbstbestimmung unterscheidet, Dulisch 1994, S.233ff.
 - 52 Vgl. zu dieser Diskussion im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit der Kritischen Psychologie Volpert 1994, S.143

2. Teil: Das Untersuchungskonzept

III. Projektskizze zur empirischen Analyse betrieblichen Lernhandelns

Gegenstand dieser Untersuchung sind die Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Diese Untersuchung stellt sich die Frage, in welcher Weise es den Lernenden gelingt, ihre Teilhabe in betrieblichen Modernisierungsprozessen zu erweitern, d.h. in Bedeutungskonstellationen/Sinnstrukturen¹ des betrieblichen Modernisierungsprojekts einzudringen und darüber eine Selbst- und Weltverständigung im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess herzustellen; mit andern Worten: Gelingt es ihnen, einen Bildungsprozess im betrieblichen Kontext zu konstituieren?

Bildung wird in diesem Zusammenhang als zwischenmenschliches Handeln zwischen Lernenden einerseits und Betrieb/Lehrenden andererseits verstanden, dem keine positive Bestimmung mehr zugrunde gelegt werden kann, sondern nur mehr die Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben menschlicher Praxis, wie sie sich in der Ökonomie, Wissenschaft, Politik, Pädagogik usw. festmacht.² Mit diesem Zugang ist Bildung nicht mehr eine Beschaffenheit und ein Merkmal individueller Subjektivität, die pädagogisch zugeschrieben werden kann, sondern ein gemeinsames Hervorbringen noch unbestimmter Bestimmtheit im Modernisierungsprozess.³ Das Lernhandeln beschreibt in diesem bildungstheoretischen Verständnis die Seite des Bildung konstituierenden Lerners und nicht die individuellen Lernvoraussetzungen für die Erreichung positiv von außen gesetzter Bildungsziele. Lernen wird in dieser Untersuchung als eine soziale Kategorie verstanden: Lernen ist die Erweiterung betrieblich-gesellschaftlicher Teilhabe an gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskonstellationen durch das Subjekt und damit zugleich eine Form der Selbst- und Weltverständigung. Lernmöglichkeiten und -widerstände lassen sich demnach nicht allein in individuellen Voraussetzungen finden. Sie müssen auch in den strukturell gerahmten inhaltlich-thematischen Lernanforderungen und den Beziehungsstrukturen der betrieblichen Lehr-/Lernsituation gesucht werden, die Lernmöglichkeiten und -widerstände vorzeichnet, behindert und ermöglicht.

Die Eigenart betrieblicher Lern- und Bildungsprozesse besteht darin, dass die Lernanforderungen im betrieblichen Produktionszusammenhang begründet sind und nicht, wie in außerbetrieblichen, volkshochschulähnlichen Veranstaltungen, den persönlichen Bedürfnissen und gemeinsamen Definitionen der Dozenten und Teilnehmer in einem zeitlich-räumlich begrenzten Kurs obliegen.⁴ Die Lernanforderung wird vielmehr in strukturell gerahmten mikropolitischen Aushandlungsprozessen als einem sozialen Feld konstituiert, dessen Dynamik für die Beteiligten nicht transparent ist. Dafür erscheint die Verbindlichkeit der Entscheidungen um so höher. Die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Handlungslogiken in den betrieblichen und öffentlichen Maßnahmen der Weiter- und Erwachsenenbildung ist ein Aspekt, der in den bisherigen empirischen Untersuchungen zu Lehr-/Lernsituationen und zum Lernen fehlt. Betriebliche Lern- und Bildungsprozesse haben sich im System betrieblicher Weiterbildungspolitik zu verorten, die sich über ihre Funktion für den Betrieb und nicht über bestimmte Organisationsformen oder Kurse definiert.⁵ Um die Bedeutung dieser Lernanforderungen für das Lernhandeln der Subjekte berücksichtigen zu können, kann sich diese Untersuchung nicht allein auf Kurssituationen beziehen, sondern muss den betrieblichen Entstehungsprozess der Lernanforderungen im betrieblichen Modernisierungsprojekt mit einbeziehen.

Die Untersuchung nimmt vor diesem Hintergrund ihren Ausgangspunkt in einem betrieblichen Modernisierungsprojekt, das für die von den Modernisierungsstrategien betroffenen Beschäftigten⁶ das Lernumfeld und die thematisch-inhaltlichen Lernanforderungen darstellt. Das betriebliche Modernisierungsprojekt wird entsprechend dem heuristischen Rahmen⁷ als Zusammenhang betrieblicher Bedeutungskonstellationen untersucht,⁸ die für das subjektive Lernhandeln der betroffenen Beschäftigten den betrieblich-gesellschaftlichen Möglichkeitsraum bilden, aus dem die Lernenden ihre Lernbegründungen selektieren.

Betriebliche Modernisierungsprojekte zeichnen sich durch ein hohes Maß selbstreflexiver Prozesse aus. Die Innovationsgeschwindigkeit und die Komplexität des Veränderungsprozesses werden dabei mit betrieblichen Lern- und Bildungsprozessen gekoppelt. Damit erwartet sich der Betrieb Qualifizierungs-, Reflexions-, Legitimations- und Koordinierungsleistungen (vgl. Geissler/Orthey 1997a, S.17). Im Vergleich zu traditionellen Rationalisierungsprojekten, die auf eine Maximierung von

meist ökonomischer Rationalität in betrieblichen Teilbereichen gesetzt haben, zielen Modernisierungsprojekte auf den gesamten Prozess der Leistungserstellung und machen zudem den Veränderungsprozess selbst zum Gegenstand der Reflexion. Die Verbesserung der betrieblichen Kommunikationsabläufe, die auf ein optimiertes Controlling der betrieblichen Leistungserstellung und damit auf eine Optimierung der gesamten Prozessabläufe⁹ abstellt, ist eine typische Zielsetzung für derartige Modernisierungsprozesse. Dieser Untersuchung liegt ein Unternehmen¹⁰ mit 3.000 Beschäftigten zugrunde, das dieses Ziel definiert hatte und mittels eines umfassenden EDV-Einführungsprojekts realisieren wollte: Mit Hilfe der Software SAP sollten die betrieblichen Prozessabläufe optimiert werden.

Aus dem SAP-Einführungsprojekt wiederum wird das Einführungsprojekt eines zentralen Softwaremoduls, der Verbrauchsabrechnungs-Software RIVA, dieser Untersuchung zugrunde gelegt. Dieses EDV-Einführungsprojekt steht damit stellvertretend für betriebliche Modernisierungsprojekte. Seine Repräsentativität für Modernisierungsprojekte ist in besonderem Maße gegeben, weil die SAP-Software eine Standardsoftware darstellt, die in einer großen Zahl von Betrieben mit dem Ziel eines verbesserten Controllings eingesetzt wird. Hinzu kommt, dass der Einführungsprozess dieser Software in den Betrieben ebenfalls weitgehend standardisiert verläuft, weil externe Berater, die mit der Firma SAP eng zusammenarbeiten, dem Betrieb eine einheitliche Projektstruktur vorschlagen. Der Ablauf des hier untersuchten EDV-Einführungsprojekts, mit seiner Fallstrukturgesetzlichkeit und den damit gegebenen Bedeutungskonstellationen, findet sich demnach als Strukturgesetzlichkeit in einer Vielzahl betrieblicher Projekte. Gegen Ende des EDV-Einführungsprojekts wird das betrieblich erzielte Software-Anpassungsergebnis in dem untersuchten Betrieb in Form mehrerer Weiterbildungsmaßnahmen umgesetzt und als Lernanforderung an die betroffenen Beschäftigten herangetragen.

Auf die Lernhandlungen der Beschäftigten in dieser Einführungsphase zielt die vorliegende Untersuchung. In dem Betrieb wurden sechs fokussierte Interviews mit ausgewählten betroffenen Beschäftigten durchgeführt. Rekonstruiert wird schließlich das Lernhandeln von drei Beschäftigten, die an den ersten Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen. Die betroffenen Beschäftigten sollten in mehreren Kursen und anschließend

am Arbeitsplatz die neue Software und die mit ihr verbundene Veränderung der Arbeitsabläufe erlernen. In diesem Zusammenhang wird mit den Interviews die Frage untersucht, welche typischen Lernbehinderungen und -möglichkeiten die Lernenden entwickeln, d.h. an welchen Stellen, wie und warum sie aus ihrem betrieblichen primären Handlungszusammenhang heraus zu lernen beginnen und wie ihr Lernen biographisch und situational behindert wird. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht somit die Analyse des Lernhandelns aus der Perspektive des Lernens bei Lernenden.

Als methodologisch-methodisches Verfahren für die Rekonstruktion des Lernhandelns in den Interviews wird im Kern auf die Grounded Theory (Strauss 1991) zurückgegriffen, weil sie ein systematisches Verfahren für die Rekonstruktionsarbeit anbietet. Es stellt sicher, dass die gesuchten Erklärungszusammenhänge abduktiv aus dem Textmaterial heraus gewonnen werden. Es bietet Sicherheiten gegen eine Subsumtion des Textmaterials unter die theoretischen Vorannahmen. Der Grounded Theory wird eine Phase „formulierender Interpretation“ (Bohnsack 1991) der Interviewtexte vorgeschaltet, um auch das Verstehen des Interviewtextes aus dem alltags-kulturellen Horizont für den Leser nachvollziehbar zu machen und zentrale Ereignisse im Erzählverlauf für die anschließende Kodierarbeit zu identifizieren. Zusätzlich wird die gesellschaftstheoretische Perspektive der „Objektiven Hermeneutik“ (Oevermann 1993) eingeführt, um die analysierten betrieblichen Bedeutungskonstellationen mit ihrer Fallstrukturgesetzlichkeit als latente gesellschaftlich-betriebliche Struktur systematisch für die Kodierarbeit in den Interviewtexten zugänglich zu machen und die Begrenzungen des ausschließlich interaktionistisch orientierten Strauss'schen Kodierparadigmas aufzuheben. Die – im Kapitel VI – analysierten betrieblichen Bedeutungskonstellationen mit ihrer Fallstrukturgesetzlichkeit werden auf diese Weise systematisch als Gegenhorizonte zu den subjektiven Bedeutungshorizonten in die Rekonstruktion des Lernhandelns eingeführt.

Mittels permanentem Vergleich und verschiedener Gegenhorizontbildung will das Untersuchungsverfahren in der Phase offener Kodierung aus dem Interviewmaterial heraus vorläufige Kategorien bilden. Die Holzkamp'sche Lerntheorie wird schließlich als kategoriales Koordinatensystem in der Phase axialer Kodierung eingeführt, soweit es mit den gefundenen Kodes übereinstimmt. Die theoretischen Annahmen bil-

den lediglich den Zugang im Sinne eines heuristischen Rahmens für die Rekonstruktion des Textmaterials. Die Kategorien werden nicht aus der Holzkamp'schen Theorie auf das Textmaterial deduziert, was zur Folge hätte, dass das Textmaterial auf den Status praktischer Beispiele reduziert wird. Die Kategorien werden aus dem Textmaterial heraus gebildet. Die Holzkamp'sche Lerntheorie stellt selbst nur ein begriffliches Koordinatensystem für die aus dem Text gefundenen Codes dar. Die Analyse des Lernhandelns der betroffenen Beschäftigten im EDV-Einführungsprojekt ist eine *Bedeutungs-Begründungs-Analyse*. Sie rekonstruiert die Sinnhorizonte in den Ausdrucksgestalten der Interviewprotokolle als Begründungsfigur für oder gegen die Differenzierung bestehender Bedeutungshorizonte der Lernenden im Zuge ihrer Lebenssicherung.

Das Untersuchungsdesign gestaltet sich wie folgt: Zunächst wird der heuristische Rahmen für die Bearbeitung der Fragestellung und das methodologisch-methodische Untersuchungsverfahren vorgestellt (2. Teil). Im 3. Teil werden die Untersuchungsergebnisse dargelegt und diskutiert. Es werden zunächst die Bedeutungskonstellationen des EDV-Einführungsprojekts rekonstruiert. Danach erfolgt die empirische Analyse des Lernhandelns als fallbezogene Rekonstruktion auf der Grundlage der transkribierten Interviews. Als Ergebnis wird eine – für EDV-Einführungsprojekte – gegenstandsgebundene Lern- und Bildungstheorie aus der Perspektive der Lernenden formuliert. Im 4. Teil wird das methodische Verfahren kritisch resümiert und aus den Ergebnissen der Untersuchung werden Konsequenzen für die weitere Theoriearbeit der Erwachsenenpädagogik gezogen.

IV. Der heuristische Rahmen für die Rekonstruktion des Lernhandelns

Diese empirische Untersuchung setzt sich die Analyse des Lernhandelns in betrieblichen Modernisierungsprozessen als Bedeutungs-Begründungs-Analyse zum Ziel. Die empirische Analyse geht dabei rekonstruktiv und nicht hypothesenprüfend vor. Ausgangspunkt der Rekonstruktion ist das empirische Datenmaterial und nicht eine vorgefertigte theoretische Perspektive des Untersuchenden, hinter der sich zentrale Probleme der untersuchten Praxis verstecken könnten. Andererseits basiert jede Rekonstruktion als Interpretation immer schon auf erkennt-

nisleitenden Begriffen, auf theoretischen Annahmen des Untersuchenden. Um die Rekonstruktionsarbeit in dieser Untersuchung ausweisbar, nachvollziehbar und damit kritisierbar zu machen, werden im Folgenden die erkenntnisleitenden Annahmen, im Sinne eines ‚heuristischen Rahmens‘, vorgestellt.

1. *Annahmen zum Lernhandeln: Die Holzkamp'sche Lerntheorie*

Als theoretische Annahme für die Untersuchung des Lernhandelns wird die Lerntheorie Klaus Holzkamps zugrundegelegt, wie sie im Wesentlichen in seinem Werk „Lernen“ (1993) dargelegt wurde. Der Rückgriff auf Holzkamp und nicht auf andere Lernbegriffe, die konstruktivistisch, erfahrungstheoretisch oder am Symbolischen Interaktionismus orientiert sind, ist zwei Gründen geschuldet, die für die Erwachsenenpädagogik in zentraler Weise bedeutsam sind.

Zum einen stellt Holzkamp keinen normativ aufgeladenen Lernbegriff vor, der – auf der Basis ontologischer Setzungen – beschreibt, wie Lernen auszusehen hätte.¹¹ Die Holzkamp'sche Lerntheorie stellt selbst nur einen begrifflichen Rahmen dar, vor dem das Lernhandeln von Subjekten als gesellschaftlich vermitteltes Handeln zwar kategorial verständlich wird, auf dieser Grundlage aber erst als historisch-konkretes Lernhandeln rekonstruiert werden muss. Der Holzkamp'sche Lernbegriff ermöglicht und erzwingt insofern einen empirischen Zugang zu Lernen.

Zum Zweiten wird die Holzkamp'sche Lerntheorie hier gewählt, weil sie als subjektwissenschaftliche Theorie einen dezidierten Subjektstandpunkt einnimmt. Mit der Sicht der Lernenden – und dies macht Holzkamp für die Pädagogik so interessant – ist der Lernerstandpunkt in die Erwachsenenpädagogik eingeführt, die sonst sehr stark den Lehrstandpunkt und die Lernbedingungen zur Effektivierung der Vermittlungsarbeit thematisiert. Holzkamp stellt der Erwachsenenpädagogik¹² auf kategorialer Ebene einen Lernbegriff zur Verfügung, der aus Sicht des Lernenden die Autonomieanteile des lernenden Subjekts in Lehr-/Lernverhältnissen empirisch zu untersuchen gestattet, indem die subjektiven Lernbegründungen des Lernenden zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ins Verhältnis gesetzt werden.

Weil Holzkamp mit seinem subjektwissenschaftlichen Ansatz dazu zwingt, die Perspektive des lernenden Subjekts einzunehmen, geht er über identitätstheoretische Betrachtungen¹³ subjektiver Veränderungs- und Lernprozesse hinaus, die zwar das gleiche Ziel – die Akzentuierung der Autonomie des Subjekts – haben, vom Standpunkt des Dritten das Subjekt aber immer schon als Begriffenes in den Griff nehmen. Dies ist immer dann der Fall, wenn der Vergesellschaftungszusammenhang aus Sicht der wissenschaftlichen Theorie immer schon „rationalitätskritisch begriffen“ ist.¹⁴ Holzkamp setzt demgegenüber in seinem subjektwissenschaftlichen Zugang die „Selbstverständigung“ (1995, S.833) des Subjekts als „Keimzelle“ bzw. „Kernkonzept“. Selbstverständigung bedeutet, „etwas, das ich schon ‚irgendwie weiß‘, für mich reflexiv fassbar, das Implizite explizit, das Undeutliche deutlich zu machen, also ... mein ‚verschwiegenes Wissen‘ (‘tacit knowledge’) in ‚gewusstes Wissen‘ zu verwandeln“ (a.a.O., S.834). Über die noch undeutlichen, nicht explizierten Bedeutungen/Wissensbestandteile sind der *Andere* und das gesellschaftliche Umfeld in diesem Selbstverständigungsprozess immer schon mitbedacht. In welcher Weise die Selbstverständigung immer auch Fremd- und Weltverständigung ist, wird im Folgenden kurz skizziert.

Das Konzept Selbstverständigung dreht sich im Kern um den Bedeutungsbegriff: Das sich selbst verständigende Subjekt erweitert oder differenziert seine Bedeutungshorizonte. Bedeutungen von Weltgegebenheiten stellen für das Subjekt gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten dar, zu denen es sich bewusst ‚verhalten‘ kann: Es kann sie ergreifen, verweigern, teilweise realisieren oder aber auch verändern (vgl. Holzkamp 1983, S.446ff.). Gegenständige Bedeutungen sind somit die „Vermittlungsebene“ (Holzkamp 1993, S.207) zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln. Der Bedeutungsbegriff umfasst die „Verallgemeinerungen und Verdichtungen historischer Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten, Widersprüche und Bedrohungen produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung“ (a.a.O., S.309). Bedeutungen bezeichnen die geistigen, ästhetischen, künstlerischen und produktiv-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie dem Subjekt als Handlungsmöglichkeiten gegeben sind. Das Adjektiv ‚gegenständlich‘ bezeichnet dabei den sachlich-sozialen Charakter der Bedeutungen, der ihnen im Zuge gesellschaftlicher Produktion, „ihrem Verallgemeinerten-Gemachtsein-Zu“ (Holzkamp 1993, S.207) zukommt.¹⁵ „Bedeutungen‘ bestehen zwar nicht unabhängig von ihrer Er-

fahrbarkeit durch Menschen überhaupt, aber unabhängig davon, ob und wie ich sie als Individuum bereits erfahren habe“ (a.a.O., S.220). So lassen sich beispielsweise der Computertechnik die gegenständlichen Bedeutungen „Rationalisierungsmittel“, „Spielzeug“, „Werkzeug“, „Verkaufsware“, „herzustellendes Produkt“, „Kompensationsmedium für soziale Beziehungsprobleme“ usw. zuschreiben. Bedeutung wird hier also nicht im Sinne nur sprachlicher Bedeutungen verstanden,¹⁶ sondern als „Inbegriff gesellschaftlich produzierter verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen ‚Möglichkeitsbeziehung‘ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner (auf Weltverfügung/Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen – dafür hat“ (Holzkamp 1995, S.838).

Die gesellschaftlich produzierten Handlungsmöglichkeiten als ‚gesellschaftliche Verhältnisse‘ werden von Holzkamp und der Kritischen Psychologie „nicht auf ihre üblichen soziologisch-gesellschaftstheoretischen Bestimmungen beschränkt, sondern in ihrem ‚den Subjekten zugekehrten Aspekt‘ als *Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen* etc. in einem sehr speziellen (um nicht zu sagen: eigenwilligen) Sinne aufgefasst: nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter *verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)*, die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen *kann*, aber keinesfalls *muss* ... Das Subjekt kann aus den Bedeutungsanordnungen, mit denen es jeweils konfrontiert ist, bestimmte Aspekte als seine *Handlungsprämissen extrahieren*, aus denen sich dann (implikativ bzw. ‚inferenziell‘) gewisse (für das Subjekt) ‚vernünftige‘ (d.h. in seinem Lebensinteresse liegende) Handlungsvorsätze ergeben“ (a.a.O., S.838). Die gesellschaftlich produzierten verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten/Bedeutungskonstellationen bilden einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum, der eine historisch-konkret gegebene Typik an Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen aufweist (vgl. Holzkamp 1983, S.552). In dieser Untersuchung wird für die Bezeichnung der verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten der Begriff „Bedeutungskonstellation“ verwendet, weil er sich einerseits von subjektiven Bedeutungen bzw. Bedeutungshorizonten

unterscheiden lässt. Andererseits verweist er als ein Begriff, der sich auf typische Orientierungen und Strategien in einem gesellschaftlichen Handlungsfeld bezieht, mit dem Zusatz „-konstellation“ in geeigneter Weise auf die Verknüpfung von symbolischen Bedeutungen und Strukturen.

Im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts erfährt das Subjekt seine Welt als eine typische Aneinanderreihung spezifischer Bedeutungskonstellationen, aus der heraus es – entsprechend seiner subjektiven Befindlichkeit – spezifische Aspekte realisiert und andere nicht. Subjektiver Sinn entsteht aus der Passung von Zielen zu subjektiven Handlungsplänen im Rahmen des über Bedeutungskonstellationen gegebenen gesellschaftlichen Möglichkeitsraumes. Diese Welt wird für das Subjekt aufgrund der im Rahmen gesellschaftlicher Arbeit produzierten Gebrauchszwecke und der dadurch konstituierten sozialen Verhältnisse *bedeutungsvoll*. „Menschliche Handlungen/Befindlichkeiten sind also weder bloß unmittelbar-äußerlich ‚bedingt‘, noch sind sie Resultat bloß ‚subjektiver‘ Bedeutungsstiftungen o.ä., sondern sie sind *in den Lebensbedingungen ‚begründet‘*“ (a.a.O., S.348). Die Möglichkeiten dieser Welt müssen dem Individuum nicht immer bewusst sein. In dieser Form schließt dieses ‚Möglichkeitenkonzept‘ an biographietheoretische Entwürfe an, die im Lebensverlauf eines Individuums in Bezug auf das Subjekt selbst und auf den gesellschaftlichen Rahmen mehr Sinn produziert sehen, als aus der Perspektive der biographischen Selbstthematisierung überschaubar ist. „Dabei hat niemand von uns alle denkbaren Möglichkeiten. Aber im Rahmen eines begrenzten Veränderungspotentials haben wir mehr Chancen, als wir jemals realisieren werden. Unsere Biographie enthält deshalb ein beträchtliches Potential an ‚ungelebtem Leben‘“ (Alheit 1996, S.191).¹⁷

Starke Parallelen zu dem Bedeutungskonzept Holzkamps, das Begründungen in einen unauflösbaren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bedingungen stellt, indem es die Begründungen „im Medium von Bedeutungsstrukturen und deren Repräsentanz in Denk- und Sprachformen“ (Holzkamp 1983, S.348) fasst, finden sich auch bei Oevermann in dessen Konzept der Objektiven Hermeneutik. Auch Oevermann führt Sinn und Bedeutung nicht auf subjektive Intentionalität zurück, sondern auf das Grundmodell regelgeleiteten Handelns vgl. Oevermann 1993, S.115; 1979, S.387). Intentionalität ist demnach erst das Derivat regelgenerierter Sinnstrukturen (im Holzkamp’schen Sinne Bedeutungskonstellationen). Wirkliche Subjektivität als autonome Lebenspraxis kann sich

erst vor dem Hintergrund generativer Regeln und der mit ihnen gegebenen gesellschaftlichen Handlungsoptionen, in Gestalt des Entscheidungszwanges¹⁸ für bestimmte Optionen, konstituieren (vgl. Oevermann 1993, S.182). Auch für Oevermann hat Subjektivität somit zwei Aspekte (a.a.O., S.184): eine ‚objektive‘ Fallstrukturge-setzlichkeit, die in ‚objektiven‘ Sinnstrukturen zum Ausdruck kommt (bei Holzkamp ist dies die Typik der Bedeutungskonstellationen), und eine biographische Organisation in Gestalt eines begründbaren Selbstbildes (bei Holzkamp die subjektiven Handlungsbegründungen entlang einer in den Lebensinteressen gründenden Vernunft). Aufgrund dieser Parallelität wird in dieser Untersuchung sowohl von der Fallstrukturge-setzlichkeit als auch von der Typik der Bedeutungskonstellationen/Sinnstrukturen gesprochen. Für Holzkamp und für Oevermann gilt jeweils: Subjektivität tritt dann auf den Plan, wenn eingeschliffene Routinen und Regeln versagen, dem Subjekt etwas problematisch wird.¹⁹ Soviel zu den Schnittstellen des Holzkamp’schen Bedeutungskonzepts mit verwandten Modellen in Pädagogik und Soziologie.

*Lernen*²⁰ stellt – im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts – von der Seite der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellationen aus betrachtet das Eindringen des Subjekts in die gesellschaftlich gegebenen Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Bedeutungskonstellationen dar (vgl. Holzkamp 1993, S.207f.). Die gesellschaftlich gegebenen Handlungsmöglichkeiten sind für das Subjekt die *potentiellen Lerngegenstände*. Für den Gegenstandsbereich dieser Untersuchung – das Lernen in einem betrieblichen EDV-Einführungsprojekt – bedeutet dies: Die in der Computertechnik vergegenständlichten gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten sind zunächst in primären Handlungen als ‚alltägliche‘ Umsetzung von Standardsoftware im Betrieb realisierbar, erfordern darüber hinaus aber möglicherweise die Notwendigkeit von *Lernhandlungen* als Voraussetzung für die Realisierbarkeit der *primären Handlungen*, sprich des Einsatzes der Technik am Arbeitsplatz. Das Subjekt kann aus den Bedeutungskonstellationen des betrieblichen EDV-Einsatzes als *potentiellern Lerngegenstand* nur solche *Lernaspekte* lernend aktualisieren, die dessen gesellschaftlich-betrieblichen Bedeutungskonstellationen tatsächlich zukommen. Lernen bedeutet in diesem Sinne zunehmenden Gegenstandsaufschluss, sowohl innerhalb der verschiedenen *Lernaspekte* als auch aspektübergreifend. Lernen schreitet von einer *Unmittelbarkeitsverhaftetheit* bezüglich des Lerngegenstandes in Richtung auf die Erfas-

sung immer vermittelterer Aspekte der den Lerngegenstand bezeichnenden Bedeutungskonstellationen fort. Für das Subjekt resultiert aus der *zunehmenden Vermitteltheit* des Weltzugangs eine Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität durch *erweiterte Handlungsmöglichkeiten*. Die Teilhabe des Subjekts am Vergesellschaftungsprozess, an der Verfügung über gesellschaftlich-betriebliche Lebensbedingungen, hier dem betrieblichen EDV-Einsatz, erhöht sich im Zuge des Eindringens in immer vermitteltere Bedeutungsdimensionen (vgl. Holzkamp 1993, S.239)²¹. Der Lernprozess stellt auf diese Weise ein Fortschreiten²² in immer „tiefere“ Ebenen des Gegenstands dar.

Soweit die Betrachtung des Lernens von der Seite der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellationen aus. Von der Seite des Subjekts aus stellt sich die interessante Frage, wann ein Bedeutungskomplex zum *aktuellen Lerngegenstand* wird oder, anders ausgedrückt, wie das Subjekt dazu kommen kann, überhaupt mit dem Lernen – hier im Rahmen betrieblicher Weiterbildung – im Sinne einer Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten zu beginnen. Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet stellt sich die Frage wie folgt: „Woher kann ich vor dem Einsetzen der Lernhandlung eigentlich selbst wissen, wo und in welcher Weise es in einem bestimmten Falle etwas für mich zu lernen gibt?“ (a.a.O., S.212). Die Antwort liegt in der *Diskrepanzerfahrung* auf der Basis einer Bedürfnisspannung, die das Subjekt merken lässt, dass es hier mehr zu lernen gibt, als ihm bisher vom Gegenstand zugänglich ist. Die dem Subjekt verfügbaren Bedeutungshorizonte in der primären Bezugshandlung (der gegebene Gegenstandsaufschluss bzw. die gegebenen Bedeutungshorizonte) müssen vom Subjekt als unzulänglich erfahren werden. Es ist eine spezifische Erlebnisqualität, eine spezifische *subjektive Befindlichkeit*, die Grundlage für die Ausgliederung eines aktuellen Lerngegenstandes in Form einer Lernproblematik ist. Diese Diskrepanzerfahrung auf der Basis einer spezifischen subjektiven Befindlichkeit ist – wie bereits skizziert – nicht nur in subjektiven Voraussetzungen begründet. Die subjektiven Bedeutungshorizonte stellen aufgrund ihrer gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit einen lage- und positionsspezifischen Ausschnitt der gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskonstellationen als historisch-konkreten gesellschaftlichen Möglichkeitsraum dar. Auch wenn also Lernmöglichkeiten und -beschränkungen in den subjektiven Bedeutungshorizonten (und der damit korrespondierenden Diskrepanzerfahrung) gründen, bilden gesellschaftliche Teilhabe- und Ausschließungsstrukturen – die mit

ihrer Fallstrukturgesetzmäßigkeit spezifische subjektive Bedeutungshorizonte ermöglichen und andere nicht – zugleich Möglichkeiten und Beschränkungen des Lernhandelns. Das Vorhandensein bzw. das Nichtvorhandensein von Diskrepanzerfahrungen verweist somit immer auf das Ganze der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre politisch-ideologischen Organisationsstrukturen (vgl. Holzkamp 1983, S.363).

Insofern eine spezifische subjektive Befindlichkeit Grundlage und zentraler Ausgangspunkt der Diskrepanzerfahrung und damit der subjektiven Lernproblematik ist, basiert Lernen auf Lebensinteressen, die auf die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit durch Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten zielen (vgl. Holzkamp 1987, S.15). Lernen ist auf die Verbesserung der Handlungsvoraussetzungen bzw. die Überwindung von Handlungsbehinderungen gerichtet (vgl. Holzkamp 1993, S.159, S.183). Dem Subjekt wird demnach in einer bestimmten Situation etwas problematisch, es empfindet eine Einschränkung seiner individuell-gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit und es will diesen Zustand verstehend – im Sinne von Selbstverständigung – überwinden. Weil die so problematisch gewordenen subjektiven Bedeutungshorizonte immer mit den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen vermittelt sind, bedeutet diese Selbstverständigung zugleich eine Fremd- und Weltverständigung über diese gesellschaftliche Vermitteltheit. Lernen konstituiert auf diese Weise einen Bildungsprozess als Selbst- und Weltverständigung des Subjekts, in dem es seine Bestimmung im Vergesellschaftungsprozess selbst hervorbringt. Dabei bringt dieser Bestimmungsversuch wiederum die Fallstrukturgesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen zum Ausdruck.

Hat das Subjekt kein Interesse am Lernen im Sinne von Selbstverständigung und Erweiterung der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit, könnte es diesen Mangelzustand beispielsweise innerhalb der Primärhandlungen (ohne Ausgliederung einer Lernproblematik) überwinden. Als *Primärhandlung* könnte das Subjekt das Lernproblem, hier die EDV-Einführung, z.B. durch Aneignung der wichtigsten Bedienungsschritte strategisch überwinden oder durch Rückzug (Versetzung oder Kündigung) umgehen.

Holzkamp unterscheidet bei Lernhandlungen *expansive und defensive Lerngründe* bzw. Lernhaltungen des Subjekts. *Expansiv begrün-*

detes Lernen will die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern. „Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir (dem Lernenden; J.L.) motiviert übernommen, dass ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist“ (Holzkamp 1993, S.190). Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Herstellung *verallgemeinerter Handlungsfähigkeit* über die Antizipation einer Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität.

In Abgrenzung zu diesem freiwilligen, expansiven Lernen, das erfolgt, weil dem Subjekt in der Bezugshandlung, z.B. dem gewohnten Arbeitszusammenhang im Betrieb, etwas selbst problematisch geworden ist, wird die *defensive Lernbegründung* durch *Lernanforderungen Dritter*, z.B. der Betriebsleitung, charakterisiert, deren Missachtung einen Verlust an Bedingungsverfügung nach sich ziehen würde. „Damit wäre bei defensiv begründetem Lernen aber genau genommen gar nicht die Überwindung einer Lernproblematik, sondern die Überwindung einer durch Lernanforderungen gekennzeichneten primären Handlungsproblematik die dominante Intention, womit auch die spezielle Lernhaltung als Distanz/Dezentrierung/Aspektierung tendenziell auf eine bloße Bewältigungshaltung reduziert wäre“ (Holzkamp 1993, S.193). Das Lernen selbst hat im defensiven Fall *widerständigen Charakter*, weil es nur auf Bedrohungsabwehr, also Abwehr von Status-, Einkommens- oder gar Arbeitsplatzverlust zielt. Lernanforderungen, die nicht auch zur subjektiven Lernproblematik werden, stellen sich nach diesem Modell als äußerer Zwang und damit als *Lernbehinderung* dar. Für das alltagsweltliche Verständnis von Lernen folgt daraus, dass die häufig zu beobachtende Aneignung von Wissen noch lange keinen Lernprozess im expansiven Sinne darstellen muss. Es kann und wird häufig im Vermeiden von Sanktionen begründet sein (in Schule oder Betrieb), hat somit defensiven Charakter und ähnelt mehr einer Handlungsproblematik als einer Lernproblematik. Ob jemand eine Lernproblematik ausgegliedert hat, ist demnach nicht an der Erweiterung seines Wissensreservoirs ablesbar (z.B. festgestellt durch Tests), sondern nur über die Explikation seiner Handlungs-, sprich Lerngründe.

Lernbehinderungen können nicht nur durch unmittelbare fremde Interessen entstehen, sondern auch durch „*dynamische Selbstbehin-*

derungen“ (Holzkamp 1987, S.25). Damit sind Zustände bezeichnet, in denen das Subjekt zwar grundsätzlich Verfügungserweiterung und d.h. Lernen will, in bloßer Antizipation der mit dem Lernerfolg verbundenen Risiken dieses Wollen aber immer wieder partiell rückgängig macht. Die Angst, zugeben zu müssen, dass man noch lernen muss, gehört beispielsweise zu dieser Lernbehinderung. Hier werden zugestandene Handlungsspielräume vom Subjekt nicht genutzt.

Holzkamps Unterscheidung defensiver von expansiven Lerngründen schließt innerhalb der Kritischen Psychologie an grundsätzliche Vorstellungen von subjektiven Handlungsmöglichkeiten unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen an. Für das Individuum bestehen dabei immer zwei Möglichkeiten: „entweder Nutzung der bestehenden Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Bedeutungsstrukturen der unmittelbaren Lebenswelt oder Überschreitung der Unmittelbarkeit durch Erweiterung der Verfügung über die objektiven gesellschaftlichen Lebensbedingungen und darüber Veränderung der in den unmittelbaren Bedeutungsbezügen gegebenen Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1986, S.399). Holzkamp spricht hier von restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit, sowohl hinsichtlich der allgemeinen subjektiven Begründungszusammenhänge wie auch hinsichtlich der verschiedenen psychischen Funktionsaspekte des Handelns. Im Falle der restriktiven Handlungsfähigkeit ist das Subjekt von der Perspektive der gemeinsamen Verfügung über die Lebensverhältnisse abgeschnitten (vgl. Holzkamp 1993, S.191). Die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit zielt hinsichtlich der Bedeutungskonstellationen auf die Erweiterung der Verfügung über die objektiven gesellschaftlichen Lebensbedingungen (dies ist bei expansiven Lernbegründungen der Fall). Die restriktive Handlungsfähigkeit bewegt sich innerhalb der vorgegebenen Bedeutungszusammenhänge (dies ist bei defensiven Lernbegründungen der Fall).

Im Verlauf der Rekonstruktion des Textmaterials zeigte sich in dieser Untersuchung, dass die Holzkamp'sche Lerntheorie den expansiven bzw. defensiven Charakter von Lernhaltungen in Lehr-/Lernverhältnissen nur unzureichend aufschließt. Der heuristische Rahmen wurde deshalb über Holzkamp hinaus erweitert. Die Darstellung dieser Erweiterung des heuristischen Rahmens erfolgt entsprechend dem Gang der Rekonstruktion erst im Abschnitt 5.1 des VII. Kapitels, in dem der Fall Claus rekonstruiert wird.

Mit der hier skizzierten allgemeinen Lerntheorie eröffnet Holzkamp der Erwachsenenpädagogik die Möglichkeit, den Lern- und Bildungsprozess als *Bedeutungs-Begründungs-Analyse* (vgl. Holzkamp 1995, S.841, 1983, S.359)²³ aus der Sicht des Lernenden und seiner Lernhandlungen zu untersuchen. Im Vordergrund dieser Untersuchung steht dabei die Frage, welche typischen Lernbegründungen in betrieblichen EDV-Einführungsprojekten und dem dort gegebenen gesellschaftlich-betrieblichen Möglichkeitsraum mit seiner Fallstrukturgesetzlichkeit ausgegliedert werden und inwieweit dadurch Bildungsprozesse konstituiert bzw. behindert werden können.

2. Annahmen zum betrieblichen Rationalisierungshandeln: Mikropolitische Bedeutungskonstellationen

Indem ‚gesellschaftliche Verhältnisse‘ als dem Subjekt zugekehrte Bedeutungskonstellationen gefasst sind, käme es einem „methodischen Kunstfehler“ (Holzkamp 1995, S.840) gleich, wenn man nur nach dem Einfluss „bürgerlicher Klassenverhältnisse“ oder der wachsenden „Modernisierung/Rationalisierung“ der Gesellschaft auf die individuellen Subjekte fragen würde (a.a.O., S.840f.). Vielmehr gilt es im Rahmen des Bedeutungskonzepts nach den „mannigfachen Vermittlungsebenen zwischen den angesetzten gesamtgesellschaftlichen Strukturen/Prozessen in die konkrete Alltagswelt der Individuen hinein“ (a.a.O., S.841) zu fragen.

Subjektives Handeln und auch seine spezielle Form des Lernhandelns im Betrieb sind immer mit betrieblichen – d.h. überindividuellen, gesellschaftlichen – Bedeutungskonstellationen vermittelt. Lernen im Betrieb ist deshalb zwar einerseits als subjektive Aktivität und Ausgliederung/Selektion bestimmter Bedeutungseinheiten/Lerngegenstände aus der Gesamtheit möglicher betrieblicher Bedeutungskonstellationen im Sinne potentieller Lerngegenstände charakterisierbar, andererseits wird das Lernhandeln immer zugleich auch als spezifisch subjektiver Ausdruck der Bedeutungskonstellationen und ihrer Fallstrukturgesetzlichkeit verständlich. „Dies heißt, dass man die in einem Lerngegenstand beschlossenen Möglichkeiten/Grenzen ‚lernender‘ Verfügungserweiterung nur dann adäquat inhaltlich charakterisieren kann, wenn man sie als Spezifizierung des (damit notwendig zu erfassenden) jeweiligen Lernvorfeldes bzw. Lernumfeldes und des darin bereits ‚Vorgelernten‘ bzw. ‚Mitgelernten‘ kennzeichnet“ (Holzkamp 1987, S.18). Die Rekonstruktion des Lernhandelns

setzt deshalb die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen im EDV-Einführungsprojekt als gesellschaftlich/betriebliches Lernumfeld voraus. Mit ihren Möglichkeiten und Begrenzungen, die sie dem subjektiven Lernhandeln bieten und auferlegen, sind sie eine zentrale Voraussetzung für das Verstehen subjektiver Lernhandlungen.

Die Bedeutungskonstellationen des betrieblichen EDV-Einführungsprojekts werden in dieser Untersuchung analysiert, um sie bei der Rekonstruktion des Lernhandelns methodisch als Gegenhorizonte zur Explikation der subjektiven Bedeutungshorizonte und Handlungsprämissen im Lernhandeln heranziehen zu können. Unter inhaltlicher Perspektive bezeichnen die betrieblichen Bedeutungskonstellationen die Lernanforderungen des Betriebs an die Beschäftigten.

Zur Herausarbeitung dieser Vielzahl von Vermittlungsebenen sind eigene theoretische und empirische Anstrengungen erforderlich, die genuin in den Bereich der Soziologie fallen. Dort wird aber überwiegend mit makro-soziologischen und weniger mit mikro-soziologischen Kategorien gearbeitet, die zu subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen anschließbar wären. Eine Analyse der Fallstrukturgesetzmäßigkeit betrieblicher Modernisierungsprojekte aus subjektwissenschaftlicher Sicht, d.h. aus der Perspektive der subjektiven Handlungen fehlt bisher.²⁴ Die Erziehungswissenschaft ist aber an dieser Stelle auf die Unterstützung ihrer Nachbardisziplin angewiesen, wenn sie selbst bei der Analyse und Erklärung des Lernhandelns, das ohne gesellschaftlich-betriebliche Bedeutungskonstellationen unverstanden bleibt, fortschreiten will. Aus diesem Grunde gilt es, nach soziologischen Erklärungsansätzen Ausschau zu halten, die der hier gesetzten Anforderung möglichst weitgehend gerecht werden, die gesellschaftlich-betrieblichen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie sie dem handelnden/lernenden Subjekt gegeben sind.

Für die soziologische Analyse technisch-organisatorischen Rationalisierungshandelns in Betrieben ist die Arbeitsprozessdebatte innerhalb der Soziologie ein zentraler Theoriestrang.

Für die vorliegende Untersuchung des subjektiven Lernhandelns als Ausdruck betrieblicher Bedeutungskonstellationen führt die Arbeitsprozessdebatte nur insofern weiter, als sie auf den kontingenten Hand-

lungszusammenhang in EDV-Einführungsprozessen verweist. Wie dieser kontingente Handlungszusammenhang allerdings differenziert zu verstehen ist, wird erst mittels stärker organisationssoziologisch orientierter Theorien deutlich, die eine differenziertere subjektorientierte²⁵ Perspektive einnehmen.

Der Handlungszusammenhang in betrieblichen EDV-Einführungsprozessen wird in soziologischen Untersuchungen jüngerer Datums überwiegend mit dem Modell „mikropolitischen Handelns“ untersucht, das auf betriebliche Handlungsstrategien abzielt und der vorliegenden Untersuchung als theoretischer Annahme zugrunde gelegt wird²⁶ (vgl. Traxler 1989, S.20). Mikropolitik kann bestimmt werden als „das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen‘ (Mikro-)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen“ (Neuberger 1995, S.14). In Abgrenzung zu voluntaristischen Handlungsmodellen wird auf die zugrunde gelegte Interdependenz von Handlung und Struktur besonderer Wert gelegt, wie sie in dieser Untersuchung mit der Rekonstruktion des Verhältnisses von subjektiven Lernbegründungen und Bedeutungskonstellationen im Zentrum steht. Allerdings wird dieses Verhältnis in den mikropolitischen Modellen nicht aus der Perspektive und den Bedeutungshorizonten des handelnden Subjekts aufgegriffen, sondern von der Außenperspektive des Soziologen und seiner Kategorien. Die zentralen Kategorien mikropolitischer Modellvarianten sind Macht, Interesse und Kontrolle. Sie werden als Bindeglieder zwischen Handlung und Struktur begriffen (vgl. Traxler 1989, S.20). Die mikropolitische Analyse geht davon aus, „dass erstens das, was in Organisationen geschieht, nicht durch externe Zwänge determiniert ist, dass vielmehr zweitens Akteure, deren Handeln durch Strukturen – zu denen auch Ökonomie gehört – restringiert und ermöglicht wird, die entscheidenden Weichenstellungen der Entwicklung von Organisationen produzieren. Drittens nimmt sie an, dass Handelnde in ihrem Tun in Wirtschaftsorganisationen nicht rationalistisch ökonomische Ziele verfolgen, sondern dabei Ökonomisches mit anderen Dimensionen des Sozialen vermitteln“ (Windeler 1992, S.85f.). Mit diesen Annahmen wendet sich die mikropolitische Analyse im Kern den Handlungsstrategien der verschiedenen betrieblichen Akteure zu und untersucht dabei, in welcher Weise in diesen Strategien Strukturen und Handlungsintentionen wirken. Der mikropolitische Ansatz zielt also auf Handlungsstrategien unter dem Blickwinkel von Macht, Interesse und Kontrolle und nicht

auf die Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, wie sie den handelnden Subjekten gegeben sein und von ihnen erfahren werden können. Die mikropolitische Perspektive ist also enger.

Der mikropolitische Ansatz ist für diese Untersuchung neben seiner (bei allen Einschränkungen) Nähe zur subjektwissenschaftlichen Fragestellung darüber hinaus interessant, weil verschiedene mikropolitisch orientierte Untersuchungen betriebliche EDV-Einführungsprojekte bereits zu ihrem Untersuchungsgegenstand hatten. Die zentralen Handlungsstrategien in EDV-Einführungsprojekten und ihre Typik sind im Rahmen dieses Ansatzes mehrfach erforscht. Aus der Vielzahl von Einzeluntersuchungen (vgl. Lehner/Schmidt 1992; Lullies u.a. 1990; Bergstermann/Brandherm-Böcker 1990; Aichholzer/Schienstock 1989; Birke/Schwarz 1989) bezieht sich die vorliegende Untersuchung zum Lernhandeln wesentlich auf die Untersuchung „Computer und Macht in Organisationen“ von Ortman u.a. (1990). Dieser Bezug begründet sich in den dort differenziert ausgewiesenen theoretischen Annahmen für die mikropolitische Analyse. Wie alle mikropolitischen Untersuchungen rekonstruieren Ortman u.a. die *Handlungsstrategien* der verschiedenen Akteursgruppen als Zusammenhang gesellschaftlich-betrieblicher *Strukturen* mit *Handlungsin-tentionen und -zielen*. Die für die Rekonstruktion des Lernhandelns gesuchten Bedeutungskonstellationen als gesellschaftlich-betriebliche Handlungsmöglichkeiten im EDV-Einführungsprojekt werden bei Ortman u.a. also als Handlungsstrategien untersucht, wie sie aus der kategorialen Perspektive von Macht, Interesse und Kontrolle verständlich werden. Auf diese Weise werden sicherlich nicht alle relevanten Vermittlungsebenen zwischen subjektiven Handlungsgründen und betrieblichen Strukturen in EDV-Einführungsprojekten analysiert, wie dies bei einer subjektwissenschaftlichen Analyse aus der Perspektive der Handelnden der Fall wäre. Die Anwendung der in den genannten Untersuchungen vorliegenden mikropolitischen Erklärungsansätze auf die Protokolle des hier untersuchten EDV-Einführungsprojekts erlaubt aber erstens die Rekonstruktion²⁷ zentraler Bedeutungskonstellationen und ihrer Fallstrukturgesetzlichkeit und zweitens die Rekonstruktion zentraler – wenn auch nicht aller zentralen – Vermittlungsebenen zwischen subjektiven Lernbegründungen und betrieblichen Bedeutungskonstellationen.²⁸

Auf der Basis des mikropolitischen Modells wurden durch soziologische Analysen Macht- und Herrschaftsstrukturen in betrieblichen

Veränderungsprojekten untersucht. Das Ziel der Analysen war die Entdeckung und Rekonstruktion der strukturellen Bedingungen, die den Sinn empirisch beobachtbarer Handlungen in Rationalisierungsprojekten mit begründen. Die dort gefundenen Machtstrukturen, -mittel und -taktiken für EDV-Einführungsprojekte werden in der hier vorliegenden Untersuchung mit dem Ziel an das betriebliche Material herangetragen, die betriebliche „Fallstrukturgesetzlichkeit“ (Overmann 1993, S.179) im untersuchten Betrieb mit ihren Bedeutungskonstellationen zu analysieren, um so eine wesentliche Voraussetzung für die Rekonstruktion der Fallstrukturgesetzlichkeit des Lernhandelns zu erhalten. Der Betrieb tritt den Lernsubjekten mit Bedeutungskonstellationen und einer damit verbundenen Fallstrukturgesetzlichkeit gegenüber, die für die Rekonstruktion der Strukturgesetzlichkeit des Lernens zuallererst bekannt sein muss. Die Strukturgesetzlichkeit betrieblichen Rationalisierungshandelns bezeichnet den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum, aus dem heraus das subjektive Lernhandeln seine Auswahl trifft und so seine spezifische Strukturgesetzlichkeit konstituiert.

Ihren Macht- und Strukturbegriff stützen Ortmann u.a. im Wesentlichen auf Crozier/Friedberg (1993) und Giddens (1984) ab. Problematisch stellt sich im Modell von Ortmann u.a. der von Crozier/Friedberg entlehnte Spielbegriff dar. Als Spieler würden sich die betrieblichen Akteure entlang bestimmter Spielregeln verhalten, die als menschliches Konstrukt zugleich Freiheit und Zwang vereinen sollen. Unabhängig davon, dass der Spielbegriff eine Tendenz zum Apolitischen aufweist (vgl. Türk 1989), die Gefahr läuft, makropolitische Bezüge im mikropolitischen Handeln auszublenden, sind Spiele in betrieblichen Handlungszusammenhängen nur schwer operationalisierbar (vgl. Ortmann u.a. 1990, S.57). Statt des Spielbegriffs wird deshalb hier auf die Vertragsbeziehungen der betrieblichen Akteure rekurriert, wie sie mit der Agency-Theorie gegeben sind. Mit ihr ist die Vorstellung verbunden, dass die betrieblichen Akteure über die Kontrolle von Ressourcen und nicht über Spielregeln miteinander verbunden sind. Die Organisation Betrieb stellt sich demnach als ein Geflecht von Vertragsbeziehungen dar, in denen „disjunktive Herrschaftsbeziehungen“ (Coleman 1991, S.92) die Regel und verschiedene Interessen wirksam sind. „The firm is viewed as a set of contracts among factors of production, with each factor motivated by its self-interest“ (Fama 1989, S.196).

Im Zentrum der Agency-Theorie steht die Übertragung von Kontrollrechten über Handlungen auf andere Personen. Demnach sind es nicht bestimmte Spielregeln, die einen Handlungsspielraum einengen oder Verhandlungen strukturieren und kanalisieren, sondern Vertragsbeziehungen zwischen einem Prinzipal und einem Agenten. Diese Vertragsbeziehungen sind dadurch charakterisiert, dass der Agent die Kontrollrechte über seine Handlungen dem Prinzipal übertragen hat. Das Grundproblem dieser Vertragsbeziehung, mit dem der Einsatz von Machtmitteln konstituiert ist, ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass Prinzipal und Agent jeweils ihre eigenen Interessen maximieren wollen (vgl. Coleman 1991, S.199). Die Agency-Theorie hat gegenüber der Spieltheorie verschiedene Vorteile. Vertragsbeziehungen lassen sich entlang der arbeitsvertraglichen Strukturen in Betrieben leichter identifizieren als Spiele. Darüber hinaus ist die Agentschaftsbeziehung stärker an die Seite materieller Ressourcen gebunden, ohne die Sets symbolischer Regeln zu vernachlässigen. Umgekehrt verweist sie noch eindringlicher als Spielregeln darauf, dass alle Sanktionen und jede Macht seitens der Unterworfenen irgendeine Einwilligung voraussetzen. So basiert beispielsweise der Zwang zum Verkauf der Arbeitskraft mit der Übertragung entsprechender Kontrollrechte auf Vertreter des Arbeitgebers auf dem Bedürfnis zu überleben.²⁹

Im Einzelnen stellen sich die – so modifizierten – von Ortman u.a. getroffenen Annahmen für die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen wie folgt dar. „Macht“ wird von Ortman u.a. (1990, S.13ff.) in Anlehnung an Crozier/Friedberg (1993) als Kontrolle relevanter Unsicherheitszonen in einer sozialen Beziehung bestimmt. Ihr Herrschaftsbegriff zielt auf die strukturelle Dimension der Verstetigung von Machtressourcen. Das Handlungskonzept von Crozier/Friedberg wird ergänzt durch Giddens' Konzept der „Dualität von Struktur“ und seiner Unterscheidung allokativer und autoritativer Ressourcen bei der Machtausübung. Diese Ressourcen werden nochmals ergänzt durch ein Set von Regeln, die Aspekte der Legitimation von Macht/Herrschaft, der normengestützten Machtausübung und der Sinnbildung/Signifikation beinhalten (vgl. Abb. 1).

Über die Verteilung von Macht in Organisationen entscheidet demnach die Kombination allokativer und autoritativer Ressourcen zusammen mit einem Regelset aus Kommunikationsregeln und moralisch-rechtlichen Regeln. Dabei werden unter allokativen Ressourcen Rohma-

terialien, Produktionsinstrumente, Technologien und produzierte Güter verstanden. Autoritative Ressourcen sind die Organisation von Raum und Zeit für Menschen in gegenseitiger Gemeinschaft. Macht wird aber nach diesem Verständnis nicht nur durch den

Gebrauch ökonomisch-technischer und autoritativ-administrativer Ressourcen realisiert, sondern zu einem beträchtlichen Teil über den Gebrauch von Deutungsschemata und Normen.³⁰ Dabei ist das Nebeneinander von Ressourcen und Regeln in der schematischen Übersicht nur als analytische Trennung zu verstehen. In den empirischen Handlungen sind diese Modalitäten als Ausdruck verschiedener Dimensionen der Machtausübung miteinander verknüpft.³¹ In der vertikalen Dimension will die Abbildung auf die Dualität von Struktur (Herrschaft) aufmerksam machen. Sie ist zugleich Medium und Resultat des Handelns (Machtausübung, Politik).

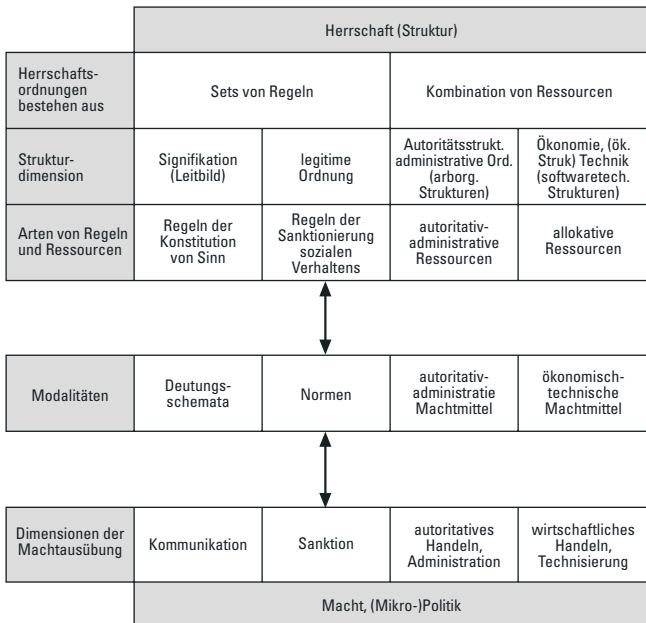


Abb. 1 (aus: Ortmann u.a. 1990, S.27)

Unsicherheitszonen, wie sie beispielsweise mit der Erbringung von Arbeitsleistung (Quantität, Qualität), der gemeinsam abgesprochenen Verfolgung von Zielen, der Arbeitsplatzsicherheit oder der Sicherung eines sozialen Status verbunden sind, werden also durch die macht-basierte und machtbe gründende Verfügung über verschiedene Regeln und Ressourcen kontrolliert. Das Handeln der Akteure bewegt sich dabei innerhalb der vier Strukturdimensionen, wie sie aus Regeln und Ressourcen gebildet und zugleich reproduziert werden. Die vier Strukturdimensionen strukturieren dabei „Politikarenen“ zwischen verschiedenen Akteuren. Der Begriff „Arena“ soll an den Kampf der verschiedenen Akteure um Macht und Einfluss erinnern. Nachdem in der vorliegenden Untersuchung weniger „Kampf“ registriert wurde, statt dessen aber starke Emergenzen die Handlungsfelder charakterisiert haben, wird im folgenden von „Politikfeldern“ gesprochen. Mit der Systematik von Ressourcen und Regelsets soll die Regulierung des mikropolitischen Handlungszusammenhangs ‚EDV-Einführungsprojekt‘ mit seinen Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen rekonstruiert werden.

Entlang dieser mikropolitischen Politikfelder entstehen bestimmte betriebliche Bedeutungskonstellationen als typische Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen. Sie sind das Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener Interaktionen und Strukturen, in Form einer bestimmten Verbindung von Ressourcen und Regeln, also z.B. des Umgangs mit softwaretechnischen Produktionsmitteln, besserer sprachlicher Fertigkeiten einer bestimmten Person, mit Expertenwissen, der Verfügbarkeit von Autorität und Machtaktiken, wie Ausgrenzung, Einschüchterung, Degradierung, oder einfach der Verfügbarkeit von Gratifikationen. Eine entsprechende Strukturierung der mikropolitischen Handlungsfelder findet sich auch an anderen Stellen der soziologischen Literatur. So unterteilen beispielsweise Kerst/Braczyk/Niebur (1990, S.72) das betriebliche Interaktionsfeld entlang typischer Steuerungsmechanismen. Sie differenzieren dort, ähnlich wie Ortmann u.a., Hierarchie- und Legalitätsmuster, Kommunikation und Verhandlung, Marktmechanismen, Professionalität und Solidarität.

Für die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen bedeutet der hier vorgestellte Bezugsrahmen, dass verschiedene betriebliche Politikfelder im untersuchten Betrieb auf ihre Machtstrukturen, d.h. auf den Einsatz verschiedener Kontrollmuster gegenüber Ungewissheits-

zonen hin untersucht werden. Typische Machttaktiken, als Konkretisierung der Machtdimensionen, verweisen auf Machtstrukturen und Interessen, die zentraler Bestandteil der betrieblichen Bedeutungskonstellationen sind. Die Darstellung der Politikfelder mit ihren Bedeutungskonstellationen gliedert sich dabei erstens chronologisch, zweitens entlang der verschiedenen Politikfelder, die drittens wiederum von den vier Strukturdimensionen (Signifikation, legitime Ordnung, Autoritätsstruktur, Ökonomie/Technik) in unterschiedlicher Weise charakterisiert werden.

V. Das rekonstruktive Untersuchungsverfahren für die Analyse des Lernhandelns

1. Methodologische Festlegungen

Ziel dieser Untersuchung ist eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse des Lernhandelns betroffener Beschäftigter in betrieblichen Weiterbildungsprozessen. Eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse des Lernhandelns aus der Perspektive der lernenden Subjekte, wie mit dem heuristischen Rahmen vorgegeben, verlangt eine kongruente Methodologie und Methode, die den Subjektstandpunkt einzunehmen gestattet.

Erfahrungswissenschaftliche Forschungsansätze lassen sich grundsätzlich in hypothesenprüfende und rekonstruktive Ansätze unterscheiden (vg. Kelle 1994, S.351ff.; Bohnsack 1991, S.151). Flick (1991, S.151) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Entscheidung für einen bestimmten Ansatz a priori oder aufgrund theoretischer Analyse erfolgen kann. Hier erfolgt die Entscheidung einerseits gegenstandsadäquat, d.h. in Korrespondenz zu den getroffenen theoretischen Annahmen, und andererseits aufgrund bestimmter Ausgangs- und Verwertungsbedingungen des erziehungswissenschaftlichen Theoriestandes. Für diese Entscheidung ist also an dieser Stelle keine apriorische Setzung notwendig.

Eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse des Lernhandelns stellt auf den Nachvollzug von Lernbegründungen der Lernenden ab, die sie aus den betrieblichen Bedeutungskonstellationen, mit denen sie konfrontiert sind, als ihre subjektiven Handlungsprämissen extrahieren. Dem so konzipierten Forschungsgegenstand müssen die Methodologie und die Methodik adäquat sein. Holzkamp setzt deshalb auf den wissen-

schaftlichen Begründungsdiskurs im Gegensatz zum Bedingtheitsdiskurs des hypothesenprüfenden Variablenmodells (vgl. Holzkamp 1983, S.522ff., 1995, S.835ff.). Der Begründungsdiskurs stellt sich als Erhebung und Nachvollzug der subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen dar.

Der vorliegende Untersuchungsgegenstand – Lernen als begründete Bedeutungsdifferenzierung und -produktion – erfordert insofern ein rekonstruktives Untersuchungsverfahren. Die Affinität des rekonstruktiven Ansatzes zu den theoretischen Annahmen basiert auf der Bedeutungskategorie. In ihr liegt für eine erfahrungswissenschaftliche Sozialwissenschaft die Chance begründet, die alltäglichen Bedeutungshorizonte der Subjekte zu verstehen und zu rekonstruieren. Der rekonstruktive empirische Ansatz unterscheidet sich in diesem Punkt grundlegend vom hypothesenprüfenden Ansatz, der Bedeutungsaspekte forschungslogisch ausschließlich in den Entstehungszusammenhang verweist und für den Begründungszusammenhang, entsprechend den Naturwissenschaften ausschließlich kausale Zusammenhänge gelten lässt. Die Prämisse (Explanans) und die Konklusion (Explanandum) menschlicher Handlungserklärungen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Bedeutungsaspekts grundlegend von den Naturwissenschaften.

Ein weiterer Grund für die Entscheidung zugunsten des rekonstruktiven empirischen Ansatzes findet sich in den theoretischen Ausgangs- und Verwertungsbedingungen. Die Theorie der Erwachsenenbildung kann auf keine differenzierten Modelle des Erwachsenenlernens zurückgreifen. Von einer betrieblichen Lerntheorie kann keine Rede sein. Es gilt deshalb zunächst vor allem explorierende Arbeit zu betreiben. Empirische Forschung hat dabei den Zweck, Neues zu entdecken, nicht theoretisch bereits Vorformuliertem empirische Sicherheit zu geben (vgl. Gieseke 1989, S.131). Es sollen die Sinnhorizonte der Lernenden aus sich heraus offengelegt und den betrieblichen Bedeutungskonstellationen gegenüber in einen Zusammenhang gebracht werden, ohne dass wissenschaftliche Kategorien von Anfang an über die alltäglichen Sinnhorizonte der Lernenden gelegt werden. Sinn- und Relevanzsysteme der Lernenden und der sie umgebenden Strukturen sollen dadurch entdeckt und offengelegt werden. Dabei werden Sinnstrukturen in Anlehnung an die in Kapitel IV vorgestellten theoretischen Annahmen als Bedeutungshorizonte sowie Bedeutungskonstellationen und als latent gegebene Be-

deutungsstrukturen und Sinnhorizonte von Ausdrucksgestalten verstanden (vgl. Oevermann 1993, S.113).

Auch hinsichtlich des Verwertungszusammenhangs der Forschungsergebnisse bietet sich ein rekonstruktiver Ansatz an. Wird Erwachsenenbildung als interkulturelle Verständigungsarbeit zwischen Lernenden einerseits und Lehrenden andererseits begriffen, dann benötigt diese pädagogische Praxis für ihre Verstehensarbeit vor allem dichte Beschreibungen und Kontextwissen sowie Zusammenhänge in maximaler Breite und Tiefe. Dünne Erklärungszusammenhänge, wie sie Ergebnis hypotheseprüfender Forschungsansätze sind, helfen hier, auch wenn sie einen probabilistischen Wahrheitsgehalt besitzen und zutreffen mögen, nur wenig weiter. Gefordert sind in der Praxis Erklärungszusammenhänge, die der praktischen Verständigungsarbeit zwischen den Beteiligten die Richtung weisen und Kommunikation im Bildungsprozess anschieben, anstatt ihn planbar und voraussagbar zu machen. Eine Strukturparallelität zwischen qualitativ-hermeneutischen Forschungsverfahren und den sinnverstehenden Transformationsprozessen in der Erwachsenenbildung hilft in dieser Hinsicht weiter (vgl. S. Kade 1994, S.298). Siebert formuliert diese Zielsetzung als Aufgabe einer didaktischen Forschung, die vor allem die Prozesse des Deutens in Lerngruppen aufhellt, ohne dass damit die Änderungen von „Deutungsmustern“ (1990, S.69) gemessen werden können. Schließlich ist es „die biographische und subkulturelle Fremdheit zwischen den Lehrenden und den Lernenden sowie zwischen den Teilnehmenden, aus der sich das ‚Technologiedefizit‘ der Pädagogik erklärt. Lehren in der Erwachsenenbildung verlangt daher die didaktische Gestaltung von Verständigungsprozessen und folgt hierbei weitgehend Prinzipien der ‚Interkulturalität‘“ (Schäffter 1994, S.6f.) – Prinzipien, die durch ein strukturparalleles Forschungsverfahren erfolgversprechender gefunden werden können.

Im Verhältnis zum hypotheseprüfenden Ansatz stellt sich die Frage, ob diese Rekonstruktionsarbeit im vorwissenschaftlichen Raum angesiedelt bleibt und damit lediglich eine Vorarbeit für den eigentlichen Begründungszusammenhang darstellt oder für sich selbst wissenschaftliche Geltungsansprüche erheben kann. Der explorierende Charakter könnte aus Sicht des hypotheseprüfenden Ansatzes ohne weiteres forschungslogisch dem Entstehungszusammenhang, also dem vorwissenschaftlichen Bereich, zugerechnet werden. Es stellt sich also die

Frage, mit welcher Art methodisch kontrollierten Fremdverstehens der rekonstruktive Ansatz die Gültigkeit seiner gefundenen theoretischen Erklärungszusammenhänge begründen will.

In Anlehnung an Kelle (1994, S.353ff.) hat eine entsprechende Methodologie rekonstruktiver Forschung Lösungen für zwei Grundprobleme zu liefern:

1. Das theoretische Vorwissen des Forschers darf einerseits nicht dazu führen, dass die empirischen Daten und Relevanzsysteme der Akteure durch vorschnelle Hypothesenbildung verfälscht werden. Andererseits wird das theoretische Vorwissen zwingend benötigt, um das empirische Material theoretisch aufarbeiten zu können.
2. Die Rettung falscher Theorien im Zuge abduktiver Schlussfolgerungen muss verhindert werden.

Zur Lösung des ersten Problems wird in der vorliegenden Untersuchung an das Strauss'sche Konzept-Indikator-Modell angeschlossen (vgl. Strauss 1991 und Abschnitt 2 dieses Kapitels). Es beschreibt ein Kodierungsverfahren, bei dem sich das Konzept/die theoretischen Annahmen des Untersuchenden und das empirische Datenmaterial wechselseitig beeinflussen. Die theoretischen Annahmen stellen dabei die notwendige theoretische Sensibilität für die Analyse des empirischen Datenmaterials her.

Das Verhältnis zwischen dem theoretischen Vorwissen des Forschers und den Relevanzsystemen der untersuchten Akteure ist das klassische Problem induktiver Methodologien. Forschung und allgemein menschliche Wahrnehmung ist kein passiver Empfang von Sinnesdaten, die anschließend interpretiert werden. Was von einem Beobachter wie wahrgenommen wird, ist abhängig von seinem Vorwissen und seinen eigenen Relevanzsystemen. Zur Lösung dieses klassischen Problems lassen sich verschiedene Wege einschlagen, die letztlich alle auf einen Ausweis der theoretischen Vorannahmen hinauslaufen. Diese Vorannahmen können mehr oder weniger empirisch gehaltvoll sein und somit das empirische Material mehr oder weniger dominieren. Hypothesen beispielsweise systematisieren empirisches Material in einer sehr strengen Form. Demgegenüber erzeugt ein heuristischer Rahmen lediglich die „theoretische Sensibilität“ (Kelle 1994, S. 305), mit der ein Forscher in

der Lage ist, über empirisches Material mit theoretischen Begriffen zu reflektieren.

In vergleichbarer Weise argumentiert auch Oevermann, wenn er von der „Dialektik von Universalität und Historizität“ (1986, S.33f.) spricht. Demnach lässt sich die Strukturierungsgesetzlichkeit konkreter historischer Einzelfälle nicht ohne Rückbezug auf universelle Regeln und Strukturgesetzmäßigkeiten erklären. Umgekehrt sind empirisch gehaltvolle Regeln nur rekonstruierbar, wenn die Analyse ihren Ausgangspunkt in der Rekonstruktion historisch-konkreter Einzelfälle nimmt.

Die Theoriegenerierung mittels der Grounded Theory hat *gegenstandsgebundene Theorien* mittlerer Reichweite zum Ziel, die sich in ihrem Abstraktionsniveau einerseits von allgemeineren formalen Theorien, wie z.B. der Rollentheorie, einer Sozialisationstheorie oder einer Lerntheorie, andererseits aber auch von engbegrenzten Alltagsannahmen unterscheiden (vgl. Faltermaier 1990, S. 213; Kelle 1994, S.289). Die gegenstandsgebundene Theorie wird aus dem empirischem Material heraus generiert. „Unsere Herangehensweise an die qualitative Analyse nennt sich deshalb Grounded Theory, weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer *Theorie* und auf den *Daten* liegt, in denen diese Theorie gründet“ (Strauss 1991, S.50).

Die Eckpunkte der Holzkamp'schen Lerntheorie besitzen in dieser Untersuchung den Stellenwert eines heuristischen Rahmens für die Generierung einer bildungstheoretisch inspirierten Lerntheorie im betrieblichen Kontext. Die Holzkamp'schen Kategorien beschreiben für die Untersuchung des Lernhandelns die Vorannahmen im Sinne einer theoretischen Sensibilität, mit denen das empirische Datenmaterial geordnet werden soll. Es wird zunächst davon ausgegangen, dass der lerntheoretische Rahmen allgemein genug ist, um das empirische Material zum konkreten Lernhandeln im Betrieb nicht so weit zu beeinflussen, dass die Relevanzsysteme der Akteure nicht ausreichend zum Zuge kommen. Die Holzkamp'schen Kategorien haben den Charakter einer allgemeinen Lerntheorie, die erst die Grundlage für die Explikation einer Lerntheorie für betriebliche Weiterbildungsprozesse schafft. Ihr allgemeiner, gegenstandsungebundener Charakter zeichnet sie zugleich als heuristischen Rahmen für die Untersuchung gegenstandsgebundener pädagogischer Situationen, wie das hier vorliegende Lernhandeln in betrieblichen Weiterbildungs-

prozessen, aus. Ihr allgemeiner Charakter schützt vor der zwangsweisen Beugung der Felddaten unter gegenständliche Theorien und eröffnet die Möglichkeit weiterer begrifflicher Differenzierung. Sie ist aus diesem Grunde für ein empirisch-rekonstruktives Vorgehen besonders geeignet.

Zur Lösung des zweiten Problems jeder rekonstruktiven Theoriebildung, die Gewährleistung der Falsifizierbarkeit im Sinne einer Weiterentwicklung des theoretischen Modells und der Vorbeugung gegen Immunsierung, wird hier im Anschluss an Kelle die methodologische Regel eingeführt, dass jeder Schritt der Theoriekonstruktion zur Formulierung alternativer theoretischer Erklärungsansätze führen muss, die einen Zuwachs an Problemlösefähigkeit einleiten. Dieser Zuwachs kann erfolgen

- durch einen Zuwachs an empirischem Gehalt, wenn also zusätzliche Erklärungen möglich sind
- durch eine Verminderung konzeptueller Probleme und einen Zuwachs an logischer Kohärenz
- durch eine Erhöhung der Anschlussfähigkeit zentraler Aussagen an bestehende bewährte Theorien.

Falsifizierbarkeit bedeutet im Rahmen rekonstruktiver Verfahren also nicht, wie bei hypothesenprüfenden Verfahren, eine quantitative Bestätigung gefundener Zusammenhänge an weiteren Fällen, sondern die zunehmende Erfassung der Gesamtsituation des Falles „in allen ihren Eigentümlichkeiten“. Fortschritt gelingt nicht einfach über Bestätigung und Erfolg, sondern über Abweichung und konkurrierende Erklärungsansätze. Die „Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten“ (Fatke 1995, S.688) wird auf diese Weise zwar nie als Gesamtes, aber immerhin doch Schritt für Schritt empirisch gehaltvoller analysiert. Falsifikation erfolgt hier also nicht über eine einfache Erhöhung der Fälle, sondern über zunehmende Differenzierung durch weitere Gegenhorizonte und Vergleichsfälle. Dies soll schließlich zu zunehmendem theoretischen Gehalt führen. „Wenn die strukturellen Eigentümlichkeiten eines Falles herausgearbeitet werden, kann das Besondere als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen erscheinen und umgekehrt, das Allgemeine als eine spezifische individuelle Variante“ (a.a.O.). Falsifikation erfolgt somit nicht durch eine hohe Zahl an Fällen, sondern mittels maximaler Gegenhorizontbildung, die auf theoretische Dichte und strukturelle Typik zielt. Die kann prinzipiell mit einem Fall hergestellt wer-

den. Die Rekonstruktion von ‚nur‘ drei Fällen in dieser Untersuchung ist insofern kein Mangel. Die Qualität der Rekonstruktion erweist sich nicht in der Fallzahl, sondern in der Vielfalt eingeführter Vergleiche und Gegenhorizonte im jeweiligen Fall, die den empirischen Gehalt, die logische Kohärenz und die Anschlussfähigkeit erhöht. Für die Forschungspraxis ist dabei von Bedeutung, dass keine Problemverschiebung in dem Sinne erfolgen darf, dass ein Zuwachs an empirischem Gehalt durch eine Verminderung der logischen Kohärenz und eine Verminderung der Anschlussfähigkeit erkaufte werden darf (vgl. Kelle 1994, S.363). Die Grounded Theory ist mit ihrem Prinzip permanenter Vergleichsbildung und immer wieder neuer Gegenhorizonte auch für die Lösung des zweiten Problems rekonstruktiver Theoriebildung gut geeignet.

Die methodologischen Festlegungen hinsichtlich des heuristischen Rahmens und der Falsifizierbarkeit sind zusammen mit den Festlegungen für die Untersuchungsmethode (vgl. Abschnitt 2) die Kriterien, die gegenüber der Alltagspraxis und auch der wissenschaftlichen Praxis gewährleisten sollen, dass der Forscher im Unterschied zur „natürlichen Einstellung“ des Alltags eine rekonstruktive oder auch „genetische“ (Bohnsack 1991, S.28) Einstellung einnimmt.

Die analysierte Strukturgesetzlichkeit des Lernhandelns beansprucht insofern wissenschaftliche Gültigkeit und ist nicht nur im wissenschaftlichen Vorhof, im Entstehungszusammenhang, anzusiedeln. Der Schutz vor einer Verfälschung des empirischen Materials durch Vorannahmen des Interpretens und die Gewährleistung der Falsifizierbarkeit sollen durch ein entsprechend valides methodisches Vorgehen hergestellt werden. Dazu zählt nicht nur die Qualität, Transparenz und Kritizierbarkeit der Rekonstruktionsmethode, wie sie im folgenden Abschnitt dargestellt wird, sondern auch die Verankerung der Fragestellung in einem theoretischen Rahmen und einem Forschungskontext (vgl. Faltermaier 1990, S.215), wie im Kapitel II geschehen.

2. *Begründungen, Konkretisierungen und Ergänzungen zur Grounded Theory*

In diesem Abschnitt wird das in dieser Untersuchung zugrunde gelegte methodische Verfahren für die Bedeutungs-Begründungs-Analyse vorgestellt. Es soll deutlich werden, auf welche Weise aus den in den

fokussierten Interviews erzählten Ereignissen und Handlungen heraus die Bedeutungshorizonte und Begründungen der Lernenden rekonstruiert werden und wie dabei wissenschaftliche Kategorien zu gewinnen sind, die auf typische Behinderungen bzw. Möglichkeiten im Lernhandeln verweisen. Die Typik des Lernhandelns im EDV-Einführungsprojekt wird entsprechend dem theoretischen Vorverständnis entlang der subjektiven Lernbegründungen gesucht, die eine typische Selektivität in ihrem Bezug auf den betrieblichen Möglichkeitsraum aufweisen. Typische Selektivität zeigt sich zunächst in den subjektiven Lernbegründungen, die sich in typisch selektiver Weise auf die betrieblichen Bedeutungskonstellationen (für oder gegen eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe) beziehen. Aus der Typik der verschiedenen Einzelfälle konstituiert sich zugleich die Typik betrieblichen Lernhandelns, in der damit immer schon die betrieblichen Bedeutungskonstellationen aufscheinen. Das methodische Verfahren muss in der Lage sein, diesen Abstraktionsvorgang und Zusammenhang systematisch zu entwickeln und für den Leser nachvollziehbar machen.

Analysen, die subjektive Bedeutungshorizonte in der alltäglichen Praxis zum Gegenstand haben, sind regelmäßig Fallanalysen (vgl. Flick 1990, S.184). Dieser forschungspraktischen Tradition als Fallstudie (vgl. Fatke 1995, S.677) mit dem Ziel der Theoriegenerierung folgt diese Untersuchung. Wie dazu die Fälle abgegrenzt werden, wird im Abschnitt 2.1 dargelegt. Aus den verschiedenen Möglichkeiten der Fallanalyse wird auf die Grounded Theory zurückgegriffen, die im Bereich der Erwachsenenpädagogik bereits praktische Anwendung findet (vgl. Alheit/Dausien 1996, S.35; Nolda 1996, S.26). Diese Methode wird zunächst in ihren Umrissen kurz skizziert (Abschnitt 2.2), in zwei wesentlichen Aspekten problematisiert und ergänzt (Abschnitt 2.3 und 2.4) und schließlich in der hier zur Anwendung kommenden Version vorgestellt (Abschnitt 2.5).

2.1 Begründung der Falldefinition

Ein Fall ist eine soziale Einheit, die eine eigene Struktur und Geschichte herausgebildet hat (vgl. Hildenbrand 1991, S.258; Strauss 1991, S.12). Ein Fall lässt sich also mittels bestimmter Eigenschaften, die bedeutsam werden, von anderen sozialen Zusammenhängen, in denen Menschen handeln, abgrenzen. Mit anderen Worten: Ein Fall umfasst eine Handlungssituation, in der Personen eine Rolle spielen und die in

irgendeiner Weise „problematisch“ (Fatke 1997, S.61) erlebt wird. Der Fall ist räumlich und zeitlich abgrenzbar. Die Lernphase der Beschäftigten in EDV-Einführungsprojekten, wie sie von den Beschäftigten erlebt wird, ist in diesem Sinne als Fall abgrenzbar.

Was als Fall problematisiert und abgegrenzt wird, ergibt sich einerseits aus der Fragestellung und dem heuristischen Rahmen, wie er im Kapitel IV vorgestellt wurde. Damit ist aber gleichzeitig impliziert, dass von dieser Forschungsfrage abhängig ist, inwieweit der Fall in seiner Struktur und seinen Grenzen auch ausgelotet wird. Die Fragestellung begrenzt also die Analyse. Andererseits ermöglicht die Rekonstruktion der Erfahrungsräume und Relevanzsysteme der untersuchten Akteure die Erfassung nicht nur der vom Forscher eingebrachten Bedeutungshorizonte, sondern insbesondere die Analyse der Besonderheiten des Falles. Unterschiedliche Bedeutungsstrukturen und Typiken können so in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und in ihrer wechselseitigen Modifikation sichtbar werden (vgl. Bohnsack 1991, S.159). Die Rekonstruktionsarbeit ermöglicht eine Erweiterung und Differenzierung der ursprünglich eingebrachten theoretischen Annahmen.

Der einzelne Fall steht im vorliegenden Selbstverständnis nicht als Beispiel für einen theoretischen Erklärungszusammenhang (Deduktionsmodell), sondern in theoriebildender Absicht. Es wird davon ausgegangen, dass sich in der Besonderheit des Textmaterials des Falles (den Protokollen und Dokumenten) allgemeine Zusammenhänge und Strukturen spiegeln, aus denen heraus eine gegenstandsgebundene Theorie – hier für das Lernhandeln in betrieblichen Modernisierungskontexten – formuliert werden kann. Der Untersuchung liegt die Auffassung zugrunde, dass in der Analyse der genetischen Rekonstruktion des Falles das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem von vornherein thematisch ist. „Es kommt darauf an, zu rekonstruieren, wie der Fall seine spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen konstruiert hat“ (Hildenbrand 1991, S.257). Die Einheit des Falles wird dabei, weil es sich um Subjekte handelt, grundlegend durch deren subjektive Intentionen gebildet, die sich konjunktiv und heteronom auf kollektive Entwicklungsverläufe beziehen (a.a.O., S.96, S.124).

Die Fallstruktur bzw. die Typik des Falles konnten zu Beginn der Untersuchung nur vermutet werden. Genaue Kenntnisse des For-

schungsfeldes halfen bei der Formulierung der Forschungsfrage entscheidend weiter. Aus der praktischen Kenntnis des Forschungsfeldes heraus und auf der Basis der theoretischen Vorannahmen wurden die Fälle nicht allein auf das organisierte Lehr-/Lernhandeln in Kursen beschränkt, sondern thematisch auf das gesamte EDV-Einführungsprojekt ausgedehnt. Ohne die Strukturgesetzmäßigkeiten des Lernhandelns zu kennen, war zu Beginn der Untersuchung – aus der alltäglichen Kenntnis von EDV-Einführungsprojekten heraus – bekannt, dass die Auseinandersetzung der Beschäftigten mit der neuen Arbeitssituation ganz wesentlich nach den speziell für die Umsetzung der neuen Softwarelösung eingerichteten Kursen stattfindet. Die Auseinandersetzung mit der neuen Arbeitssituation, soweit das praktische Vorwissen, findet in diesen Projekten nicht nur im dafür institutionalisierten Rahmen des Kurses statt, sondern im alltäglichen Arbeitsprozess. Auf diese Weise geraten Relevanzstrukturen für das Lernhandeln in den Blick, die weit über mikro-didaktische Bedingungen des Kurses hinausgehen.

Diese umfassende Sicht auf das Lernumfeld in betrieblichen Rationalisierungsprozessen ist schließlich auch eine Konsequenz der theoretischen Annahmen. Die Beschränkung des Falles auf die mikro-didaktische Situation im Kurs würde Lernen überwiegend nur als lehrin-duzierte Aktivität verstehen. Vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen wird jedoch das Lernumfeld wichtig als Feld gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten, das potentielle Lerngegenstände für die Lernenden bereitstellt bzw. von ihnen abfordert. Die beabsichtigte Bedeutungs-Begründungs-Analyse will schließlich untersuchen, welche aktuellen Lerngegenstände als Bedeutungshorizonte mit welcher Begründung von den Lernenden ausgegliedert werden und nicht nur, welche Lernanforderungen im Kurs gestellt werden, um über diesen Weg konstituierende Anteile der Lernenden an einem betrieblichen Bildungsprozess festmachen zu können. Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet, grenzt sich der Fall nicht allein durch die mikro-didaktische Situation im Kurs ab, sondern wesentlich durch Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungen im Kontext des betrieblichen Modernisierungsprojekts.

Die empirische Datenbasis der hier zugrunde gelegten Fälle des Lernhandelns sind Protokolle von Beschäftigteninterviews. Diese Interviews wurden als fokussierte Interviews durchgeführt und bringen die

Bedeutungshorizonte und Lernbegründungen der betroffenen Beschäftigten im EDV-Einführungsprojekt frei zur Sprache. Der Prozess der Datenerhebung wird im Abschnitt 4 dargestellt.

Drei Fälle subjektiven Lernhandelns wurden aus sechs durchgeführten Interviews zugrunde gelegt. Im Sinne der methodologischen Überlegungen schränkt diese ‚geringe‘ Fallzahl die Gültigkeit der Rekonstruktion nicht ein. Die Gültigkeit ist Resultat der methodischen Stringenz und nicht der Fallmenge.

Die drei Fälle subjektiven Lernhandelns finden im Rahmen eines betrieblichen Modernisierungsprojekts – genauer: eines komplexen EDV-Einführungsprojekts – statt, dessen Bedeutungskonstellationen als Lernumfeld für das subjektive Lernhandeln zu analysieren sind. Entsprechend dem theoretischen Vorverständnis wird in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass die subjektiven Lernbegründungen eine typische Selektion aus den betrieblichen Bedeutungskonstellationen im Sinne gegebener gesellschaftlich-betrieblicher Handlungsmöglichkeiten darstellen. Für die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen ist das Modernisierungsprojekt als eigener, sozusagen soziologisch zu interpretierender Fall zu betrachten. Die Analysemethode ist im 3. Abschnitt beschrieben. Die Analyse selbst findet sich in Kapitel VI.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das praktische und theoretische Vorverständnis zu einem Fallverständnis führt, bei dem Fälle subjektiven Lernhandelns in Bezug zu ihrem Lernumfeld untersucht werden. Das Lernumfeld ist dabei selbst als eigenständiger Fall definiert, dessen Bedeutungskonstellationen zunächst analysiert und in die Rekonstruktion der Fälle zum Lernhandeln eingebracht werden.

2.2 Eine Kurzdarstellung der Grounded Theory

Die Grounded Theory stellt eine differenzierte Methode der Fallanalyse dar. Zur Erarbeitung und Darstellung der Untersuchungsmethode wird grundlegend auf sie Bezug genommen. Für den Gegenstand und die Fragestellung der Untersuchung wird geprüft, inwieweit die Grounded Theory den methodologischen Anforderungen und theoretischen Annahmen entspricht oder, soweit dies nicht der Fall ist, eine Ergänzung durch Aspekte anderer methodischer Verfahren notwendig und

möglich ist. Dabei wird insbesondere Wert auf die Darstellung einer durchschaubaren und damit kritisierbaren methodischen Vorgehensweise gelegt. Das Verfahren, allgemeine Aussagen aus empirischem Material zu generieren, wird selten genug konkret beschrieben (vgl. Faltermaier 1990, S.207). Um diesem Mangel selbst nicht anheim zu fallen, wird die Methode der Theoriegenerierung vorgestellt.

Die Daten dieser Untersuchung werden Texten entnommen. Als Texte werden hier im Sinne Oevermanns alle versprachlichten Ausdrucksgestalten des Modernisierungsprojekts verstanden (vgl. Oevermann 1993, S.121ff, 1986, S.45ff.). Diese Texte liegen in materialer Hinsicht als Interviewprotokolle für die Rekonstruktion des Lernhandelns vor und als betriebliche Verträge (wie z.B. Dienstvereinbarungen sowie Dokumentationen/Protokolle von Beobachtungen des Projektverlaufs) für die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen. Rekonstruiert werden die Ausdrucksgestalten dieser Texte als versprachlichte Sinnzusammenhänge einer Lebenspraxis.³² Im Mittelpunkt stehen die protokollierten Beschäftigteninterviews, weil das Lernhandeln der einzelnen Beschäftigten im Zentrum der Untersuchung steht. Wie der Theorieentwicklungsprozess aus den Interviews heraus methodisch zu gestalten ist, ergibt sich aus den folgenden Überlegungen, die sich am Strauss'schen *Kodierparadigma* und seinem Konzept-Indikator-Modell orientieren.

Das „Konzept-Indikator-Modell“ (Strauss 1991, S.54) leitet den Forscher an, möglichst viele Indikatoren (Ereignisse oder Verhaltensweisen) miteinander zu vergleichen, die er dann als eine Klasse bzw. Kategorie kodieren kann. Der kleinste gemeinsame Nenner von Indikatoren bildet eine Kategorie. Bezogen auf umfassendere Kategorien bedeutet dies, dass deren Indikatoren oder Merkmale selbst wieder Subkategorien sind. Dabei sind die Merkmale von Kategorien entscheidend für die Generierung theoretisch relevanter Unterschiede und Ähnlichkeiten, die schließlich zu Kategorientypen und Zusammenhängen zwischen Kategorien – dem gesuchten Erklärungszusammenhang – führen (vgl. Strauss 1991, S.54; Kelle 1994, S.290f.).

Die Theoriekonstruktion als Verallgemeinerungsprozess besteht aus vier Arbeitsschritten:

- *Im ersten Schritt* wird zunächst offen kodiert und jedem Ereignis werden soviel Codes wie möglich zugewiesen. Das offene

Kodieren ist technisch betrachtet eine Markierung von Textstellen. Zeile für Zeile und Wort für Wort wird unter verschiedenen Perspektiven interpretiert. Dabei werden diesen Textstellen „natürliche“ (aus dem Forschungsfeld/Text stammende) oder „soziologisch konstruierte“ Codes zugeordnet. „Soziologisch konstruiert“ bedeutet hier sozialwissenschaftlich produziert und aus dem eigenen sozialwissenschaftlichen Begriffsreservoir entnommen. Diese Codes sollen analytisch brauchbar sein. „Das Ziel dabei ist, Konzepte zu entwickeln, die den Daten angemessen erscheinen“ (Strauss 1991, S.58).

Die Sammlung von Codes als vorläufige Bezeichnungen basiert auf Unterschieden bzw. auf Ähnlichkeiten der Codes, die durch permanenten Vergleich und häufigen Perspektivenwechsel erarbeitet werden. Diese Kodierarbeit auf der Basis permanenten Vergleichs und Perspektivenwechsels mündet schließlich in „vorläufige Kategorien“, die Strauss (1991) stellenweise auch „konzeptuelle Bezeichnungen“ nennt.

Die vorläufig gefundenen Kategorien werden im weiteren Verlauf der offenen Kodierung (Vergleich, Perspektivenwechsel) zunehmend differenziert, modifiziert, verworfen und hervorgehoben. Dazu werden diejenigen Themen/ Ereignisse, die gleiche Kategorien aufweisen, miteinander verglichen, um die theoretische Qualität einer vorläufigen Kategorie, ihre Dimensionen, ihre Bedingungen, unter denen sie stark oder schwach ausgeprägt ist, ihre Konsequenzen und ihr Verhältnis zu anderen vorläufigen Kategorien herauszuarbeiten. Zusätzlich werden diese vorläufigen Kategorien unter verschiedenen Perspektiven interpretiert (aus den verschiedenen Perspektiven des Fall Erzählers und aus der Perspektive des Betriebs), um möglichst viele Bedeutungsschichten und Dimensionen der Kategorie herauszuarbeiten. Bohnsack nennt dieses Vorgehen Interpretation mittels „Gegenhorizonten“ (Bohnsack 1991, S.134f.). Der besseren Unterscheidung wegen soll diese Bezeichnung hier weiter verwendet werden. Vergleich und Gegenhorizontbildung charakterisieren also die Phase offener Kodierung. Die offene Kodierarbeit endet mit dem Ziel, möglichst viele Bedeutungsschichten des Datenmaterials und damit möglichst viele Dimensionierungen potentieller Kategorien zu finden, die den Daten angemessen sind.

- *Im zweiten Arbeitsschritt*, der axialen Kodierung, werden nicht mehr die Ereignisse miteinander verglichen, sondern die Kategorien und ihre Merkmale werden zueinander in Beziehung gebracht. Hier orientiert sich die Kodierung stärker an möglichen theoretischen Konzepten. Dieses In-Beziehung-Setzen geschieht entlang stark vorläufiger Vermutungen und Annahmen, die eine Art Ordnungsachse für die gefundenen Kategorien darstellen. Strauss nennt dieses Kodieren daher axiales Kodieren. Ziel der axialen Kodierung ist es ebenfalls, durch weiteren Vergleich der Kategorien untereinander und durch zusätzliche theoretische Perspektiven die Beschreibungsdichte der gefundenen Kategorien durch zusätzliche bzw. differenziertere Dimensionen zu erhöhen.
- *In einem dritten Schritt* wird die Methode der Kodierung des Datenmaterials durch eine Methode zur systematischen Suche nach Vergleichsgruppen (theoretical sampling) ergänzt. Je nach Art der gefundenen Schlüsselkategorien, wird neues Datenmaterial erhoben, das zu den gefundenen Kategorien maximal oder minimal kontrastiert (vgl. Flick 19990, S.190). Relevante Untersuchungseinheiten oder Vergleichsfälle für das theoretical sampling ergeben sich erst im Zuge der Kategorienbildung während der Fallarbeit. Es unterscheidet sich daher grundlegend vom statistischen Sampling. Vergleichsfälle können immer wieder neu, nach neu festgesetzten Kriterien, herangezogen werden, die Anzahl der Vergleiche bleibt offen und ist abhängig vom erreichten Grad der theoretischen Sättigung (vgl. Wiedemann 1991, S.441).

Das Vorgehen bei der Auswahl der Vergleichsfälle entspricht prinzipiell dem Vergleich der Ereignisse während der Kodierphase. Allerdings können beim theoretical sampling die Unterschiede und Ähnlichkeiten gezielt erzeugt werden. „Theoretical sampling stellt deshalb ein weitaus aktiveres Vorgehen als die Kodierung des Datenmaterials dar, wo der Forscher auf die ihm vorliegenden Protokolle und Transkripte beschränkt bleibt“ (Kelle 1994, S.297). Das theoretical sampling stellt auf diese Weise eine weitere Stufe theoretischer Konzeptualisierung dar. Es wird nur für zentrale Kategorien durchgeführt, von denen man sich weitere Aufklärung für das Fallverstehen verspricht. Werden beispielsweise im Vergleichsfall Unterschiede entlang

einer Kategorie zu maximieren versucht, so können hieran die verschiedenen Dimensionen der Kategorie entwickelt werden. Dieser Arbeitsschritt wird ebenso wie das Kodieren dann beendet, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist. Theoretical sampling kann während des zweiten, aber auch während des dritten Arbeitsschritts notwendig werden, dies hängt vom Verlauf der Kodierungsarbeit ab. Insofern bilden der zweite und dritte Arbeitsschritt Schleifen, deren Kategorien zum Schluss eine maximale theoretische Sättigung aufweisen sollen.

- *Der vierte Arbeitsschritt* ist das selektive Kodieren. Wenn immer wieder neue Gegenhorizonte und der ständige Vergleich von Ereignissen und Bedeutungshorizonten im Fallmaterial bzw. mit Vergleichsfällen zu keinen neuen Erkenntnissen führen, ist eine „theoretische Sättigung“ eingetreten. Die zentralen Kategorien werden dann in diesem Arbeitsschritt systematisch zur Schlüsselkategorie in Beziehung gesetzt. Der Forscher bleibt dabei im Kontext der offenen Kodierung³³ und sucht nach neuen Bezügen der zentralen Kategorien zur Schlüsselkategorie. Auf diese Weise soll der Bogen zwischen den natürlichen Codes des Textes und den theoriegeladenen Kategorien des selektiven Kodierens gespannt werden. Hält der ‚Bogen‘ und kann er überzeugen, ist die zentrale Handlungsproblematik des Falles bzw. der Fälle erklärt.

Diese kurze Darstellung der Grounded Theory sollte ausreichen, um im Folgenden zwei zentrale problematische Aspekte dieser Methode zu diskutieren.

2.3 Das Problem der Beziehung zwischen Datum und Konzept

Die Bedeutungs-Begründungs-Analyse des Lernhandelns soll entsprechend den theoretischen Annahmen aus Sicht der Lernenden erfolgen. Damit wird das Fremdverstehen der Lernenden, in Abgrenzung zur Sicht des Interpreteten, zu einem zentralen Ausgangspunkt der Untersuchung. Dieser Ausgangspunkt ist zugleich das zentrale Problem aller ideographischen Verfahren der Theoriegewinnung: indem vom Einzelfall, der vorliegenden Erzählung, auf die sich darin ausdrückenden allgemeinen Strukturen geschlossen werden soll, entsteht das Problem,

entweder zu dicht am besonderen Fall in Form des Textes zu bleiben oder – entgegengesetzt – mit den eigenen Hypothesen die „Ausdrucks-gestalten“ (Oevermann 1993, S.143) des Textes zu verfälschen.

Strauss (1991) problematisiert im Rahmen der Grounded Theory vor allem das Verhaftet-Sein am Text als Nachvollzugs-Hermeneutik. Demnach gelingt es in der Regel nur schwer, den Text zu verlassen und verallgemeinernde Kategorien zu bilden (vgl. Strauss 1991, S.59). Seine abduktive Lösung (vgl. Hildenbrand 1991, S.258; Kelle 1994, S.346) ist das „Konzept-Indikator-Modell“, mit dessen Hilfe Kategorien mit ihren Subkategorien aus dem Text heraus entdeckt werden sollen. „Empirische Indikatoren sind konkrete Daten wie Verhaltensweisen und Ereignisse, die in Dokumenten und in Interviewtexten beobachtet und beschrieben werden. Diese Daten sind Indikatoren für ein Konzept, das der Forscher zunächst vorläufig, später aber mit mehr Sicherheit aus den Daten ableitet“ (Strauss 1991, S.54). Die Sätze und Aussagen des Textes werden als empirisches Datenmaterial verstanden, das der Interpret mit seinem theoretischen Vorverständnis immer schon ordnet. „Der Punkt ist tatsächlich der, dass das Potential an Aspekten nicht so sehr im Dokument selbst liegt als vielmehr in der Qualität der Beziehung zwischen Datum und forschendem Geist“ (a.a.O., S.58). In dieser Untersuchung wird diese Beziehungsqualität durch die Holzkamp'sche Lerntheorie als theoretischem Vorverständnis gestiftet und ausgewiesen.

Innerhalb des Konzept-Indikator-Modells ist es nun das offene Kodierverfahren mit permanentem Vergleich und Perspektivenwechsel, das als prozessurale Festlegung sowohl dem Text als empirischem Material als auch dem heuristischen Rahmen genügen soll. Entlang diesem Verfahren werden an die Daten beispielsweise folgende Fragen angelegt: Auf welche Kategorie oder Eigenschaft von Kategorie weist dieses Ereignis hin? Was ist das Grundproblem, mit dem die Akteure konfrontiert sind? Wie lässt sich ihr Grundproblem verstehen? Dabei soll zwar vor allem auf „natürliche Kodes“ geachtet werden, die Analyse beginnt aber von Anfang an vom Standpunkt des Dritten, der eigene „Konzepte“ in Form theoretischer Annahmen einbringt.

Strauss übergeht mit dem Hinweis auf immer schon vorhandene Konzepte sehr schnell das Problem des Fremdverstehens. Die Dokumentation der Methode konzentriert sich wesentlich auf die Interpretati-

onsarbeit vom Standpunkt des distanzierten Dritten aus. Dies mag zum einen forschungspolitisch begründet sein, weil man sich gegenüber einer reinen Nachvollzugs-Hermeneutik abgrenzen wollte. Strauss betont in seiner jüngeren Veröffentlichung immer wieder, wie wichtig es ist, nicht auf der Stufe der Daten stehen zu bleiben (vgl. Strauss 1991, S.60, S.100) und die Texte nur zu paraphrasieren. Andererseits muss aber auch der eigene heuristische Rahmen begrenzt werden, damit das Datenmaterial nicht verfälscht wird.

Strauss vergibt durch die schnelle Konzeptualisierung weitere Vergleichsmöglichkeiten. Er setzt den Standpunkt des Interpreten als distanzierten Dritten in eins mit dem alltäglichen Interaktionsstandpunkt, von dem aus sich Subjekte zu verständigen suchen, indem sie die Sicht des Anderen einnehmen. Empirische Daten liegen nicht einfach vor, sondern sind zunächst im Horizont der Alltagskultur verstandene Daten, die der Interpret als fiktiver Interaktionsteilnehmer von seinem Gegenüber (dem Text) zu verstehen sucht. Erst wenn die Bedeutungshorizonte vor dem Hintergrund geteilter kultureller Bedeutungen herausgearbeitet sind, kann der Interpret seine Konzepte, Bedeutungshorizonte und (Gegen-)Horizonte in die Interpretationsarbeit einbringen. Selbstverständlich gelingt auch der Verstehensprozess nur mittels eines theoretischen Vorverständnisses des fiktiven Interaktionsteilnehmers. Aber die Notwendigkeit eines theoretischen Vorverständnisses in beiden Fällen ist kein Grund, den Verstehensprozess auf der kommunikativen Ebene mit dem Verstehensprozess auf der Ebene des distanzierten Dritten in eins zu setzen. Die Art des Vorverständnisses ist jeweils unterschiedlich: im einen Fall ist es der geteilte Kulturhorizont, im anderen Fall das theoretische Konzept. Gerade die rekonstruktive Methode bedarf für ihre selbstkritische Prüfung den Ausweis aller an den Text herangetragenen Gegenhorizonte, insbesondere der unhinterfragten auf der Ebene des alltäglichen Kulturhorizonts.

Um kein Missverständnis entstehen zu lassen: Mit der Einnahme einer Akteursperspektive³⁴ wird nicht die Unüberbrückbarkeit zwischen Protokoll und protokollierter Wirklichkeit postuliert, die immer wieder für rekonstruktive Verfahren betont wird (vgl. Oevermann 1993, S.132; Strauss 1991, S.58) und in der Frage nach den ‚wahren Motiven‘ der Akteure ihre praktische Negation findet. Die protokollierte Wirklichkeit bleibt immer verschlossen. Die untersuchten Daten sind immer Pro-

tokolle der Wirklichkeit. Mit der Unterscheidung der Verstehenshorizonte soll lediglich auf die unterschiedlichen Ebenen der Interpretation hingewiesen werden.

Die Einnahme der Akteursperspektive ist eine Interpretationsleistung, die mit der Verstehensleistung eines fiktiven Interaktionspartners zu vergleichen ist. Diese Perspektive ist von der Verstehensleistung eines distanzierteren Dritten systematisch zu trennen, bildet dafür aber eine notwendige Voraussetzung. Ohne Fremdverstehen und Introspektion als typisch alltägliche Verstehensleistungen wäre Wissenschaft nicht handlungsfähig, insoweit Praxis – handlungslogisch gesehen – ein Konstituens von Wissenschaft ist. Erkenntnislogisch gesehen ist Praxis (hier: Fremdverstehen, Introspektion) jedoch ein Gegenstand von Wissenschaft und kann daher keine Grundlage für die Begründung wissenschaftlicher Geltungsansprüche sein (vgl. Oevermann 1993, S.141). Die wissenschaftliche Verstehensleistung unterscheidet sich so gesehen strukturell nicht von der alltäglichen Verstehensleistung, bei der ein Interpret ebenfalls zunächst seinen Gegenüber zu verstehen sucht, um daran anschließend seine Bedeutungshorizonte in den Verständigungsprozess einzubringen. Der wissenschaftliche Verstehensprozess geht aber darüber hinaus, indem er von der alltagspraktischen Zeitstruktur enthoben ist und seine Verstehensleistung immer wieder neu anlegen kann. „Der Interpret muss also einerseits in der Lage sein, die Erlebnisprozesse derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, erlebnismäßig nachzuvollziehen, er muss diese aber andererseits zugleich objektivieren, zum Gegenstand begrifflich-theoretischer Explikation nehmen“ (Bohnsack 1991, S.129). Alles zusammen, der erlebnismäßige Nachvollzug der Akteursperspektive, die Orientierungen anderer Fallakteure (hier derjenigen im Betrieb), kontrastierende Vergleichsfälle (andere Lernende) und die möglichen theoretisch geleiteten Gegenhorizonte des distanzierteren Dritten beschreiben das Feld gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und damit zugleich mögliche Standpunkte des Subjekts.

Den Arbeitsschritt des erlebnismäßigen Nachvollzugs nennt Bohnsack „*formulierende Interpretation*“ (1997, S.500; 1991, S.132). Er ist die Voraussetzung für die folgenden Schritte begrifflich-theoretischer Explikation, indem er die thematische Struktur des Datenmaterials herausarbeitet. Welche Phänomene, Handlungen oder Ereignisse der Fall-erzähler beschreibt, kann nicht einfach selbstverständlich vorausgesetzt

werden, sondern ist im Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation auszuweisen. Insofern ist er einerseits zentrale Grundlage, andererseits gehen in diesen Interpretationsschritt die meisten unhinterfragten, im Kulturhorizont selbstverständlichen und damit zu kritisierenden Annahmen ein. Der Arbeitsschritt „formulierende Interpretation“ wird deshalb in der vorliegenden Untersuchung der Methode der Grounded Theory vorangestellt.

Die Trennung zwischen Nachvollzug der Akteursperspektive einerseits und Verstehen vom Standpunkt des distanzierenden Dritten andererseits, der explizite Ausweis der Akteursperspektive also, verhindert den Standpunkt eines verführerischen Realismus, wie er sich bei der mikroskopischen, sequenzanalytischen Interpretation von Protokollen schnell bilden kann. Wird dabei vergessen, dass auch kleinste Texteinheiten als Ereignis einen sinnhaften Zusammenhang, eine hergestellte Authentizität darstellen, entfaltet sich leicht eine Detaillierungsdynamik, die nach unten keine Grenze kennt (vgl. Bergmann 1985, S.317) und die Möglichkeit totaler Erfassung aller Sinn- und Bedeutungshorizonte suggeriert.³⁵ Wenn die Auswahl der kleinsten Texteinheiten nicht beliebig erfolgen, sondern an den Fall gebunden bleiben soll, muss sich auch die Sequenzanalyse nach unten hin sinnbezogen durch den Fallkontext und nicht nur durch formale Sprechaktstrukturen begrenzen lassen. Die im Zuge der formulierenden Interpretation identifizierten Handlungen und Ereignisse sollen diese sinnhafte Begrenzung als empirische Indikatoren leisten.

Der erlebnismäßige, paraphrasierende Nachvollzug der Akteursperspektive bei der formulierenden Interpretation ordnet die Sequenzen sinnhaft im Kontext des Falles. Die Akteursperspektive ordnet die Textteile für die weitere Interpretation aus ‚Sicht der Akteure‘ heraus und fraktioniert sie so als *Ereignisse*. Der Erzählteil des narrativen Interviews wird mit seiner Gesamtgestalt und sequentiell, mithin in seiner Dramaturgie, aufgezeigt. Zur Dramaturgie gehören der Wechsel narrativer und reflexiver Sequenzen, die Folge und der Wechsel verschiedener Themen/Ereignisse und die Beziehungsentwicklung zwischen Interviewer und Interviewtem. Erst auf der Basis dieser Interpretationsleistung wird das Datenmaterial, strukturiert als Ereignisse, miteinander vergleichbar. Würde in dieser Phase permanent zwischen den Perspektiven des fiktiven alltäglichen Kommunikationsteilnehmers und des distanzierenden Drit-

ten, der die begriffliche Explikation weitertreibt, gewechselt werden, ergäben sich gleichzeitig mehrere Fälle auf der Basis eines Textes. Der grundlegende, auf Empfindungen des alltags-kulturellen Horizonts basierende Zugang zum Text konstituiert diesen erst für die weitere begriffliche Arbeit. „Die Herstellung thematischer Vergleichbarkeit im Datenmaterial, auf der ihrerseits die Rekonstruktion theoretischer Verbindungen zwischen Daten innerhalb einer Gruppe oder verschiedener Vergleichsgruppen basiert, ist für eine komparative Analyse das Problem, an dessen Lösung sich die Qualität einer Untersuchung bemisst“ (Matthes-Nagel 1986, S.36). Die Vergleichbarkeit der sequenzierten Ereignisse erfolgt damit auf der Grundlage einer alltagskulturbezogenen, sinnhaft nachvollziehbaren und kritisierbaren Verstehensleistung.

Bevor demnach mit dem ersten Arbeitsschritt der Grounded Theory, dem Vergleich von Ereignissen begonnen werden kann, sind diese Ereignisse als getrennter Arbeitsvorgang, im Rahmen der formulierenden Interpretation, herauszuarbeiten. Diese Interpretation erfolgt auf der Basis des alltäglichen Verstehenshorizonts des fiktiven Kommunikationspartners, der seine Empfindungen und sein Verständnis für die Interaktionssituation im Interview darlegt. Für den wissenschaftlich denkenden Interpreten bedeutet dies, vor dem Anlegen wissenschaftlicher Begriffe und Konzepte einen alltäglichen Zugang finden zu müssen.

Die Sequenzanalyse wird häufig bei dokumentierten Interaktionsprotokollen verwendet. In diesen Fällen ordnet sich das Datenmaterial weitgehend sinnhaft über die Interaktionssequenzen. Bei dieser Untersuchung besteht das Datenmaterial aus protokollierten Erzählungen einzelner Lernender, die erlebte Interaktionen im Erzählverlauf nur sehr vermittelt darstellen. Der Erzählverlauf beschreibt überwiegend Selbstdarstellungen der Interviewten und Interaktionsergebnisse im EDV-Einführungsprojekt sowie deren Bewertung. Ereignisse und die mit ihnen verbundenen Bedeutungshorizonte lassen sich dabei nicht entlang beobachtbarer Interaktionen ordnen und sind nicht augenfällig nachvollziehbar.

Mit der Entscheidung für die Einnahme der Akteursperspektive und das Voranstellen eines Arbeitsschrittes ‚Formulierende Interpretation‘ (als Ordnungsprinzip) vor die Phase der ‚Offenen Kodierung‘ ergibt sich neben einem nachvollziehbaren Ordnungsprinzip für den Text ein

weiterer Vorteil für die Gegenhorizontbildung in der Phase offener Kodierung. Gegenhorizonte können auf diese Weise nicht nur aus der Sicht eines distanzierten Dritten gebildet werden, sondern auch mittels verschiedener Sichten des im alltäglichen Verstehenshorizonts interpretierten Erzählers, wie sie sich in den unterscheidbaren narrativen und intentionalen/reflektierenden Erzählsequenzen zeigen (vgl. Bohnsack 1991, S.97, in Anlehnung an Schütze).

Diese Gegenhorizontbildung zielt auf den kontrastierenden Vergleich der Erzählverlaufskurve mit den, vom Akteur eigentlich intendierten Vorstellungen der zukünftigen Entwicklung. Damit kann gezeigt werden, wie das intentionale Prinzip des Erzählers durchbrochen wird, indem der Erzähler die Ereignisse nicht in Form intentionaler Orientierungsbestände erfährt, sondern als intentions-äußerliche Auslösebedingungen. Im Ergebnis soll das Bild herausgearbeitet werden, das der Erzähler von sich und von seiner Lebenswelt hat. Eine methodische Zugangsweise, die dem Vergleichsprinzip im Kodiervorgang und den theoretischen Annahmen zum Lernhandeln entgegenkommt: geht es doch auch dort um das Problem, wie der Lernende sich selbst und sein Lernhandeln erklärt und begründet und welche fremden Interessen er erkennt bzw. wie er sein Handeln zu diesen intentions-äußerlichen Interessen in Beziehung setzt.

Um das Verhältnis von intentionalen und intentions-äußerlichen Orientierungen zu explizieren, werden alle nicht-narrativen Textpassagen, also alle reflektierenden und Intentionen ausdrückenden Passagen von den narrativen Textsequenzen getrennt, die für sich genommen eine sogenannte Verlaufskurve bilden. „Verlaufskurven sind Prozessstrukturen, in denen nicht intentionale Lebensformen wirken, sondern Vorgänge des Erleidens. Dem Einzelnen tritt eine Verkettung von Ereignissen und Bedingungen gegenüber, die als Bedingungen seine Handlungsfähigkeit zunehmend einschränken, seine Intentionalität zum Zusammenbruch bringen können“ (Fuchs 1984, S.294f.).

Die Reflexionen und Intentionen des Lernenden aus den reflexiven Sequenzen stellen während des offenen Kodierens Gegenhorizonte aus dem Kontext des Falles für die erzählte Verlaufskurve dar. Gegenhorizonte, wie sie zunächst vom Lernenden selbst und nicht vom Interpreten eingebracht werden. Mit dem methodischen Weg über die refle-

xiven Sequenzen wird der Zugang zu subjektiven Ausblendungen und Konsequenzen erleichtert (vgl. Jacob 1997, S.453). An diese Gegenhorizonte können dann im Kodierprozess weitere mögliche Bedeutungshorizonte als theoretische und empirische Gegenhorizonte angeschlossen werden. In dieser Form vollzogene Interpretationsarbeit versucht, vor allem in der Anfangsphase, ein Maximum an Fallanbindung zu erreichen.

Zu den reflexiven Sequenzen der Erzählung gehört auch ihr dramaturgischer Verlauf, der erst über die Gesamtschau der formulierenden Interpretation gewonnen werden kann. Dabei kommt es darauf an, festzuhalten, wo der Erzähler versucht hat, nicht weiter zu erzählen, an welcher Stelle er begonnen hat zu bewerten oder zu argumentieren, wo er versucht hat, den Interviewer zu einem Eingriff zu ermuntern, damit er mit dem Erzählen aufhören kann, wo er in Hemmungsphasen geriet, an welcher Stelle der Erzähler aus dem Erzählschema aussteigen wollte oder wo er sich in den Zwang verwickelt sah, Informationen preiszugeben, die er nicht preisgeben wollte (vgl. Fuchs 1984, S.292). Diese dramaturgischen Aspekte werden als Ausdruck reflexiver Tätigkeit unter den reflexiven Passagen aufgenommen. Sie bilden den empirischen Normalitätshorizont des Erzählers, der in der Phase der „offenen Kodierung mittels Gegenhorizontbildung“ als ein weiterer Gegenhorizont der Verlaufskurve in der Erzählung gegenübertritt.

2.4 Das Problem einer Begrenzung der Gegenhorizonte

So wichtig einerseits für die Fallrekonstruktion die Bindung an den gegebenen Text ist, so wichtig ist andererseits eine begrifflich-analytische Explikation auf allgemeinsten Ebene, da ohne sie keine Kategorienbildung zustande kommen kann. Theoretisch sinnvolle Konzepte zur Ordnung des Datenmaterials müssen vorhanden sein. Im Folgenden wird zu zeigen sein, dass das Strauss'sche handlungstheoretische Modell als Konzept bestimmte Gegenhorizonte ausschließt. Eine Entgrenzung ermöglicht hier das subjektwissenschaftliche Modell der Kritischen Psychologie und hinsichtlich einer methodologischen Konkretion das Modell der Objektiven Hermeneutik.

Die Grounded Theory³⁶ ist zunächst ein handlungstheoretisch orientiertes Verfahren. Das Kodieren erfolgt mit Hilfe eines „Kodier-

paradigmas“, dem die zentralen Merkmale einer Handlung zugrunde liegen. Daten werden kodiert nach der Relevanz hinsichtlich

- der Bedingungen
- der Interaktion zwischen den Akteuren
- der Strategien und Taktiken
- der Konsequenzen,

die sie für ein Phänomen besitzen (vgl. Strauss 1991, S.57). Diese handlungstheoretische Folie bildet den heuristischen Rahmen, in dem das axiale Kodieren erfolgt, sprich: Annahmen über den Zusammenhang einzelner Kategorien verfolgt werden (a.a.O., S.101; Kelle 1994, S.323).

Die Dimensionalisierung, d.h. die Merkmalsausprägung einzelner Kategorien (z.B. Art, Intensität, Dauer, Verlauf der Kategorie Schmerz), kann zwar durch empirische Beobachtungen beeinflusst werden, basiert aber grundsätzlich „auf einer begrifflich-analytischen Explikation des theoretischen Vorwissens“ (Kelle 1994, S.325) im Zuge abduktiven Schließens. Problematisch ist nun im Falle der Strauss'schen Grounded Theory die Fassung dieses theoretischen Vorwissens in Form einer nur interaktionistischen Handlungstheorie. Eine kulturalistisch verkürzte Handlungstheorie lässt die Sensibilität für Lebenswelt als strukturell überformtes Gebilde vermissen. Soziale ‚objektivierte‘ Sinnstrukturen³⁷ des Handelns geraten als Untersuchungsgegenstand nicht systematisch in den Blick. Soziale Strukturen erhalten bei Strauss einen unbestimmten ‚Satelliten-Status‘. Mit ihnen muss gerechnet werden, sie sind ‚irgendwie da‘ und kreisen um den konkreten Fall, ohne ihren genauen Standort und ihre Funktion darin bestimmen zu können: „In der Grounded Theory begreift man Struktur nicht als etwas, was ‚da oben ist‘ und mehr oder weniger weitreichend die Interaktionen bestimmt. Man geht auch nicht davon aus, dass gegebene Strukturbedingungen, ob ökonomischer, politischer oder soziologischer Art, notwendigerweise für die interaktionellen/prozesshaften Phänomene, die untersucht werden, relevant sein müssen. Der Forscher muss vielmehr nach *relevanten* strukturellen Bedingungen suchen, d.h. dass er diese so *spezifisch* wie möglich mit den interaktionellen/prozesshaften Bedingungen *verknüpfen* muss“ (Strauss 1991, S.121). Damit ist zwar der zentrale Zusammenhang benannt, dass Strukturen mit den subjektiven Repräsentanzen des Falles verknüpft sein müssen. Letztendlich bleibt es aber bei der bloßen Aufforderung an den Forscher, in Strukturen und Interaktionen zu denken (vgl. Strauss 1991, S. 119).³⁸

Das Verhältnis von Handlung und Struktur wird von Strauss nicht weitergehend gesellschaftstheoretisch problematisiert. Gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse geraten bei Strauss als vom Forscher extern in die Analyse eingeführte spezifische Bedingungen für Interaktionen in den Blick und nicht als ‚objektive‘ Strukturen, die in den Handlungen der Subjekte zum Ausdruck kommen. Für die Untersuchung des Verhältnisses subjektiver Lernbegründungen zu betrieblichen Bedeutungskonstellationen, wie sie in dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen notwendig wird, ist dieser methodische Zugang unzureichend.

In dieser Arbeit wird demgegenüber subjektives Lernhandeln nicht nur, aber auch als Ausdruck betrieblich-gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen verstanden. Subjektive Bedeutungshorizonte und Lernbegründungen sind daher methodisch systematisch zu betrieblich-gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen in Beziehung zu setzen. Dies leistet die Grounded Theory nicht. Ihr Schwerpunkt liegt in der „sinngenetischen Interpretation“ (Bohnsack 1991, S.160) und nicht in der „sozio-genetischen Interpretation“ (a.a.O.), welche die Frage der Abhängigkeit und des Zusammenhangs individuellen Sinns von sozialen Sinnstrukturen untersucht. Beides wird aber für die Fragestellung dieser Arbeit notwendig: „Vielmehr gehört es zur subjektwissenschaftlichen Theoriebildung, die Vermittlungsebenen zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und lebensweltlichen Bedeutungsanordnungen/Handlungsmöglichkeiten der Individuen jeweils problemzentriert soweit herauszuanalysieren, dass die Frage nach der möglichen Umsetzung in Handlungsprämissen-Handlungsvorsätze-Handlungen von da aus sinnvoll gestellt werden kann: Dies sind die Bedeutungs-Begründungs-Analysen, wie sie von uns programmatisch gefordert ... sind“ (Holzkamp 1995, S.841).

An diesem Punkt entgrenzt die gesellschafts- und subjekttheoretische Methodologie der Objektiven Hermeneutik die Begrenzung der Strauss'schen interaktionistischen Orientierung. Der Objektiven Hermeneutik gilt der „subjektiv gemeinte Sinn als Derivat des schon immer objektiv gegebenen Sinns einer immer schon durch Regeln der Bedeutungsgenerierung koordinierten Sequenz von Einzelhandlungen, einer sequenzierten sozialen Koordination also“ (Overmann 1993, S.117f.).

Oevermann begreift die Objektive Hermeneutik als strukturalistische Methodologie und rechnet mit einer eigenständigen Strukturebene der Realität von ‚objektiven‘ Sinnstrukturen, die analytisch unabhängig von subjektiven Dispositionen und mentalen Repräsentanzen sind. Diese sozialen Strukturen können nicht auf subjektive Intentionen zurückgeführt werden, sondern sind regelerzeugte supra-individuelle Gebilde (a.a.O., S.119, S.126; 1983, S.122). Unabhängig davon muss auch im Sinne der Objektiven Hermeneutik der theoriesprachlichen Formulierung des sozialen Sachverhalts die „Rekonstruktion in der Sprache des Falles selbst vorausgehen“ (Oevermann 1979, S.359). Hier trifft sich die Oevermann’sche Methodologie mit Holzkamp’s subjektwissenschaftlicher Handlungs- und Lerntheorie, für den Bedeutungen und Bedeutungskonstellationen (im Sinne Oevermann’s sind dies „supra-individuelle Gebilde“, die entlang einer Fallstrukturgesetzmäßigkeit produziert werden) „nicht unabhängig von ihrer Erfahrbarkeit durch Menschen überhaupt bestehen, aber unabhängig davon, ob und wie ich sie als Individuum bereits erfahren habe“ (Holzkamp 1993, S.220). Das Oevermann’sche Konzept stellt deshalb ein kongruentes methodisches Verfahren für die durchzuführende Bedeutungs-Begründungs-Analyse dar.

In einer frühen grundlegenden Konzeptdarstellung beschreiben Oevermann u.a. ihre Absicht, Theorien der Ontogenese dadurch erklärungskräftig zu formulieren, dass sie „die Bildung der Strukturen des Subjekts weder als bloße Imprägnaturen von Relationen in der Außenwelt noch als monologische Entfaltungen präexistenter homologer Ausstattungen“ (1979, S.353) konzipieren wollen. Die Strukturen des Subjekts bilden sich nach dieser Vorstellung als Rekonstruktionsergebnis von Struktureigenschaften sozialisatorischer Interaktion. Dieser Objektivitätsbegriff für gesellschaftliche Strukturen lässt sich nahtlos an den Holzkamp’schen Begriff der Bedeutungskonstellation anschließen. Subjektivität erscheint in beiden Konzepten als subjektiv eigenständiger Ausdruck gegenständlicher Bedeutungskonstellationen bzw. objektiver Sinnstrukturen, die unabhängig davon bestehen, wie sie von den Subjekten erfahren werden.

Die Objektive Hermeneutik zielt mit der Betonung des Primats objektiver Bedeutungen bzw. latenter Sinnstrukturen gegenüber subjektiv intentionalen Repräsentanzen auf die Berücksichtigung sozialisatorisch entstandener Sinn- und Bedeutungsstrukturen als gesellschaftlichem Mög-

lichkeitsraum ab, die latent, als sozial Unbewusstes (nicht als individuell Unbewusstes) in subjektivem Handeln zum Ausdruck kommen. „Die Differenz zwischen der Ebene der objektiven latenten Bedeutungs- oder Sinnstrukturen und der Ebene der subjektiv-intentionalen Repräsentanz ist für die Objektive Hermeneutik entscheidend. Die vollständige Koinzidenz der intentionalen Repräsentanz mit der latenten Sinnstruktur der Interaktion ist prinzipiell möglich, aber sie stellt den idealen Grenzfall der vollständig aufgeklärten Kommunikation in der Einstellung der Selbstreflexion dar“ (Oevermann 1979, S.380). Die Differenz stellt die Typik subjektiven (Lern-)Handelns dar, wie sie in der Bedeutungs-Begründungs-Analyse als typische Selektion aus gegebenen betrieblichen Bedeutungskonstellationen zum Ausdruck kommen soll. Die Perspektive der Objektiven Hermeneutik soll die latenten Sinnstrukturen des betrieblichen Modernisierungsprojekts im subjektiven Lernhandeln entdecken helfen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Interpretationsergebnisse der Objektiven Hermeneutik den „Status subjektiv-intentionaler Repräsentanz auf Seiten der Interpreten selbst nicht verlassen, gleichwohl aber die latenten Sinnstrukturen in größtmöglicher Annäherung erschließen“ (Oevermann u.a. 1979, S.392). Diese Feststellung ist insofern wichtig, als sie darauf hinweist, dass auch die Objektive Hermeneutik von den Sinn- und Gegenhorizonten der Interpreten abhängig ist. Der Begriff der Objektivität bezieht sich also ausschließlich auf den Charakter des Gegenstands der Forschung und die Bedeutungskonstellationen, nicht aber auf das Forschungsverfahren.

Die Interpretationsarbeit der Objektiven Hermeneutik als „Kunstlehre“ (Oevermann 1986, S.66) beginnt mit einem verstehenden Nachvollzug des Textes aus Sicht der Akteure, einschließlich deren Intentionen. Erst wenn dies geleistet ist, beginnt der zentrale Schritt der Explikation der objektiven Motive des Interakts und seinen objektiven Konsequenzen. Dabei geht die Interpretation „von der Überzeugung aus, dass die verbalisierten Interakte (aber nur sie) Träger von möglichen Sinnstrukturen oder Sinntexturen darstellen und insofern als soziale Strukturen abgelöst von der aktuellen Intention des Sprechers Sinn konstituieren“ (Oevermann 1979, S.398).

Für diese Interpretation sollen alle im Vorfeld der Textstelle verfügbaren Kontextinformationen herangezogen werden, als da sind:

- Kontextwissen aus anderen Szenen
- Kontextwissen über die Persönlichkeitsstruktur
- Wissen über die Geschichte
- heuristisch benutztes theoretisches Wissen.

Der Interpret versucht analog zum „permanenten Vergleich“ im Kodiervorgang der Grounded Theory möglichst viele Dimensionen und Bedeutungshorizonte des Falles ans Licht zu bringen. Diese Vergleichsgruppenbildung bezeichnet Oevermann als „Gedankenexperimente“ (Oevermann 1986, S.39), die entlang des Textes streng sequentiell, d.h. ohne Vorgriff auf den weiteren Fallverlauf und üblicherweise in der Forschergruppe durchgeführt werden. Die Sequentialität im Vorgehen und die Arbeit in der Gruppe sollen ein Maximum möglicher Lesarten gewährleisten (vgl. Oevermann 1993, S.129).

Die geforderte Sequentialität in der Fallbearbeitung widerspricht aber dem phänomenologischen Ziel der dramaturgischen Gesamtschau des Falles, wie es den Fallrekonstruktionen entlang der drei Interviews zum Lernhandeln in dieser Untersuchung zugrunde liegt. Auch ermöglichen die Rahmenbedingungen dieser Untersuchung keine Gedankenexperimente in der Gruppe. Andererseits ist diese Untersuchung nicht allein auf die fokussierten Interviews für die Rekonstruktion der objektiven Sinnstrukturen im betrieblichen EDV-Einführungsprojekt verwiesen. Dieser Untersuchung stehen vielmehr umfangreiche Texte zur Genese des betrieblichen Modernisierungsprojekts/EDV-Einführungsprojekts zur Verfügung, die als Grundlage für eine eigenständige Rekonstruktion der Bedeutungskonstellationen/objektiven Sinnstrukturen herangezogen werden und den betrieblichen Kontext in umfassender Weise berücksichtigen. Der mögliche Konflikt zwischen phänomenologischer und hermeneutischer Vorgehensweise wird also mittels einem entsprechend breit angelegten Datenmaterial umgangen. Die Rekonstruktion der betrieblichen Bedeutungskonstellationen erfolgt deshalb in einer gesonderten Teiluntersuchung und soll die zentralen ‚objektiven‘ Sinnstrukturen zum Vorschein bringen, die dann als Gegenhorizonte in die Rekonstruktion der Fälle des Lernhandelns eingeführt werden. Insofern liegt dieser Untersuchung nur das methodologische Konzept sozialer Sinnstrukturen als Gegenhorizont für subjektive Repräsentanzen, nicht aber die Kunstlehre der Objektiven Hermeneutik als gedankenexperimentelles Verfahren zugrunde, die im gleichen Text, neben den subjektiven

Repräsentanzen, die objektiven Sinnstrukturen mittels Gedankenexperimenten rekonstruieren will. Die Objektive Hermeneutik entgrenzt mit der Berücksichtigung objektiver Sinnstrukturen den pragmatischen Standpunkt der Grounded Theory und eröffnet Gegenhorizonte, die gesellschaftlich-betriebliche Strukturen im Lernhandeln systematisch berücksichtigen.

Der Vergleich der Interpretationsverfahren zwischen Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik zeigt, bezogen auf die Fragestellung nach latenten Sinnstrukturen, dass es unter diesem Aspekt keine prinzipielle Unvereinbarkeit der beiden Methoden gibt. Der zentrale Unterschied besteht in der Einnahme einer jeweils unterschiedlichen handlungstheoretischen Perspektive. Während Strauss eine eher kulturalistisch verkürzte Handlungstheorie als Annahme zugrunde legt und somit Gefahr läuft, Strukturen hinter dem Rücken der Akteure auszublenden, bezieht sich Oevermann auf eine Handlungstheorie, die immer verselbständigte Strukturen hinter dem Rücken der Akteure in Rechnung stellt. Die Vereinbarkeit zeigt sich auch im gemeinsamen Ausgangspunkt, der Sprache des Falles. Umgekehrt folgt aus diesem gemeinsamen Ausgangspunkt, dass der Fall in seiner Sprache und mittels der texteigenen Gegenhorizonte vollständig erschlossen sein muss, bevor die objektiven Sinnstrukturen in den intentionalen Akten rekonstruiert werden. Andernfalls droht die Gefahr, objektive Sinnstrukturen den subjektiven Repräsentanzen überzustülpen. Aus diesem Grunde werden in dieser Untersuchung die Gegenhorizonte aus der Rekonstruktion der betrieblichen Bedeutungskonstellationen erst am Ende der Phase „Offenes Kodieren mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung“ eingeführt.

Die Verbindung der Objektiven Hermeneutik mit dem Verfahren der Grounded Theory soll für diese Untersuchung die Explikation der Bedeutungskonstellationen als Handlungsprämissen im subjektiven Lernhandeln ermöglichen. Auf diese Weise wird auch methodisch eingeholt, was vom theoretischen Vorverständnis her bereits eingefordert wurde: Die betrieblichen Bedeutungskonstellationen werden auch unter methodischer Perspektive als Ausdruck gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten für das subjektive Lernhandeln verstanden. Unter methodischer Perspektive nehmen sie den Platz von Gegenhorizonten ein, d.h., sie bezeichnen den betrieblich-gesellschaftlichen Möglichkeitsraum, in dem subjektives Lernhandeln seine Auswahl trifft. Unter inhaltlicher Per-

spektive bezeichnen sie die Lernanforderungen und die Lernbedingungen des Betriebes. Die spezifische Selektion subjektiver Handlungsprämissen aus dem Möglichkeitsraum betrieblicher Bedeutungskonstellationen im Lernhandeln verweist auf die Typik subjektiven Lernhandelns in betrieblichen Bildungsprozessen, die diese Untersuchung mit dem Ziel einer gegenstandsgebundenen Lern- und Bildungstheorie rekonstruieren und beschreiben will.

2.5 Zusammenfassung des methodischen Vorgehens

Die Integration des Arbeitsschrittes „formulierende Interpretation“ (Bohnsack), die gesellschaftstheoretische Perspektive der Objektiven Hermeneutik und das Vorliegen theoretischer Annahmen zum Lernen im Sinne eines heuristischen Rahmens führen zur Modifizierung der Grounded Theory und zu folgendem schrittweisen, methodischen Vorgehen, das in den Kapiteln VII bis IX seine Anwendung findet.³⁹

1. Formulierende Interpretation

In diesem Arbeitsschritt wird das Interviewprotokoll aus der Sicht eines fiktiven Kommunikationsteilnehmers paraphrasierend nachvollzogen. Ziel dieser Nachformulierung ist es erstens, den Text thematisch zu ordnen, d.h. die erzählten Phänomene, Handlungen und Ereignisse aus Sicht des Erzählers zu sequenzieren und sie in die Dramaturgie und Geschichte des Interviewverlaufs einzuordnen. Im Ergebnis entstehen dabei abgegrenzte Handlungen bzw. Ereignisse.

2. Offene Kodierung

In diesem Arbeitsschritt wird zunächst der Text mittels „natürlicher“ und „soziologischer“ Kodes markiert. Dies erfolgt entlang der im ersten Arbeitsschritt ermittelten Ereignisse innerhalb der Dramaturgie der Erzählphase.

3. Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung

Die folgende Phase der Gegenhorizontbildung und des Vergleichs soll möglichst viele Dimensionen – einschließlich latenter Sinnstrukturen – in den Bedeutungshorizonten des Lernenden erschließen. In diese Phase fließt der gesellschaftlich-betriebliche Möglichkeitsraum ein, in dem die Lernenden handeln, spezifische Auswahlen treffen und

so die konkret-historische Fallstrukturgesetzlichkeit des Lernhandelns im Weiterbildungsprozess konstituieren.

Die Gegenhorizonte aus dem Interviewprotokoll bilden sich zunächst einerseits aus dem Vergleich der Kodes aus dem Erzählteil und dem Nachfrageteil des Interviews und andererseits aus dem Vergleich der Verlaufskurve mit den reflexiven Sequenzen. Die Verlaufskurve ist subjektiver Ausdruck der erfahrenen betrieblichen Bedeutungskonstellationen; die reflexiven Sequenzen setzen diesen Erfahrungen den subjektiven Eigensinn dagegen. Der Vergleich der Kodes und Ereignisse untereinander soll die Kodes maximal dimensionieren und thematisch verdichten.

Als weiterer Gegenhorizont werden die betrieblichen Bedeutungskonstellationen eingeführt. Sie werden im Kapitel VI gesondert analysiert, um sie an dieser Stelle als objektive Sinnstruktur mit den subjektiven Bedeutungshorizonten kontrastieren zu können.

Die Qualität dieser Abstraktions- und Kodierungsarbeit, die in Kategorien münden soll, ist nur überprüfbar, wenn die Entstehung, Zusammenfassung und Differenzierung der Kodes aus dem Text heraus nachvollziehbar ist. Um diese Anforderung zu erfüllen, genügt es nicht, nur die Interpretation einzelner charakteristischer Textpassagen vorzustellen, die zur Bildung bestimmter Kategorien führen. Um das Eigenrecht des Textes bei der Interpretation zu berücksichtigen, muss von Beginn an, d.h. aus der alltäglichen Einstellung heraus, bis zur axialen Kodierung und darüber hinaus die Kodierungs-, Interpretationsarbeit nachvollziehbar sein. Die Darstellung der Ergebnisse dieser qualitativ orientierten Untersuchung muss deshalb als Darstellung ihrer Genese erfolgen, wenn die Ergebnisse überprüfbar bleiben sollen.

4. Axiale Kodierung

Die vorläufig gefundenen Kategorien aus der vorhergehenden Phase werden in diesem Arbeitsschritt entlang zentral erscheinender Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt. An dieser Stelle wird die Holzkamp'sche Lerntheorie als kategoriales Koordinatensystem eingeführt. Damit finden im Vergleich zu den vorhergehenden Phasen in stärkerem Maße die theoretischen Annahmen Eingang in die Interpretationsarbeit. Zwar gehen immer schon allgemeinste theoretische Annah-

men des Interpretieren, z.B. über den Zusammenhang von Handlung und Struktur, in die Phase der offenen Kodierung ein, in dieser Phase ordnet jedoch das Holzkamp'sche Konzept die bisher gefundenen Kodes auf einer stärker gegenstandsbezogenen Ebene. Dabei wird sich zeigen, inwieweit dieses kategoriale System in der Lage ist, den Fall entlang der aus dem Textmaterial heraus gefundenen Kodes kategorial aufzuschlüsseln. Prinzipiell wäre an dieser Stelle ein Scheitern der theoretischen Annahmen an den gefundenen Kodes der offenen Kodierung möglich. Dies wäre dann der Fall, wenn die gefundenen Kodes und die Holzkamp'schen Kategorien sich nicht in Übereinstimmung bringen ließen. Tatsächlich finden sich aber in dieser Untersuchung die Kodes und die Holzkamp'schen Kategorien in Übereinstimmung. In der Fallarbeit wird allerdings – bezogen auf den Fall – eine geringe Differenziertheit der Holzkamp'schen Kategorie „subjektive Befindlichkeit“ erkennbar, die begrifflich und damit theoriegenerierend mittels weiterer Fälle aufgeschlüsselt wird.

5. Theoretical sampling

Das theoretical sampling will während der Kodierarbeit vorläufig gefundene, zentrale Kategorien differenzieren bzw. falsifizieren (im Sinne von modifizierender Weiterentwicklung). Dazu werden einzelne zentrale Kategorien an einen neuen Fall von Lernhandeln herangetragen, der zu dem bereits analysierten Protokoll entlang der zentral erscheinenden Kategorie (hier die Kategorie „subjektive Befindlichkeit“ des Lernenden) maximal kontrastiert. Zu diesem Zweck werden in dieser Untersuchung zwei weitere Fälle von Lernhandlungen, die entlang der beim axialen Kodieren gefundenen Kategorie „subjektive Befindlichkeit“ maximal kontrastieren, analysiert (Kapitel VIII und IX).

6. Selektives Kodieren und Formulierung des Theorieentwicklungsstandes

Wenn sich keine neuen Erkenntnisse mehr in Auseinandersetzung mit Gegenhorizonten und weiteren Vergleichsfällen ergeben, werden die gefundenen Kategorien entlang einer Schlüsselkategorie – hier der Kategorie „widerständigen Lernens – in Beziehung gesetzt. Die Typik des Lernhandelns über die drei Fälle hinweg und in Bezug auf die betrieblichen Bedeutungskonstellationen/Sinnstrukturen wird entlang der Kategorie „widerständigen Lernens“ dargestellt. Die Typik des Lernhandelns beschreibt auf diese Weise eine auf betriebliche Modernisierungs-

prozesse bezogene und insofern gegenstandsgebundene Lern- und Bildungstheorie. Sie verweist über die Kategorie „widerständigen Lernens“, aus Sicht der Lernenden, auf die Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungskontexten.

3. Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen

Die betrieblichen, überindividuellen Bedeutungskonstellationen bilden den Handlungskontext und das Lernumfeld des subjektiven Lernhandelns als Möglichkeitsraum mit einer ‚objektiven‘ Sinnstruktur. Sie stellen damit, neben den subjektiven Intentionen und Bedeutungshorizonten, eine zentrale methodische und inhaltlich-thematische Voraussetzung für das Verständnis betrieblichen Lernhandelns dar.⁴⁰ Auf der inhaltlich-thematischen Begründungsebene repräsentieren die Bedeutungskonstellationen die Lernanforderungen, denen gegenüber sich das subjektive Lernhandeln begründet auseinander zu setzen hat. Auf der methodischen Ebene stellen die betrieblichen Bedeutungskonstellationen Gegenhorizonte aus dem gesellschaftlich-betrieblich gegebenen Möglichkeitsraum für die Rekonstruktion der subjektiven Bedeutungshorizonte dar.⁴¹ Dies bildet die Voraussetzung, um das subjektive Lernhandeln, das im Zentrum dieser Untersuchung steht, zu den Bedeutungskonstellationen in Beziehung zu setzen und typisieren zu können. Auf diese Weise wird Aufschluss über das behindernde bzw. befördernde Verhältnis der Bedeutungskonstellationen zum Lernhandeln gewonnen.

Wie im 2. Abschnitt dargestellt und begründet, werden die betrieblichen Bedeutungskonstellationen, die entlang der Fallstrukturgesetzmäßigkeit des EDV-Einführungsprojekts produziert werden, nicht entlang der Interviewtexte zum Lernhandeln rekonstruiert, wie dies normalerweise im Rahmen der „Kunstlehre“ der Objektiven Hermeneutik der Fall ist. Die Rekonstruktion erfolgt vielmehr entlang zusätzlicher Protokolle, welche die Wirklichkeit des EDV-Einführungsprojekts textförmig wiedergeben.

In der vorliegenden Untersuchung werden die betrieblichen Bedeutungskonstellationen mittels einer Datenbasis untersucht, die über zwei Jahre hinweg kontinuierlich erhoben wurde.⁴² Dazu zählen Strategiepapiere, Verträge, Systemdokumentationen, Protokolle von Projektgruppensitzungen, Berichte und Erzählungen der beteiligten Akteure.

Diese Texte in Form von Protokollen⁴³ des Einführungsprojekts wurden zum Teil im Rahmen einer anderen betrieblichen Untersuchung erhoben. Das RIVA-Einführungsprojekt wurde von 1992 bis 1995 von Wicke/Buchholz wissenschaftlich begleitet. Die Fragestellung dieser parallel stattgefundenen Untersuchung bezog sich auf betriebliche Gestaltungsmöglichkeiten für Betriebsräte und EDV-Abteilungen bei der RIVA-Einführung (vgl. Wicke/Buchholz 1994;Wicke 1996). Im Zentrum stand die Untersuchung technischer und organisatorischer Begrenzungen und Möglichkeiten bei der Gestaltung des Verhältnisses von Arbeitsorganisation und Standardsoftware. In diesem Rahmen wurde der gesamte Projektverlauf dokumentiert. Diese Begleituntersuchung weist jedoch keinen sozialwissenschaftlichen Interpretationsrahmen auf. Für erkannte Problemfelder und Konflikte werden primär pragmatische Lösungen für die betrieblich Handelnden vorgeschlagen. Betriebliche Bedeutungskonstellationen werden ausschließlich aus einem alltäglichen Verständnis heraus interpretiert. Eine typische Fallstrukturgesetzlichkeit wird nicht expliziert. Insoweit leistet diese Begleituntersuchung keine soziologische Analyse und Zuarbeit für diese Untersuchung. Die erhobenen Protokolle in Form von Untersuchungsberichten, auf der Basis von betrieblichen Protokollen und Felddokumenten, sind aber eine wichtige Grundlage für die Rekonstruktion der betrieblichen Bedeutungskonstellationen.

Über die Untersuchungsberichte von Wicke/Buchholz hinaus gibt es weitere Datenquellen. Der Autor der vorliegenden Untersuchung war als Mitglied des Forschungsbeirats für die Untersuchung von Wicke/Buchholz und in einer Beraterfunktion über mehrere Jahre persönlich mit dem RIVA-Einführungsprojekt im untersuchten Stadtwerke-Unternehmen befasst. Die Datenbasis bezieht sich also nicht nur auf Felddokumente und verschriftlichte Protokolle Dritter, sondern auch auf persönliche Beobachtungen und Gespräche im Projektverlauf. Zu Letzterem zählen unter anderem besonders Kursbeobachtungen in der Umsetzungsphase und ein Gruppengespräch mit Mitgliedern der RIVA-Projektgruppe zum didaktischen Konzept (vgl. Anhang 4).

Die Rekonstruktion dieses Datenmaterials zielt nicht auf eine soziologische Theoriegenerierung ab. Dies wäre Aufgabe der Soziologie. In diesem Untersuchungszusammenhang werden die vorgestellten mikropolitischen Erklärungsansätze⁴⁴ an die beschriebene Datenbasis herangetragen, um auf diese Weise die Fallstrukturgesetzlichkeit und die

betrieblichen Bedeutungskonstellationen zu finden, die das vorliegende EDV-Einführungsprojekt geprägt haben. Es erfolgt also eine Anwendung soziologischer Theorie oder genauer, eine Verwendung im Sinne daten-gerechter Interpretation. Die bloße Verwendung einer Theorie in Verbindung mit einem bestimmten empirischen Material steht in keinem grundsätzlichen methodischen Gegensatz zur Theoriegenerierung selbst. Beide Interpretationsweisen stehen vor dem Problem, das Verhältnis von Theorie einerseits und wahrgenommenen Daten andererseits in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit methodisch so bestimmen zu müssen, dass trotz eingebrachter theoretischer Interpretationsfolie der Ausgangspunkt der Interpretation bei den Konzepten der Handelnden liegt (vgl. Breuer 1996, S.21).

Damit stellt sich das Problem der angemessenen Rekonstruktion des Datenmaterials mittels der in dieser Untersuchung zugrunde gelegten mikropolitischen Erklärungsansätze für EDV-Einführungsprojekte. Verhindert werden muss eine Subsumtion des empirischen Materials unter die gegebenen mikropolitischen Erklärungsansätze. Dies soll verhindert werden, indem jeder Interpretationsschritt seinen Ausgangspunkt vom Datenmaterial nimmt und die Rekonstruktion sequentiell, entlang der Genese des EDV-Einführungsprojekts, fortschreitet. Das sequentielle Vorgehen ist ein „tragendes Prinzip“ (Oevermann 1986, S.66) für die Rekonstruktion der Strukturgesetzlichkeit eines Falles. Das EDV-Einführungsprojekt wird dabei als fremde Kultur angesehen, deren Regeln und Normen in ihrer Genese – sequentiell – in der Einstellung „künstlicher Naivität“ (a.a.O., S.36) expliziert werden. Dabei wird das Wissen über die Entwicklung der nachfolgenden Sequenzen künstlich ausgeblendet.

Vorhandene, auf einer höheren Abstraktionsebene liegende wissenschaftlich produzierte Kategorien, Erklärungszusammenhänge und Fallstrukturgesetzlichkeiten, wie sie hier in Form mikropolitischer Erklärungsansätze vorliegen, besitzen trotz ihres Abstraktionsgrades einen hohen Differenzierungsgrad und große Strukturiertheit. Die Zuordnung dieser Lesarten zum interpretierenden Fallmaterial fällt hier leichter als beim Kodieren, wenn – und dies ist eine zentrale Voraussetzung – die Erfüllungsbedingungen im beobachteten Fall für den induktiven Erweiterungsschluss auf das Erklärungsangebot gegeben sind.⁴⁵ Das Risiko der „Voreiligkeit“ (Breuer 1996, S.22) des Interpretieren ist hier in besonderer

Weise zu berücksichtigen, weil der Fallkontext zum Erklärungsangebot nie vollständig passend ist. Allerdings mindert im Gegenzug der bereits intersubjektiv geprüfte Status der mikropolitischen Erklärungsansätze das Risiko und den Aufwand falscher Lesarten: Die angebotenen Erklärungsansätze sind weniger strittig. Die „gedankenexperimentelle“ Bildung von Gegenhorizonten – wie bei der theoriegenerierenden Rekonstruktionsarbeit – kann bei nicht strittigen, unproblematischen Interpretationen entfallen, „d.h., man arbeitet nicht an der Rekonstruktion einer Regel um ihrer selbst willen, sondern nur, soweit eine Auflösung der Strittigkeit noch nicht möglich erscheint ... man verhält sich also ganz pragmatisch auf die sachliche Notwendigkeit des jeweiligen materialen Interpretationsproblems bezogen“ (Oevermann 1986, S.39). Es bleibt schließlich nur das sequentielle Vorgehen als zentraler Schutz vor der Übernahme falscher Lesarten, weil sich vermutete Fallstrukturgesetzmäßigkeiten, um bestehen zu können, immer wieder in nachfolgenden Sequenzen neu bewähren müssen. Der betriebliche Möglichkeitsraum des hier untersuchten EDV-Einführungsprojekts wird als durch universellere Regeln und Normen generiert begriffen (vgl. Oevermann 1986, S.33), wie sie in den von Ortman u.a. (1990) benannten Fallstrukturgesetzmäßigkeiten von EDV-Einführungsprojekten zum Ausdruck kommen.

Die sequentielle Vorgehensweise zur Rekonstruktion der Fallstrukturgesetzmöglichkeit bzw. Typik des Falles wurde auch in ähnlicher Form von Ortman u.a. (1990) in ihrer Untersuchung „Computer und Macht in Organisationen“ gewählt. Sie greifen in ihrer Untersuchung auf die verbreitete Methode der mikropolitischen bzw. „strategischen Organisationsanalyse“ zurück (vgl. Ortman u.a. 1990, S. 593ff.).⁴⁶ Auch sie stellt ein induktiv orientiertes Vorgehen dar, bei dem über chronologisch wahrnehmbare Handlungen und Strategien der Akteure auf deren (Beziehungs-)Strukturen geschlossen wird. Auch diese Methode setzt im Kern auf eine sequentielle Analyse des über einen längeren Zeitraum erfassten mikropolitischen Handelns (a.a.O., S.595). Dabei stehen allerdings weniger methodische Argumente im Vordergrund⁴⁷ als vielmehr inhaltliche Erwägungen. Die Form der Längsschnittuntersuchung soll davor schützen, Planungen des Managements mit ihrer Realisierung gleichzusetzen.

Die mikropolitischen Lesarten betrieblicher EDV-Einführungsprozesse werden in der vorliegenden Untersuchung im Rahmen interdisziplinärer Arbeitsteilung als soziologisches Erklärungsangebot voraus-

gesetzt und zugrunde gelegt. Dies erfolgt in einer pragmatischen Haltung, weil sich das zentrale Theoriegenerierungsproblem dieser Untersuchung auf die Typik subjektiven Lernhandelns bezieht und nicht auf die Fallstrukturgesetzmäßigkeiten von EDV-Einführungsprojekten. Die mikropolitischen Erklärungsangebote werden entlang der einzelnen Entwicklungsstufen des EDV-Einführungsprojekts an das Textmaterial angelegt.⁴⁸ Die Unterteilung innerhalb der einzelnen Entwicklungsstufen (Entscheidungsphase, Softwareanpassungsphase, Umsetzungs- und Weiterbildungsphase) erfolgt wiederum entlang von für die Projektentwicklung zentralen Politikfeldern (z.B. die Politikfelder Unternehmensleitung/Betriebsrat oder Projektgruppe/Berater). Innerhalb der einzelnen Politikfelder werden die mikropolitischen Strategien entlang dort benutzter Ressourcen und symbolischer Regelsets charakterisiert (vgl. dazu Abb.1 auf S.77). Auf diese Weise soll die Verknüpfung von Sinn- und Bedeutungshorizonten der Akteure einerseits und emergenten Strukturen andererseits als Bedeutungskonstellation zum Ausdruck kommen. Diese Vorgehensweise hat das Ziel, die konkreten Äußerungen im Textmaterial möglichst genau den benannten Erfüllungsbedingungen in den mikropolitischen Erklärungsansätzen zuordnen zu können, um Fehlinterpretationen auszuschließen. Im Zuge dieses methodischen Vorgehens werden die betrieblichen Bedeutungskonstellationen als Summe von Handlungsorientierungen, -möglichkeiten und -strukturen analysiert, auf die sich das Handeln der Akteure explizit und latent bezieht.

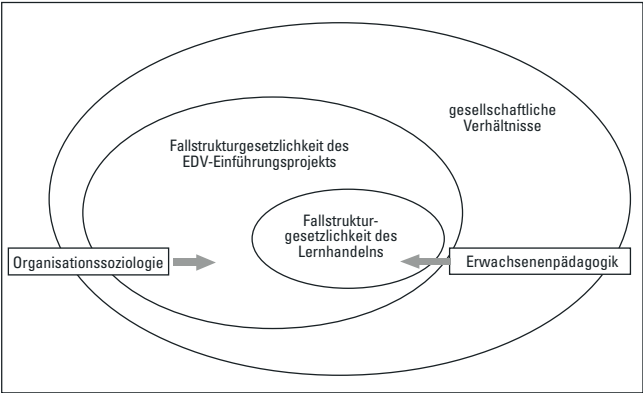


Abb. 2: Relevante Fallstrukturgesetzmäßigkeiten in dieser Untersuchung

Wird die Rekonstruktion der betrieblichen Bedeutungskonstellationen mit der Rekonstruktion des Lernhandelns zum Zwecke der Theoriegenerierung entlang dieser Strukturgesetzmäßigkeiten verglichen, ergibt sich folgender Unterschied: Der zentrale Gegenstand dieser Untersuchung ist die Strukturgesetzmäßigkeit des Lernhandelns. Es gilt die Strukturgesetzmäßigkeit aus den subjektiven Bedeutungen der Lernenden in einer theoriegenerierenden Weise zu rekonstruieren. Die dafür erforderliche Rekonstruktion der betrieblichen Bedeutungskonstellationen greift dagegen auf vorliegende Erklärungsansätze zurück, wie sie die Soziologie als theoretischen Fundus bereit hält (vgl. Büssing 1992, S.19f.), um mit deren Hilfe das betriebliche Datenmaterial zu interpretieren (vgl. Abb. 2).⁴⁹

Betrachtet man dieses Verhältnis zwischen dem zentralen Untersuchungsgegenstand ‚Lernen‘ und dem peripheren, für die Rekonstruktion der subjektiven Lernhandlungen aber notwendigen Untersuchungsgegenstand ‚betriebliche Bedeutungskonstellationen‘, stellt sich die Frage, wieweit deren Rekonstruktion im betrieblichen EDV-Einführungsprojekt zu treiben ist. Geht man von der theoretischen Rahmung dieser Arbeit aus, könnte es genügen, nur diejenigen Bedeutungskonstellationen zu rekonstruieren, mit denen sich die Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis auseinander zu setzen haben. Geht man jedoch von den methodischen Ansprüchen an eine Sequenzanalyse aus, kann es nicht genügen, im letzten Drittel eines mikropolitischen Entwicklungsverlaufs mit der Rekonstruktion der Bedeutungskonstellationen zu beginnen. Eine Fallstrukturgesetzmäßigkeit lässt sich zwar auch aus einzelnen Entwicklungsabschnitten rekonstruieren. Im vorliegenden Fall der Anwendung bestehender soziologischer Erklärungsansätze ist die Gefahr einer Subsumtion des empirischen Materials unter die gegebenen Erklärungsansätze jedoch groß genug, um auf die möglichst umfassende Genese des Einführungsprojekts als zusätzliche Sicherheit und Kontrolle zurückgreifen zu müssen. Die Fallstrukturgesetzmäßigkeit kann und muss sich auf diese Weise in den einzelnen Entwicklungsphasen des EDV-Einführungsprojektes immer wieder neu bewähren. Die grundlegende theoretische Bedeutung der betrieblichen Bedeutungskonstellationen als Handlungsprämisse für das subjektive Lernhandeln ist groß genug, um diesen methodischen Aufwand zu betreiben.

4. *Darstellung des Untersuchungsprozesses*

Die intersubjektive Überprüfbarkeit rekonstruktiver Untersuchungsverfahren wird über eine möglichst umfassende Darstellung des Forschungsprozesses zu erreichen versucht (vgl. Bohnsack 1991, S.11ff.).⁵⁰ Da sich der Begründungszusammenhang des qualitativen Forschungsprozesses reflexiv auf den Entstehungszusammenhang des Forschungsprozesses mit den Konstruktionen 1. Grades im wissenschaftlichen Denken stützt, gilt es den gesamten Untersuchungsprozess – den Entstehungs- und Begründungszusammenhang – darzulegen und der Kritik zugänglich zu machen.

Die folgende Darstellung des Untersuchungsprozesses orientiert sich an der Systematisierung der Stationen des Forschungsprozesses, wie sie Flick (1991) vorgenommen hat. Demnach sind darzustellen:

- die Annäherung an das Forschungsfeld
- die Methoden zur Datensammlung
- die Fixierung der Daten
- die Interpretationsarbeit.

Die Interpretationsarbeit wird in der vorliegenden Untersuchung sehr umfassend im 3. Teil wiedergegeben. Diese entscheidende Phase des qualitativen Forschungsprozesses soll, mit der sehr detaillierten Dokumentation der Kodierarbeit im 3. Teil und dem dazugehörigen Nachweis der transkribierten Interviews im Anhang, transparent und kritisierbar gemacht werden. Ein Verfahren, das sich nur selten in qualitativen Forschungsprojekten findet, für eine intersubjektive Prüfung aber eine zwingende Voraussetzung darstellt. In Ergänzung zur Darstellung der Interpretationsarbeit beschreibt dieser Abschnitt die Annäherung an das Forschungsfeld, die Methoden zur Datensammlung und die Fixierung der Daten.

Die Annäherung an das Forschungsfeld

Die eigene Annäherung als Forscher an das Forschungsfeld steht im dialektischen Verhältnis von Fremdheit und Vertrautheit (vgl. Flick 1991, S.155). Mit der Bestimmung dieses Verhältnisses werden der Umfang des Untersuchungsgegenstandes, die Fragestellung, der Umfang der Datenerhebung usw. festgelegt. Dem Autor dieser Untersuchung war das Forschungsfeld durch jahrelange Beratungspraxis in betrieblichen EDV-Einführungsprojekten, aus alltäglichen Handlungszusammenhängen heraus, bekannt. Diese Kenntnis ist deshalb, bezüglich ihrer Potentiale und

Begrenzungen für diese Untersuchung, im Spannungsfeld von Fremdheit und Vertrautheit einzuordnen.

In der Diskussion finden sich Forderungen nach einer möglichst weitgehenden Fremdheit des Forschers im Forschungsfeld, da nur so Fragwürdigkeiten entstehen können. Das Bekannte zu untersuchen sei ggf. kontraproduktiv (vgl. Oevermann 1993, S.128; Hildenbrand 1991, S. 258). Insofern wäre die Kenntnis des Autors von der alltäglichen Praxis des Untersuchungsgegenstandes erkenntnisbegrenzend. Auf der anderen Seite ist eine umfassende Kenntnis des Untersuchungsgegenstandes für eine differenzierte Fragestellung und die gezielte Auswahl von Fällen förderlich. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich dialektisch auflösen, wenn zwischen Kenntnis und Vertrautheit differenziert wird. Alltagspraktische Vertrautheit wird für die Forschung zum Problem, weil daraus für die wissenschaftliche Forschung keine Problematisierung erwachsen kann, die Ausgangspunkt jeder Forschung ist. In einem solchen Fall müsste der Forscher die Einstellung einer „künstlichen Naivität“ (Oevermann 1993, S.128) übernehmen, um das Vertraute – schon immer Verstandene – künstlich zu verfremden. Dem Forschungsprozess förderlich ist demgegenüber, wenn dem Forscher, schon aus seiner alltagspraktischen Kenntnis und Erfahrung heraus, etwas fremd und problematisch geworden ist und er sein Vorwissen dazu einsetzen kann, um die Fragestellung einzugrenzen und mögliche Lesarten der Fälle zu erweitern (vgl. Oevermann 1993, S. 128f.; 1986, S.34, S.38).

In einer solchen Haltung fand diese Untersuchung ihren Ausgangspunkt. Zum Problem der Alltagspraxis wurde der unübersichtliche Verlauf betrieblicher EDV-Einführungsprojekte, an deren Ende betroffene Beschäftigte nach ihren Kursen immer wieder zusammenfassend resümierten: „Das eigentliche Lernen beginnt erst nach dem Kurs am Arbeitsplatz“. Diese Beobachtung war mit den vorhandenen Lern- und Bildungstheorien für den Autor fremd und nicht erklärbar. Es entwickelte sich das Interesse, diesem Phänomen des Auseinanderfallens von Lehr- und Lernprozessen auf den Grund zu gehen, um auf diese Weise einen theoretischen Beitrag für eine bildungstheoretisch orientierte Lerntheorie in betrieblichen Modernisierungszusammenhängen zu leisten.

Aus der Kenntnis des Forschungsfeldes heraus betrachtete der Autor die Lernprozesse der betroffenen Beschäftigten im unmittelbaren

Zusammenhang mit der Entwicklung des jeweiligen EDV-Einführungsprojektes, mit den damit zusammenhängenden Ängsten und Hoffnungen. Diese alltagspraktische Kenntnis führte einerseits zu einem theoretischen Zugang zum Gegenstand, der Lernprozesse als subjektive Verarbeitung betrieblich-gesellschaftlicher Strukturen versteht. Dieses Vorverständnis war für die Auswahl der Fälle maßgeblich. Andererseits führte das Vorverständnis zur Fokussierung des Beginns von Lernprozessen und zu einer Vernachlässigung deren weiteren Verläufe.⁵¹

In einem ersten Projektdesign wurden zwei verschiedene EDV-Einführungsprojekte einbezogen, weil zunächst noch – im Rahmen von Vorannahmen – eine starke Abhängigkeit subjektiven Lernens von gesellschaftlich präformierten arbeitsorganisatorischen Strukturen angenommen wurde, wie sie in verschiedenen Softwareprodukten zum Ausdruck kommen. Es wurde mit diesen ersten Vorannahmen die nicht zu bestätigende Annahme getroffen, dass Lernhandlungen maßgeblich von der technischen Softwarestruktur abhängen, in der sich geronnene gesellschaftliche Arbeit niedergeschlagen hat, die während der Lernhandlung in differenter Weise subjektiv verarbeitet wird. Um dieser Differenz auf die Spur zu kommen, wurden in zwei EDV-Einführungsprojekten, von denen Daten verfügbar waren, Interviews durchgeführt. Die ersten Interviewauswertungen ergaben ein von den Vorannahmen abweichendes Bild: Für die Phase des Beginns und der Begründung von Lernhandlungen spielt die Softwarestruktur gegenüber den Bedeutungskonstellationen des Einführungsprojektes eine untergeordnete Rolle. In der Folge beschränkte sich diese Untersuchung auf nur ein EDV-Einführungsprojekt – das hier vorliegende RIVA-Projekt – und konzentrierte sich auf eine differenzierte Rekonstruktion der dort vorfindlichen Bedeutungskonstellationen und ihrer Fallstrukturgesetzmäßigkeit. Die Auswahl des RIVA-Projekts war mit der besseren betrieblichen Datenlage begründet.

Im April 1994 wurden im Rahmen der ersten Weiterbildungsmaßnahmen des RIVA-Projekts aus einer Gruppe von 29 Teilnehmern zunächst vier Interviews durchgeführt. Die persönliche Auswahl und Ansprache der von den Weiterbildungsmaßnahmen betroffenen Beschäftigten erfolgte durch den Projektleiter und einen Vertreter des Betriebsrats. Dieser gemeinsame Zugang sollte vermeiden, dass bei der Auswahl durch den Betrieb bzw. in den Zustimmungen, sich auf ein Interview einzulassen, nur eine Beschäftigtengruppe – die Projektbefürworter bzw.

die Projektskeptiker – dominiert. Für die personelle Auswahl der Beschäftigten wurden drei Kriterien vorgegeben: Erstens sollten über- und unterdurchschnittlich erfolgreiche Lernende genauso vertreten sein wie durchschnittliche Lerner, zweitens sollten Frauen und Männer möglichst gleichermaßen repräsentiert sein und drittens sollten die Beschäftigten in verschiedenen Dienststellen arbeiten.

Der erste Überblick und die ersten tastenden Interpretationsschritte deuteten auf starke Konflikte zwischen den Lernenden und den Projektgruppenmitgliedern hin. Weil es sich bei der ersten Weiterbildungsgruppe um potentielle Multiplikatorinnen handelte, die in den anschließenden Kursen, für den Großteil der Beschäftigten als Co-Trainer mitarbeiten sollten, wurde die Annahme getroffen, dass diese Konflikte zu gleichförmig sein könnten und wesentlich mit der spezifischen Identität der Teilnehmer dieser ersten Gruppe zusammenhängen. Im Rahmen eines theoretical sampling wurden deshalb im November 1994 weitere zwei Interviews aus dem Kreis des Großteils der Beschäftigten durchgeführt. Es stellte sich jedoch schnell heraus, dass ein sampling mit den ersten Interviews nicht möglich war. Die Bedeutungskonstellationen und Rahmenbedingungen des Einführungsprojektes hatten sich im Verlauf des Jahres entscheidend geändert. Insbesondere ging der Betrieb, nach den ersten Erfahrungen mit der Weiterbildung, dazu über, externe EDV-Referenten einzusetzen und die weitere Software-Anpassungsarbeit beteiligungsorientierter als zu Beginn des Projektes durchzuführen. Diese betrieblichen Beteiligungsmaßnahmen beschränkten sich zwar nur auf eine Information der Fachabteilungen über Probleme und den Stand der Software-Anpassungsarbeit im Vorfeld der Kurse. Diese Veränderungen genügten aber, um ein grundsätzlich verändertes Lehr-/Lernverhältnis in den Kursen zu etablieren. Die November-Interviews waren mit den April-Interviews nicht mehr vergleichbar. Für den weiteren Untersuchungsprozess stellte dies keine Beschränkung dar, weil sich im Zuge der Rekonstruktionsarbeit – entgegen der ursprünglichen Annahme – herausstellte, dass sich die Konflikte mit der Projektgruppe sehr differenziert und ganz wesentlich als Ausdruck der spezifischen Strukturgesetzlichkeit des Einführungsprojektes darstellen.⁵²

Aus den verwertbaren vier Interviews wurden schließlich drei Interviews für die Rekonstruktionsarbeit ausgewählt, die untereinander maximal kontrastieren. Der „Fall Claus“⁵³ wurde als Ausgangspunkt für

die Rekonstruktionsarbeit genommen, weil sich – in einem ersten Zugang zum Textmaterial – die Lernbegründungen der Frau Claus in umfassenderer Weise als in den anderen Fällen auf biographische und betriebliche Ereignisse beziehen.

Die Methoden zur Datensammlung

Die betrieblichen Daten zum Projektverlauf wurden chronologisch erhoben. Die Erhebung der betrieblichen Daten im Zeitraum 1990 bis 1994 erfolgte zu einem großen Teil im Rahmen einer Begleituntersuchung zur betrieblichen Technikgestaltung, die der Autor als Projektbeirat begleitete. Diese Daten liegen in dokumentierter Form vor (vgl. Wicke/Buchholz 1994; Wicke 1996). Darüber hinaus stützen sich die betrieblichen Daten auf weitere Dokumente⁵⁴ und persönliche Beobachtungen im Zeitraum 1992 bis 1994, die im Rahmen einer betrieblichen Beratungstätigkeit erhoben wurden. Den Abschluss bildet ein Gruppengespräch mit den Koordinatorinnen über das didaktische Konzept, als Grundlage des schriftlich vorliegenden Seminarmaterials. Die Tonbandprotokollierung dieses Gruppengesprächs scheiterte am Widerstand der Projektgruppenmitglieder. Die Projektsituation war Anfang 1994 in eine besonders schwierige Phase geraten. Die Projektgruppe stand unter Druck und wollte bezüglich der ersten Umsetzungsmaßnahmen im Betrieb keine zusätzlichen Angriffspunkte bieten. Die Mitglieder sahen wohl in einem Tonbandprotokoll eine mögliche Gefährdung durch die Begleituntersuchung von Wicke/Buchholz, die auftragsgemäß einzelne Beobachtungsergebnisse ihrer Untersuchung wieder in den Projektverlauf als Feedback zurückmeldete.⁵⁵ Die Sitzung mit den Projektgruppenmitgliedern konnte deshalb nur schriftlich protokolliert werden.⁵⁶ Der vom Autor angebotene Interessens- und Vertrauensschutz war für diese Situation offenbar zu gering. Die enge Verbindung des Autors zum Forschungsfeld hat sich insofern an diesem Punkt behindernd ausgewirkt.

Für die Erhebung der Interviewdaten wurden vom Autor fokussierte Interviews durchgeführt.⁵⁷ Nachdem diese Untersuchung an der Verbindungslinie subjektiver Lernhandlungsgründe und betrieblicher Strukturen angelegt ist, wäre auch grundsätzlich die Durchführung von Gruppeninterviews möglich gewesen, da es sich bei der vorliegenden Fragestellung um einen konjunktiven Erfahrungsraum der Beschäftigten, eben das EDV-Einführungsprojekt, handelt. Derartige konjunktive Erfah-

rungsräume werden, z.B. im Falle milieuspezifischer Biographieanalysen, mit dem Gruppendiskussionsverfahren erfolgreich untersucht (vgl. Bohnsack 1991, S.117). Die Fokussierung richtet sich dabei allerdings auf die spezifische Milieugebundenheit subjektiver Sinnzusammenhänge. Im vorliegenden Fall würde damit also die Aspekthaftigkeit in den Lernbegründungen, bedingt durch den kollektiven betrieblichen Erfahrungsraum, akzentuiert werden.

Die vorliegende Fragestellung richtet sich aber demgegenüber auf die subjektive Lernhandlung und -begründung, wie sie sich als Ergebnis biographischer Erfahrungen und einer subjektiven Verarbeitung des betrieblichen Erfahrungsraums zeigt. In dieser Untersuchung wird die subjektive Perspektive der Lernenden fokussiert.⁵⁸ Deshalb wurden hier Einzelinterviews durchgeführt und die betrieblichen Bedeutungskonstellationen wurden parallel dazu untersucht. Die Interviewtechnik sollte der methodischen Anforderung nach – für den Interviewpartner – maximaler Reichweite der Themen und Sinnhorizonte genügen.⁵⁹ Aus diesem Grunde wurde auf das fokussierte Interview zurückgegriffen. Es eignet sich in besonderer Weise zur Analyse sozialer Phänomene in ihrer Prozesshaftigkeit (vgl. Jakob 1997, S.446), wie das mit der Begründung und dem Verlauf des Lernhandelns gegeben ist.

Zu Beginn des Interviews wurden den Interviewpartnern das Untersuchungsziel und die institutionellen Rahmenbedingungen erläutert. Der Untersuchungsprozess sollte für die Interviewpartner möglichst transparent werden. Hinsichtlich der Datenverwertung wurden, insbesondere im Hinblick auf die erstellten Tonbandprotokolle, Vertraulichkeit und Anonymisierung zugesichert. Die Interviews fanden während der Arbeitszeit in den Räumen des Unternehmens statt. Aufgrund der besonderen Projektkenntnisse des Interviewers waren ihm einschlägige Begriffe des EDV-Projektes und betriebstypische Bezeichnungen bekannt. Die Interviewsituation glich somit, von ihren äußeren Rahmenbedingungen her und auch hinsichtlich der Kommunikationsregeln, weitgehend der Alltagssituation.

Eingeleitet wurde jedes Interview mit einem Impulsstatement, das eine möglichst freie Stegreiferzählung initiieren und zugleich thematisch fokussieren sollte. Der Fokus richtete sich auf die EDV-Einführung als relevante Veränderung der subjektiv empfundenen sozialen Si-

tuation am Arbeitsplatz. Für das Impulsstatement wurde folgende Formulierung verwendet:

„Berichten Sie bitte ihre Erfahrungen mit dem RIVA-Einführungsprojekt und Ihren Lernaktivitäten. Erzählen Sie einfach, wie Sie die Kurse erlebt haben und was sich für Sie bei ihren ersten Schritten am Arbeitsplatz ändert, was Ihnen leicht oder was Ihnen schwer gefallen ist, was Sie freut und was Sie ärgert. Ich halte mich zurück und höre Ihnen zu. Erst am Ende möchte ich, wenn Fragen offen geblieben sind und ich darf, nachfragen.“

Dieses Impulsstatement veranlasste die Interviewpartner zu unterschiedlich langen und unterschiedlich differenzierten Erzählphasen. Erst danach setzte die Nachfragephase ein, in der vom Autor Nachfragen zu Sequenzen der Erzählphase (immanentes Nachfragen) und zu Aspekten gestellt wurden, die in der Erzählung keine Erwähnung fanden (exmanentes Nachfragen). Jedes Interview gliedert sich also in eine Erzähl- und eine Nachfragephase. In der Nachfragephase wurde, angeleitet durch die Kenntnis des Forschungsfeldes, darauf geachtet, dass folgende Aspekte, in einer für den Interviewpartner bedeutsamen Weise, angesprochen oder nachgefragt wurden:

- die betriebliche Organisations- und Projektstruktur
- die Entwicklung der persönlichen Autonomieanteile
- die Entwicklung persönlicher Erfahrungsmöglichkeiten, Wissensressourcen
- berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen betrieblicher Arbeitsteilung
- Entwicklung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Arbeitsumfeld
- Aufgabenangemessenheit der Software
- Beteiligungsmöglichkeiten bei der Softwareanpassung
- Befindlichkeit während den EDV-Kursen.

Die Interviews wurden mittels Tonband protokolliert und transkribiert.

Anmerkungen

- 1 Zur Begriffsdefinition vgl. die Darstellung des heuristischen Rahmens dieser Untersuchung im IV. Kapitel.
- 2 Vgl. die Diskussion im Abschnitt 1 des II. Kapitels.
- 3 In dieser Form grenzt sich Bildung beispielsweise von politisch-strategischem Handeln ab, das auf die Durchsetzung bestimmter Sinn- und Zweckhorizonte abzielt.
- 4 Zu den unterschiedlichen Handlungslogiken und damit zusammenhängenden Merkmalen betrieblicher und öffentlicher Weiterbildung vgl. Harney 1998, S.58ff.
- 5 Vgl. dazu auch Harney 1998, S.37ff und S.52. Im Gegensatz zu einer organisatorischen Ausdifferenzierung der betrieblichen Weiterbildung nach Lehrorten und Lehrformen bis zu Beginn der 80er Jahre konstatiert er seitdem eine Ausdifferenzierung einer bestimmten Steuerungsperspektive auf die Betriebsorganisation, die sich wesentlich an der Funktion für den Betrieb orientiert und weniger an den Organisationsformen des Lehr-/Lernverhältnisses.
- 6 Zum Begriff „betroffene Beschäftigte“ vgl. Anm. 6 im 1. Teil.
- 7 Vgl. dazu die Ausführungen im IV. Kapitel.
- 8 Diese Analyse findet sich im VI. Kapitel.
- 9 In der industriesoziologischen Literatur wird in diesem Zusammenhang von ‚systemischer Steuerung‘ gesprochen.
- 10 Zur Definition der Begriffe Betrieb und Unternehmen vgl. Anm. 1 im 1. Teil.
- 11 Zur Kritik dieser in der Pädagogik üblichen Praxis vgl. Abschnitt 1 im Kapitel II.
- 12 Der Holzkamp'sche Lernbegriff dürfte nicht nur für die Erwachsenenpädagogik ertragreich sein. Eine Anwendung auf Schulsituationen findet sich bei Holzkamp (1993) selbst. Zur Anwendung dieser Lerntheorie im Bereich der Sportpädagogik vgl. Riecke-Baulecke 1994.
- 13 Dies unterscheidet Holzkamp von identitätstheoretischen Betrachtungen, wie sie z.B. Kade 1989 durchführt.
- 14 Materiale und formale Bildungstheorien nehmen für sich in Anspruch, diesen Vergesellschaftungszusammenhang material bzw. formal begriffen zu haben. Zur Kritik dieser Positionen vgl. Kapitel II.1. Dieser ein- und beschränkende Zugang zum Vergesellschaftungsprozess gilt konsequenterweise auch für alle Fälle einer Kritik (also nicht nur für die Fälle positiver Bestimmung), die sich selbst wieder auf eine Rationalität stützen will. Zu dieser Rationalitätskritik vgl. Oevermann 1993, S.142.
- 15 „Da bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz die zur gesellschaftlichen Reproduktion erfordernden Beiträge sich nicht aus einem unmittelbaren Kooperationszusammenhang von selbst verstehen, sondern von den Individuen als Handlungsmöglichkeiten subjektiv-aktiv ergriffen und in diesem Sinne als ‚Bedeutungen‘ interpretiert werden müssen, ist der Umstand, dass dies prinzipiell in subjektiv begründeter, verantwortlicher Weise, d.h. unter bewusster Berücksichtigung der gesellschaftlichen Vermitteltheit der eigenen Verfügungs-/Lebensinteressen, geschieht, ein notwendiges Implikat der materiellen Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens“ (Holzkamp 1986, S.397).
- 16 Zur Kritik an der Fassung von Verständigung bzw. Bedeutung nach dem Modell des kommunikativen Handelns im Sinne von Habermas (1981b, S.269ff.) vgl. Alheit

- 1995, S.54ff. Holzkamps grundsätzliche Kritik an Handlungsentwürfen, die auf soziale Symbolik reduziert sind, lautet wie folgt: „Menschliches Handeln ... realisiert sich als solches notwendig in der Erhöhung der subjektiven Bedingungsverfügung/ Lebensqualität, d.h. in der Überschreitung der Sphäre bloß sozialer Interaktion durch Veränderung gegenständlich-gesellschaftlicher Lebensbedingungen und, darüber vermittelt, in der Entfaltung der subjektiven Lebensqualität“ (1986, S.396).
- 17 Das Kernkonzept der *Selbstverständigung* impliziert aus methodologisch-methodischer Perspektive die prinzipielle Möglichkeit des Sozialwissenschaftlers, die Perspektive des (lernenden) Subjekts verstehend aufzugreifen und dessen Handlungsprämissen, -begründungen und -pläne vom Standpunkt seiner Lebensinteressen zum Ausdruck und in Relation zum Möglichkeitsfeld des „ungelebten Lebens“ zu bringen. Diese „besondere Ansicht der Welt“ (Holzkamp 1993, S.21) nimmt den Anderen als *Intentionalitätszentrum*, als Zentrum seiner Lebensinteressen wahr. Der methodologisch-methodische Aspekt wird im Kapitel V zum Untersuchungsverfahren weiter ausgeführt. Bezug genommen wird dort – außer auf die Grounded Theory – weitgehend auf Oevermann, der m.E. die methodische Seite dieses subjektwissenschaftlichen Standpunkts konsequenter als Holzkamp entfaltet.
- 18 Auch Oevermann sieht das Subjekt angesichts mehrerer Alternativen vor Entscheidungen gestellt, für die es eine Begründungsverpflichtung gegenüber der Allgemeinheit gibt (1993, S.178f.). Die Begründungsverpflichtung und in der Folge der Ausweis subjektiver Bedeutungen stellen in beiden Handlungstheorien die Brücke zwischen subjektivem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen dar.
- 19 Ein wesentlicher Unterschied zwischen Holzkamp und Oevermann dürfte in der unterschiedlichen Gewichtung der Regelhaftigkeit liegen. Während für Oevermann die Regelhaftigkeit des Handelns (z.B. die soziale Grundregel der Reziprozität) im Vordergrund steht und auch die Rekonstruktion historisch-konkreten Handelns in Texten durch die Forscher leitet, ist für Holzkamp die Regel und die Typik gesellschaftlichen Handelns immer nur vermittelt über Bedeutungskonstellationen gegeben, die für eine Rekonstruktion subjektiven Handelns zuallererst bekannt sein müssen. Der in dieser Untersuchung vorliegende modifizierte Rückgriff auf die Methodologie der Objektiven Hermeneutik (vgl. Abschnitt 2.4 im V. Kapitel) resultiert unter anderem auch aus dieser Differenz.
- 20 Zentrale Kategorien der Holzkamp'schen Lerntheorie werden hier *kursiv* hervorgehoben.
- 21 Der Begriff Lerndimension bezeichnet bei Holzkamp überwiegend die Lerntiefe. Dagegen verweist der Begriff Lernaspekt auf die möglichen verschiedenen Bedeutungsaspekte des Lerngegenstandes (vgl. z.B. Holzkamp 1993, S.206ff.).
- 22 Das Holzkamp'sche Fortschrittsmodell zielt auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe. Es impliziert keine teleologischen Vorstellungen. Hinter dem Modell erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe steckt das einzige materiale Apriori, das der Subjektwissenschaft zugrunde liegt: die Annahme, dass sich der Mensch nicht bewusst schaden kann (vgl. Holzkamp 1995, S.839).
- 23 Die Bedeutungs-Begründungs-Analyse des Lernhandelns wird in dieser Untersuchung rekonstruktiv mittels der Grounded Theory und mittels Anleihen bei der Objektiven Hermeneutik durchgeführt (vgl. Kapitel V).
- 24 Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen Holzkamps zur Lebensführungs-Forschung des Sonderforschungsbereichs 333 der Münchner Lud-

- wig-Maximilians-Universität. Holzkamp kommt dort zu dem Ergebnis, dass aus subjektwissenschaftlicher Perspektive eine saubere Arbeitsteilung gegenüber soziologischen Forschungen nicht mehr durchzuhalten ist (vgl. Holzkamp 1995, S.841).
- 25 Der subjektorientierte Forschungsansatz ist von einem subjektwissenschaftlichen Forschungsansatz zu unterscheiden. Während ersterer auf die Handlungen von Akteuren aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher Kategorien blickt, rekonstruiert der subjektwissenschaftliche Ansatz die subjektiven Handlungsbegründungen aus der Perspektive der betroffenen Subjekte.
 - 26 Einen Überblick über die vielfältig schillernden Modellvarianten gibt Neuberger 1995.
 - 27 Zu methodischen Fragen der Rekonstruktion dieser Bedeutungskonstellationen vgl. Abschnitt 3 im V. Kapitel.
 - 28 Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer subjektwissenschaftlichen soziologischen Forschung als Voraussetzung für die Disziplinen Psychologie und Pädagogik, soweit sie sich selbst subjektwissenschaftlich verstehen. Die Analyse der dem Subjekt zugewandten gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten in ihrer Typik ist eine wichtige Voraussetzung für die Rekonstruktion subjektiver Handlungs- und Lerngründe in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit.
 - 29 Aus Gründen theoretischer Stringenz sei darauf verwiesen, dass die anthropologischen und rationalitätstheoretischen Voraussetzungen, wie sie im mikropolitischen Modell und der Agency-Theorie impliziert sind, hier nicht mit übernommen werden. Dass Menschen „von Natur aus“ eigennützig handeln sollen und mikropolitisch Handeln eine „Einschränkung von Rationalität“ darstellen soll, sind Annahmen, die im Rahmen dieser Untersuchung bereits anders getroffen wurden (Nutzen als verallgemeinerte Handlungsfähigkeit; vgl. Abschnitt 1) bzw. hier nicht zur Diskussion stehen. Die Rationalitätsdiskussion wird in der soziologischen Diskussion mit dem Ziel geführt, den Bestand von Organisationen zu erklären. Dies ist aber nicht Ziel dieser Untersuchung, die lediglich nach den betrieblichen Bedeutungskonstellationen fragt. Eigennutz im Rahmen vertraglicher Beziehungen wird hier konstatiert, aber eben als Ausdruck von Autonomiebestrebung in Machtstrukturen und nicht als ontologische Setzung.
 - 30 Zur „Lebenwelt“ Betrieb, in der diese Schemata als Ergebnis subtiler, zum Teil latenter Aushandlungsprozesse entstehen, vgl. auch aus stärker pädagogischer Perspektive Alheit 1995, S.58.
 - 31 Zu weitergehenden Einwänden gegen dieses Modell vgl. Neuberger 1995, S.312ff.
 - 32 Untersuchungsgegenstand können immer nur Texte werden und nicht die Wirklichkeit vor diesen Texten, die nur dem im Alltag handelnden Praktiker zugänglich ist; vgl. Oevermann 1993, S.131.
 - 33 Strauss (1991, S.107f) demonstriert dies am Beispiel der Arbeit einer Krankenschwester.
 - 34 Die Akteursperspektive ist in dieser Untersuchung systematisch von der Subjektperspektive zu unterscheiden. Während die Subjektperspektive immer zugleich die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten mitdenkt, beschreibt die Akteursperspektive die alltägliche Sicht der Individuen aufeinander.
 - 35 So z.B. bei Oevermann 1979, S.394, als Totalität aller möglichen Bedeutungshorizonte leicht misszuverstehen.
 - 36 In der Fassung von Strauss/Corbin im Gegensatz zu Glaser; vgl. dazu Kelle 1994.

- 37 In welcher Weise hier ‚Objektivität‘ zu verstehen ist und in welchem Verhältnis subjektive Begründungen zu ‚objektiven‘ Strukturen stehen, wurde bereits im 1. Abschnitt des IV. Kapitels diskutiert.
- 38 Eine explizite Kennzeichnung der wissenschaftstheoretischen Position ist bei Strauss nicht zu finden (vgl. zu dieser Kritik auch Wiedemann 1990, S.125).
- 39 Die folgende schrittweise Unterteilung der Arbeitsschritte erläutert zugleich die Gliederung der Kapitel VII – IX.
- 40 Für das Verständnis des Lernhandelns sind neben dem betrieblichen Handlungskontext die subjektiven Orientierungen der Lernenden die primäre, zentrale Datenquelle. Als methodisch geleiteter, wissenschaftlicher Verstehensprozess ist des Weiteren der kategorial ausgewiesene heuristische Rahmen (hier in Gestalt der Holzkamp’schen Kategorien) eine weitere Voraussetzung für die Rekonstruktion des subjektiven Lernhandelns.
- 41 Vgl. dazu Kapitel V. Abschnitt 2.4
- 42 Die Gelegenheit, zu den geheimnisumwitterten Betriebspolitiken Zugang zu erhalten, war eine zentrale Voraussetzung für die Durchführbarkeit dieser Untersuchung. Ohne diesen Zugang wäre eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse, die auf das Verhältnis subjektiver Lernbegründungen zum betrieblich-gesellschaftlichen Möglichkeitsraum verweist, nicht möglich geworden.
- 43 Zu den Begriffen „Text“ und „Protokoll“ vgl. S.25. Als Texte werden hier im Sinne Oevermanns alle versprachlichten Ausdrucksgestalten des EDV-Einführungsprojekts verstanden (vgl. zum Textbegriff Oevermann 1993, S.121ff.). Analog zum Interviewprotokoll stellen die Texte des Einführungsprojekts den Gegenstand der empirischen Untersuchung dar und nicht die protokollierte Wirklichkeit, die nach dem vorliegenden Verständnis immer methodologisch verschlossen bleibt.
- 44 Vgl. die Darstellung des heuristischen Rahmens im 2. Abschnitt des IV. Kapitels.
- 45 Oevermann 1986, S.39 spricht von der Explikation der Erfüllungsbedingungen, die nach für sich selbst nicht explizierten, aber faktisch in Anspruch genommenen generativen Regeln den tatsächlichen Kontext einer Äußerung sinnvoll machen. Es reicht demnach vollkommen aus, eine bezüglich der konkreten Äußerung konkret gerechtfertigte Liste der Erfüllungsbedingungen vorzulegen. Diese Liste ist mit den mikropolitischen Erklärungsansätzen gegeben.
- 46 Diese Methode findet auch Anwendung bei Crozier/Friedberg 1993, S.289ff.
- 47 Die methodische Absicherung begründen Ortman u.a. (1990, S.596) über den Ausweis ihrer theoretischen Vorannahmen wie sie auch dieser Untersuchung zugrunde liegen. Vgl. dazu den 2. Abschnitt im IV. Kapitel.
- 48 Allein die Auswahl der dargestellten Daten aus dem gesamten Datenmaterial und ihre (chronologische) Darstellungsweise stellen bereits eine Interpretation dar. Um auch in diesem Punkt Kritik zu ermöglichen wird auf die Texte im Anhang und auf die veröffentlichten Untersuchungsberichte von Wicke/Buchholz 1994 und Wicke 1996 als textuelle Datengrundlage verwiesen.
- 49 Zur Methode für die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen vgl. Kapitel V, Abschnitt 3.
- 50 Im Gegensatz dazu versuchen hypothesenprüfende Verfahren, die intersubjektive Überprüfbarkeit durch formale Vergleichbarkeit der Kommunikation zwischen Forscher und Forschungsgegenstand und dessen Reproduzierbarkeit herzustellen.

- 51 Vgl. zu dieser Diskussion auch die kritische Reflexion des Untersuchungsverfahrens im Kapitel XI.
- 52 Es wäre angebrachter gewesen, im November Folgeinterviews mit den Beschäftigten aus den April-Interviews zu führen. Auf diese Weise wäre im jeweiligen Fall die Entwicklung der Lernhaltung im Lernprozess stärker in das Blickfeld gerückt. Zu dieser Diskussion vgl. das XI. Kapitel im 4. Teil.
- 53 Alle Namen in dieser Untersuchung sind anonymisiert.
- 54 Dazu zählen insbesondere die Betriebsvereinbarung, die Unterlagen für das Train-the-trainer-Seminar und die Unterlagen für die Weiterbildungsplanung, einschließlich der Seminarunterlagen.
- 55 Tonbandaufzeichnungen wurden dort nicht gefertigt.
- 56 Vgl. Anhang 4.
- 57 Der Begriff „fokussiertes Interview“ wird hier in Anlehnung an Friebertshäuser 1997 verwendet.
- 58 Die subjektive Perspektive ist allerdings ohne Kenntnis der Strukturiertheit des sozialen Raumes nicht fokussierbar und nicht rekonstruierbar.
- 59 Vgl. zu dieser Diskussion die Abschnitte 1 und 2 in diesem Kapitel.

3. Teil: Die Fallstudien – Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

VI. Das Lernumfeld: Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen

Die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen wird notwendig, um den Möglichkeitsraum zu beschreiben, in dem sich das subjektive Lernhandeln bewegt und auf das es sich bezieht. Die Lernhandlungen der betroffenen Beschäftigten stehen in einem unmittelbaren Verhältnis zu dem betrieblichen didaktischen Setting, das wiederum Ergebnis einer spezifischen betrieblichen Weiterbildungspolitik ist. Betriebliche Weiterbildung(spolitik) wird im Folgenden als Reflex mikropolitischer Handlungszusammenhänge im Betrieb verstanden (vgl. Geissler/Orthey 1997a, S.18), die als betriebliche Bedeutungskonstellationen abbildbar sind. Welches Weiterbildungsverständnis in der Umsetzungsphase des EDV-Einführungsprojekts betrieblich zum Tragen kommt (dargestellt im Abschnitt 4), wird erst über eine soziologisch geführte Verlaufsanalyse der mikropolitischen Handlungszusammenhänge deutlich (Abschnitte 1 bis 3), die durch bestimmte Bedeutungskonstellationen mit einer eigenen Fallstrukturge-setzlichkeit charakterisiert sind. Für einen methodisch gesicherten Zugang zur Genese dieser Bedeutungskonstellationen im Projektverlauf wird die vollständige Analyse des Projektverlaufs notwendig, wie sie im Folgenden wiedergegeben ist. Ein Verständnis der betrieblichen Weiterbildung(spolitik) als Lernumfeld in diesem EDV-Einführungsprojekt (Abschnitt 4) ist aber auch ohne den Nachvollzug der detaillierten Analyse möglich. Für diesen Fall kann es genügen, nur die Zusammenfassungen der Bedeutungskonstellationen in den vorangehenden Projektphasen zu lesen. Dies sind die Abschnitte 2.3 und 3.5.

1. Das Unternehmen und sein wirtschaftliches Umfeld

Das Stadtwerke-Unternehmen, in dem die interviewten Beschäftigten tätig sind, hat die Rechtsform einer Aktiengesellschaft. Die betriebliche Sozialordnung¹ ist rechtlich durch das Betriebsverfassungsge-

setz und das Mitbestimmungsgesetz normiert. Die Arbeitnehmerbank im Aufsichtsrat, vollständig gewerkschaftlich organisiert, wählt „ihren“ Arbeitsdirektor, der wichtiger Ansprechpartner für Beschäftigteninteressen ist, die über den Betriebsrat vermittelt werden. Diese Konstellation erfüllt wichtige sozialintegrative Funktionen im Betrieb. Eigentümer der Aktiengesellschaft war bisher zu 100% die Kommune, deren politische Kultur traditionell sozialdemokratisch geprägt ist. Arbeitnehmerinteressen fließen in diesem betriebspolitischen und kommunalpolitischen Umfeld, im Vergleich zum Durchschnitt anderer Betriebe, stärker in das mikropolitische Geschehen des Betriebes ein.

Die Stadtwerke hatten zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung Anfang 1994 ca. 2.900 Beschäftigte und versorgen die Kommune mit Gas, Fernwärme, Wasser und öffentlichem Personennahverkehr.

Die Marktsituation der öffentlichen Versorgungsunternehmen in der Bundesrepublik ist seit Beginn der 90er Jahre durch die Europäisierung des Energiemarktes gekennzeichnet, also eine Zunahme von Konkurrenz. Zweites wesentliches Merkmal sind auslaufende Konzessionsverträge mit privaten Energieversorgern. Letzteres führt in vielen Fällen zur Übernahme der Versorgungsgebiete von privaten Energieversorgern und damit zu einer Ausweitung des ursprünglichen Geschäftsfeldes des öffentlichen Unternehmens. Da sich in diesem Zeitraum aus anderen Gründen gleichzeitig die kommunalen Finanzen verknappen, kommt es häufig zu privaten Beteiligungen, um die öffentlichen Unternehmen für ihr neues Geschäftsfeld finanziell auszustatten. Ein oft beobachtbarer Generationswechsel im Management, wie im untersuchten Fall, unterstützt diesen Trend zur „Vermarktlichung“, der sich regelmäßig auch auf die Binnenorganisation der Unternehmen auswirkt. Eine stärkere betriebswirtschaftliche Kontrolle wird deshalb als Reorganisationsziel der betrieblichen Rationalisierung angestrebt. Die bisher stärker an der öffentlichen Verwaltung orientierte betriebliche Steuerung soll durch mehr betriebswirtschaftliche Steuerungsmechanismen abgelöst werden.

Das hier untersuchte Stadtwerke-Unternehmen nimmt die beschriebenen ökonomischen Rahmenbedingungen als Grundlage eigener Transformationsleistungen in typischer Weise wahr und liegt somit im Trend. 1993 fällt die Entscheidung, mit einem großen Energiekonzern

zu fusionieren, um ab 1995 die Kommune zusätzlich mit Strom zu versorgen. Zu diesem Zeitpunkt läuft der Konzessionsvertrag des privaten Energiekonzerns zur Belieferung der Kommune mit Strom aus. Alle Versorgungssparten der Stadtwerke (Strom, Gas, Fernwärme und Wasser) werden ab 1995 in einer neu zu gründenden Gesellschaft zusammengefasst, die nur mehr zu 60% im Eigentum der Kommune liegt. 40% gehören infolge der notwendigen Investition in die neue Versorgungssparte dem Energiekonzern, der seinen Konzessionsvertrag damit an eine Gesellschaft abgeben kann, deren Miteigentümer er ist und mit der er zusätzliche Versorgungssparten – wenn auch nur anteilig – gewinnt. Die Beschäftigten des alten Stadtwerke-Betriebsteils „Verbrauchsabrechnung“, die 1994 in dieser Untersuchung interviewt wurden, sind von dieser Fusion betroffen und wechseln ab 1995 in die neu gegründete Gesellschaft, in die auch Beschäftigte des Energiekonzerns wechseln. Die zukünftige Entwicklung birgt insofern Unsicherheiten für die berufliche Zukunft der Beschäftigten.

Der Betrieb plant im Rahmen seiner Binnenmodernisierung seit 1991 die Reorganisation mittels SAP-Software. SAP-Software erscheint für viele öffentliche Unternehmen als ein geeignetes Mittel zur Umsetzung der Vermarktlichungstendenz. Sie umfasst „die Datenverarbeitung aller betrieblichen Funktionsbereiche von der Buchhaltung über die Personalabrechnung bis zur Kostenrechnung, die DV-Unterstützung der gesamten Logistikkette vom Auftragsingang über die Produktionsplanung und -steuerung bis zum (Vertrieb). Es sind Dialogsysteme, die zu verarbeitenden Daten direkt nach der Eingabe in der Datenbank speichern und für alle gewünschten Verarbeitungen und Auswertungen verfügbar halten. So ist es etwa möglich, bei einer Abfrage des aktuellen Lagerbestandes diesen auf dem im Augenblick eingegebenen Stand zu erfahren. Mit Hilfe der Technik können die Daten direkt am Entstehungsort erfasst werden. Bei der Dateneingabe und bei der Eingabe von Abfrageparametern werden die Benutzer durch Masken geführt ... Es handelt sich um integrierte Systeme, d.h., auf der Basis einer einheitlichen Datenbank verwenden alle kaufmännischen und technischen Funktionsbereiche ein und denselben Datenbestand“ (AFOS 1996, S.13). Das SAP-Software-System besteht aus einem Basis-System, mit dem unterschiedlich viele Module/Anwendungskomponenten betrieben werden können. Erhältlich sind Module für Personalwirtschaft, Finanzwesen, Materialwirtschaft, Controlling und branchenspezifische Module wie z.B. das Verbrauchs-

abrechnungsmodul RIVA für Versorgungsunternehmen, dessen Einführung hier untersucht wird.

Die Einführung von SAP-Software kann als ein wesentlicher Bestandteil des Entwicklungsversuchs einer systemischen Steuerung² im Unternehmen verstanden werden. Der Begriff systemische Steuerung bezeichnet die sonst als systemische Rationalisierung bezeichneten Prozesse genauer, weil sich diese Prozesse nicht nur durch Rationalisierungseffekte auszeichnen, sondern vor allem durch eine bessere Prozessbeherrschung. Wenn vor dem SAP-Einsatz einzelne Arbeitsprozesse mittels EDV rationalisiert wurden (z.B. Personalarbeit, Verbrauchsabrechnung usw.), so versucht der SAP-Einsatz, möglichst alle wichtigen Arbeitsprozesse auf der Grundlage einer einheitlichen Datenbasis und Datenstruktur zu erfassen. Ziel ist eine möglichst vollständige betriebswirtschaftliche Dokumentation, Disposition und Steuerung. Wenn früher die Rationalisierung einzelner Prozesse im Vordergrund stand, so steht mit SAP die Rationalisierung der Prozesssteuerung im Vordergrund.

Die einzelnen Module sollen jeweils für sich und im Verbund die Geschäftsprozesse des Unternehmens abbilden und sind deshalb miteinander über ein Basismodul integriert. Daten eines Moduls, z.B. der Materialwirtschaft, können in anderen Abteilungen auch mit anderen Modulen weiterverarbeitet werden. Personelle, materielle und finanzielle Ressourcen sollen so jederzeit im Betrieb entlang der betrieblichen Prozesse, in einem aktuellen Zustand, abrufbar sein. Leitidee ist ein Management-Informationssystem, das „qualifizierte Führungsinformationen auf Knopfdruck“ bereitstellt.³

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die Einführung des SAP-Moduls RIVA, mit dem sehr viele Arbeiten im Kontext der Verbrauchsabrechnung gegenüber den Kunden abgebildet werden sollen. RIVA steht für „Realtime Informations- und Verbrauchs-Abrechnungssystem“. Die Hauptaufgabe von RIVA ist die Durchführung der Verbrauchsabrechnung bei Verkehrs- und Versorgungsunternehmen. Verarbeitet werden dazu kaufmännische Daten (Kunden, Verträge, Vertragsgruppen) und technische Daten (Anschlussobjekt, Anlage, Anschluss, Gerät). Mit RIVA können der Kundenvertrag angelegt, Bank- und Mahndaten verwaltet, Änderungen bei Umzügen durchgeführt, Verbrauchsdaten eingegeben, Ablesbelege gedruckt und Rechnungen erstellt wer-

den. Weitere Funktionsbereiche sind eine Geräteverwaltung, eine Kontokorrentbuchhaltung mit Schnittstelle zur Finanzbuchhaltung und Statistiken/Auswertungen (vgl. Wicke/Buchholz 1994, S.20).

Die Planungen für die SAP-Einführung laufen im Unternehmen seit 1991 – für RIVA nur um wenige Monate zeitlich versetzt. Das Stadtwerke-Unternehmen hat während der hier untersuchten Einführungsphase des Verbrauchsabrechnungs-Moduls RIVA bis zum Jahre 1994 bereits erste SAP-Module (seit Anfang 1993) eingeführt und in Betrieb. Die RIVA-Einführung 1994 kann also bereits an bestehende betriebliche Einführungs-erfahrungen mit anderen Softwaremodulen anknüpfen. Zuerst wurden – neben dem Basis-System – Module für die Finanzbuchhaltung, die Kostenrechnung, die Materialwirtschaft und die Anlagenbuchhaltung in den Produktivbetrieb genommen. Später folgten Module für die Personalwirtschaft und die Instandhaltung. Das Modul RIVA ist zum Einführungszeitpunkt im Unternehmen gerade erst von der Firma SAP fertiggestellt. Das untersuchte Unternehmen zählt in den Jahren 1993 und 1994 zu den Pilotanwendern. Entsprechend viele softwaretechnischen Änderungen durch den Hersteller sind die Folge.

Die Abteilung Verkaufsabrechnung im alten Stadtwerke-Unternehmen umfasst Anfang 1994 ca. 120 Mitarbeiter, die in vier Dienststellen aufgeteilt sind: ein Abteilungsleiter, 4 Dienststellenleiter, 56 Innendienst- und 58 Außendienstmitarbeiter. Die vier Dienststellen sind die Energieabrechnung, die Verkehrsabrechnung, die Nebengeschäftsabrechnung und die Debitorenbuchhaltung. Der Grad der Aufgabendifferenzierung, auch innerhalb der Dienststellen, ist sehr hoch. Es arbeiteten kaum mehr als 5 bis 6 Sachbearbeiterinnen an vergleichbaren Tätigkeiten.

2. Die Phase der Entscheidung und Zielfindung für das RIVA-Projekt

Die detaillierte Beschreibung dieser Entwicklungsphase, in der die Unternehmensleitung aufgrund marktstrategischer Überlegungen Einschätzungen trifft, den Betriebsrat in spezifischer Weise beteiligt und die Projektentwicklung und -durchführung an nachgeordnete Akteure delegiert, befindet sich unter der Internetadresse. Für das Verständnis der nachfolgend beschriebenen Projektphasen „Softwareanpassung“ und

„Umsetzung/Weiterbildung“ kann folgende knappe Zusammenfassung der „Entscheidungs- und Zielfindungsphase“ ausreichen.

Das Management antizipiert eine sich verschärfende Konkurrenzsituation im Zuge der Europäisierung des Energiemarktes. In diesem Zusammenhang entwickelt es das strategische Leitbild einer „Optimierten Prozessbeherrschung“, das optimierte betriebliche Informationsflüsse und damit eine verbesserte Unternehmenssteuerung zum Gegenstand hat. Die Zwecksetzung der Unternehmensspitze wird nur vage formuliert. Eine konkrete Problemdefinition und eine Vorstellung von konkreten Problemlösungen existieren im Betrieb zu diesem Zeitpunkt nicht. Die Softwareauswahlentscheidung und die Umsetzungsplanung werden an einen Arbeitskreis „Kommunikation“ delegiert, der die EDV-Gesamtentwicklung in den Händen halten soll und sich für SAP entscheidet.

Der Betriebsrat kann sich neue rechtliche Ressourcen verschaffen, indem er das abstrakte Leitbild „Optimierte Prozessbeherrschung“ des Managements mit trägt. Seine neuen Ressourcen besitzen vorwiegend optionalen Charakter für den Fall, dass ein bestimmter Projektverlauf von ihm nicht mehr mitgetragen werden könnte. Hinsichtlich der von einer kleinen Expertengruppe im Betriebsrat formulierten arbeitsorganisatorischen Ansprüche fehlt ein entsprechendes Selbstverständnis als Interessenvertretung, um sie praktisch umzusetzen. Individuelle Interessen, Bedürfnisse und identitätsbedeutsame Folgen des Modernisierungsprojektes, wie z.B. Statusängste der Beschäftigten, werden vom Betriebsrat als Handlungsmöglichkeit und -erfordernis nicht problematisiert.

Während der Entscheidungs- und Zielfindungsphase dominieren im Arbeitskreis „Kommunikation“ in Form eines mikropolitischen Regresses bestehende betriebliche Autoritätsstrukturen. Das existierende Verhältnis von arbeitsorganisatorischen und softwaretechnischen Strukturen wird nicht reflektiert. Die Dominanz der Querschnittsbereiche konkretisiert und reduziert das Leitbild „Optimierte Prozessbeherrschung“ hin auf ein verbessertes formal-überfachliches Controlling jenseits fachlich-arbeitsorganisatorischer Ansprüche der Fachabteilungen.

Das Interesse an einem formal-überfachlichen Controlling wird von einer beauftragten externen Beratungsfirma gestützt, die mit der Firma SAP eng zusammen arbeitet. Das Management gibt im Glauben an

die Expertenkompetenz seine Gestaltungsaufgabe an softwaretechnisch inspirierte Akteure ab und bestimmt damit das Handlungsfeld für die Verhältnisbestimmung von Arbeit und Technik zugunsten der Softwaretechnik und eines organisationalen Konservatismus. Die Aktivitäten in dieser Phase sind durch die Beratungsfirma bestimmt und mehr durch Machbarkeit und Umsetzung charakterisiert als durch eine Analyse und Abwägungen bezüglich des Verhältnisses von Softwarestruktur und Arbeitsorganisation im Unternehmen. Die Beratungsfirma übernimmt ab 1990 die gesamte SAP-Einführungsplanung.

Die RIVA-Projektstruktur ist im weiteren Einführungsverlauf durch eine typische SAP-Projektstruktur bestimmt. Zum Einsatz kommt eine Projektgremiengliederung, wie sie die Firma SAP aufgrund ihrer zahlreichen Erfahrung mit Einführungsprojekten, die niemand im Unternehmen anzweifelt. Die Projektstruktur, mit deren Hilfe der Arbeitskreis

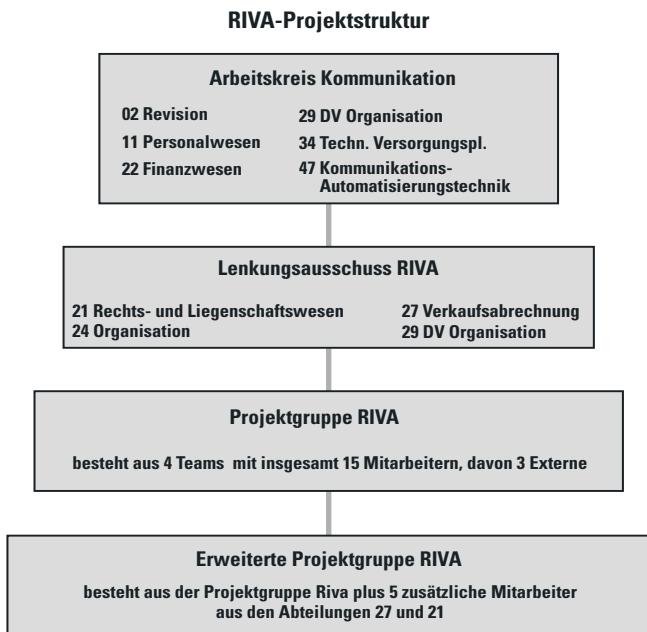


Abb. 3: (aus: Wicke/Buchholz 1994, S.91)

„Kommunikation“ die Einführung von RIVA an weitere Projektuntergliederungen delegiert, gliedert sich wie folgt (Abb.3): Der RIVA-Projektgruppe (Arbeitsgremium) übergeordnet ist ein RIVA-Lenkungsausschuss (Entscheidungsgremium). Dort sind die Leiter der Fachabteilungen und der DV/Organisation sowie der Betriebsrat vertreten. Der Lenkungsausschuss erhält regelmäßig (monatlich bis zweimonatlich) von der Projektgruppe über den Stand der Entwicklung und die zur Entscheidung anstehenden Fragen in einer Form Bericht, die auch für in RIVA weniger eingearbeitete Führungskräfte verständlich ist (vgl. Wicke/Buchholz 1994, S.92).

3. Die Phase der betrieblichen Softwareanpassung

3.1 Das Politikfeld Management/Projektgruppe

3.1.1 Legitime und administrative Ordnung

Die Einführung der RIVA-Software erfolgt nach dem bereits skizzierten Projektgliederungsschema an eine RIVA-Projektgruppe als Arbeitsgremium. Die RIVA-Lenkungsgruppe als Zwischeninstanz, in der die Leiter der betroffenen Abteilungen vertreten sind, hat eine mehr legitimatorische Funktion. Da dieser Kreis keine bedeutende Rolle spielt, beschränkt sich die folgende Analyse auf die Projektgruppe.

Die RIVA-Projektgruppe besteht bis Ende 1993 aus 15 Mitgliedern (ab 1994, um zur Vorbereitung der Fusion auch die Sparte Strom in die Verbrauchsabrechnung zu übernehmen, aus 40 Personen), die sich – von ihren sonstigen Aufgaben freigestellt – mit der Einführung von RIVA beschäftigen. Die 15 Mitglieder setzen sich zur Hälfte aus Vertretern der Fachabteilungen und der DV-Abteilung zusammen. Sie gliedern sich in vier Teams, die vier Fachaufgabenbereiche abdecken: Altdatenübernahme, Ablesung/Abrechnung, Faktura/Kontokorrent und Verkehr. Externe Berater begleiten die Projektgruppenarbeit und haben eine unterstützende Funktion. Die Projektleitung wird einem Dienststellenleiter aus der Verbrauchsabrechnung, also aus einer Fachabteilung, übertragen. Auch die Teamleitung, mit der Bezeichnung Koordinatorin, liegt überwiegend in den Händen von Beschäftigten aus den Fachabteilungen.⁴ Eine zentrale Bedeutung haben die (überwiegend aus den Fachabteilungen stammenden) DV-Koordinatorinnen. Sie leiten die vier Teams, die an relativ abgegrenzten, in sich geschlossenen Aufgaben arbeiten (vgl. Wicke/Buchholz 1994, S.93).

Bei der Besetzung der Projektmitarbeiterstellen kann der Betriebsrat seine Wünsche einbringen. Die gemeinsame Wahl fällt überwiegend auf junge und qualifizierte statt auf langjährig erfahrene Mitarbeiterinnen, weil den jungen mehr Bereitschaft zur Übernahme von Neuerungen zugeschrieben wird. Auch vermutete soziale Kompetenzen spielen eine Rolle. Im Wesentlichen herrscht Konsens. Der Betriebsrat hat hier keine abweichenden personalpolitischen Vorstellungen.

Auffallend ist die Dominanz der Fachabteilungen. Wenn in EDV-Projekten die unterschiedlichen Interessen des Führungspersonals aus EDV- und Fachabteilungen die Hauptkonfliktlinie bilden, kann für den hier untersuchten Betrieb festgestellt werden, dass sich diese Konfliktlinie durch eine zeitliche Aufteilung der Einflussmöglichkeiten nicht bildet. In der Entscheidungs- und Zielfindungsphase dominieren die Querschnittsbereiche, in der Umsetzungsphase die Fachabteilungen. Die bekannte typische Hauptkonfliktlinie ist daher in dieser frühen Anpassungsphase nicht zu finden. Die sonst üblichen Politikarenen mit ihren relativ offenen Machtkämpfen stellen sich in der vorliegenden Projektgliederung als Politikfelder ohne Kampf dar, in denen Fachabteilungs- und Querschnittsabteilungsinteressen wechselweise zum Zuge kommen.

Es wären auch alternative Projektgliederungen möglich, die im vorliegenden Fall aber nicht gewählt werden. Eine Möglichkeit wäre z.B., die Projektgruppe als Beratungsgremium für einen zentralen Projektsteuerkreis einzusetzen, der von zentralen Querschnittsbereichen (Organisation und EDV) gebildet wird. Eine andere Möglichkeit könnte die Projektgruppe für die örtliche Umsetzung in der Fachabteilung zuständig sehen. Die fachabteilungsübergreifenden Anpassungsleistungen sind dabei zuvor von der EDV-Abteilung vorgenommen worden.⁵

Die Wahl der dezentralen Form der Projektorganisation für die SAP-Einführung, mit einer starken Gewichtung der Fachabteilungen in der Umsetzungs- und Durchführungsphase spiegelt in besonderem Maße die Berücksichtigung der Bindungs- und Legitimationsproblematik durch die Unternehmensleitung wider. Die SAP-Entscheidung soll nicht nur vom Management der Querschnittsbereiche getragen werden, sondern auch von den betroffenen betrieblichen Fachabteilungen. Sie sollen ihre Interessen in der Projektgruppe über die operationale Planung und Zweck-

setzung bei der betrieblichen Software-Anpassung einbringen können, um die RIVA-Einführung sinnvoll deuten zu können.

Die Projektgruppe erhält weitgehende operationale Kompetenzen und Selbständigkeit für die betriebliche Einführung der RIVA-Software: Sie ist für die Konzipierung der organisatorisch-technischen RIVA-Anpassung an die betrieblichen Belange und die Umsetzung im Betrieb zuständig und berichtet in relativ langen Zeiträumen (monatlich bis zweimonatlich) der RIVA-Lenkungsgruppe. Dies bedeutet, dass ihre operationalen Zielsetzungen, gemessen an der strategischen Ziel- und Zwecksetzung der Unternehmensleitung, sehr langfristig, d.h. in diesem Fall sehr weitreichend sind. Nachdem eine inhaltliche Kontrolle und Sanktionen kaum möglich sind, werden Zeitplanungen und Budgets die zentralen Kontrollmittel. Ab 1993 gilt für die Projektgruppe das zeitliche Projektziel, RIVA bis zum 1.1.1995 einzuführen, um gleichzeitig mit der Fusionierung den Kunden gegenüber mit einem neuen, einheitlichen Erscheinungsbild in der Rechnungslegung aufzutreten. Dies führt ab Mitte 1993 zu einem erhöhten Zeit- und Arbeitsdruck für die Projektgruppe. Andererseits bietet dieses Kontrollverfahren weitreichende inhaltliche Handlungsspielräume für Entscheidungen der Projektgruppe.

3.1.2 Softwaretechnische, arbeitsorganisatorische Strukturen und Leitbilder

In SAP-Einführungsprojekten findet sich kein technischer Determinismus (vgl. AFOS 1993). Dieses Ergebnis deckt sich mit den generellen Ergebnissen der soziologischen und arbeitswissenschaftlichen Technologieforschung. Die Gestaltbarkeit der technikunterstützten Arbeitsstrukturen ist zwischenzeitlich durch eine Reihe von Untersuchungen belegt. „In der Gesamtschau offenbart der Stand der Forschung mit seinen vielfältigen analytischen Perspektiven auf den Gegenstand Technikgenese eine breite Palette von Handlungsoptionen und Interventionsfeldern“ (Manz 1991, S.64).

Die Ressource Softwarestruktur stellt zwar keinen Determinismus dar, definiert aber ein Möglichkeitsfeld betrieblicher Informations- und Datenstrukturen, das festlegt, welche Daten in welcher Form gespeichert werden können, welche Kanäle zur Übermittlung bereitstehen, wer darauf Zugriff hat, wer sie nutzen kann usw. Da die realisierba-

ren Informationskanäle immer kennzeichnend für die Informationsstruktur eines Unternehmens sind, liegt die Informationsdefinitionsmacht in den mit SAP-Software arbeitenden Unternehmen zu einem beträchtlichen Teil bei der Herstellerin SAP (vgl. AFOS 1993, S.6). Die Logik dieser Informations- und Datenstruktur zielt auf die Verfügbarkeit aller gespeicherten Informationen zu betriebswirtschaftlichen Controllingzwecken, soweit sie eine Standardsoftware fachlich abbilden kann.

Das Vermögen der Standardsoftware bildet demnach weitgehend das fachübergreifende Interesse und das Leitbild Controlling ab, wie es im „Arbeitskreis Kommunikation“ definiert wurde. Allerdings kommt auch dieser Controllingzweck nur in dem Umfang zum Tragen, wie die Dateneingaben in den verschiedenen Betriebsabteilungen auch fachlich sinnvoll sind: Controllingzwecke lassen sich nur in Bezug auf bestimmte betriebliche Arbeitsabläufe realisieren. Ein erheblicher Teil der Definitionsmacht ist auf diese Weise nicht über die Softwarestruktur gegeben, sondern über die Dateneingabe an den einzelnen Arbeitsplätzen, wie sie wiederum über die Organisation der Arbeitsabläufe strukturiert wird. So weisen Untersuchungen darauf hin, dass sich spätestens im Alltag, nach der Einführungsphase, wieder betriebspezifische Abläufe gegen die Softwarestruktur durchsetzen (vgl. Bender/Graßl 1991, S.84ff.).

Die SAP-Software erlegt dem Unternehmen keinen „one best way“ der Arbeitsorganisation auf, obwohl ein bestimmtes grundlegendes Arbeitsmodell in der Softwarestruktur angelegt ist: Es ist die kunden- und marktbezogene Orientierung der Software, die zwangsläufig an vielen Stellen zu erheblichen Veränderungen der betrieblichen Aufbau- und Ablauforganisation führt. Beispielsweise wird im RIVA-Projekt das Vertragsnummern-System geändert, das den betrieblich unterschiedenen Energiesparten verschiedene Vertragsnummern zuweist. Auf diese Weise konnte ein einzelner Kunde früher verschiedene Vertragsnummern besitzen. Mit SAP erfolgt dies zukünftig kundenbezogen: Jeder Kunde erhält nur mehr eine Vertragsnummer, unter der alle Leistungen zusammengefasst werden. War also früher die arbeitsteilige Betriebsstruktur das entscheidende Kriterium, so ist es jetzt die über die Software eingeführte Kundenbeziehung. SAP will zur Realisierung der Controllingzwecke eine betriebliche Infrastruktur, die herkömmliche Arbeitsteiligkeit, überwinden und durch übergreifende Geschäftsprozesse ersetzen.⁶

SAP forciert im Rahmen dieses arbeitsorganisatorischen Modells die Dezentralisierung der Datenerfassung auf Sachbearbeitungs-Arbeitsplätze, Aufgaben der Rechnungsprüfung werden von der Buchhaltung wegverlagert, technische Daten werden an kaufmännischen Arbeitsplätzen mit erfasst, die Transparenz betrieblicher Daten und damit auch die Autonomie nachgeordneter Bereiche steigen, der Abstimmungsaufwand für Stammdaten- und Systempflege zwischen verschiedenen Abteilungen nimmt zu usw. (vgl. AFOS 1993). Der Einsatz von Informationstechnik gestaltet die Ordnung des Unternehmens um (vgl. Lullies u.a. 1990, S.95).

Die softwareinduzierten Arbeitsabläufe liegen nicht immer im Interesse der Beschäftigten der Fachabteilungen. SAP verbessert in vielen Bereichen den Informationszugriff, bestehende nützliche Funktionen gehen aber auch oft verloren und erschweren die Arbeit. SAP ermöglicht durch seine integrierende Wirkung eine „Rundum-Sachbearbeitung“, zwingt aber auch zur Disziplinierung und Formalisierung: Große Sorgfalt bei der Dateneingabe und strenge Beachtung der Regeln und Abläufe werden verlangt (vgl. Wicke/Buchholz 1994, S.49f.). Die integrierende Wirkung des SAP-R/2-Systems verstärkt für den einzelnen Mitarbeiter die Notwendigkeit, die funktionalen Zusammenhänge zwischen der eigenen Arbeit und dem Gesamtablauf zu berücksichtigen. Neue Aufgaben im Bereich Definition und Pflege von Stammdaten und Steuerungsparametern entstehen. Betriebliche Abläufe entwickeln sich zunehmend zur „kollektiven Programmieraufgabe“ (AFOS 1993, S.4).

In welcher Weise konstituiert nun die Projektgruppe das Verhältnis von Softwarestruktur und Arbeitsorganisation neu? Es wäre die Realisierung fachspezifischer Interessen zu erwarten, weil die Koordinatorinnen (Teamleiterinnen) aus den Fachabteilungen stammen. Die oben beschriebene Hauptkonfliktlinie zwischen EDV- und Fachabteilungen, die in diesem Projekt fehlt, könnte sich auf diese Weise als Entscheidungskonflikt innerhalb der Projektgruppe wiederfinden.

Wicke/Buchholz kommen in ihrer Untersuchung des Einführungsprozesses im beschriebenen Unternehmen zum Ergebnis, dass Fragen der Arbeitsorganisation während der betrieblichen Software-Anpassung nur zweitrangig behandelt werden (1994, S.97). Die Software-Anpassung bezieht sich nicht auf eine Transformation konkreter Arbeitsab-

läufe mit ihren sozialen, persönlichen, berufsfachlichen und organisatorischen Aspekten. Im Mittelpunkt des Interesses stehen Funktionsabläufe, nicht Arbeitsabläufe. Die von den RIVA-Funktionsabläufen standardmäßig nahegelegten Änderungen der Arbeitsabläufe werden als gegeben wahrgenommen und umgesetzt.

Diese Orientierung drückt sich in der Äußerung des Koordinators „Verkehr“ im Gruppengespräch mit dem Projektleiter und den anderen Koordinatorinnen aus, der seine erlebte Dominanz des Softwaresystems in Worte fasst: „Im Endeffekt wird man vom System geprägt. Das System bestimmt. Der Arbeitsablauf ist letztendlich insoweit relevant, als er irgendwie vom Programm abbildbar sein soll“.⁷ ‚Irgendwie‘ scheint beides für ihn relevant zu sein, aber wie genau, kann der Koordinator nicht auf den Begriff bringen. Er bezeichnet damit folgenden Zusammenhang: Es sind die abstrakten Funktions- und Informationsabläufe in den konkreten Arbeitsvorgängen, die von RIVA abgebildet werden, die nun eine zentrale Bedeutung erlangen und mittels der Software eine neue Ordnung erhalten. Diese wird schließlich als neuer Arbeitsablauf geplant. Es ist nicht der alltägliche Arbeitsvorgang, der abgebildet wird, sondern Teile von ihm, die einem Funktionsablauf im Programm entsprechen. Deckt sich dieser Funktionsablauf zufällig mit dem konkreten Arbeitsvorgang, wird zufällig der Arbeitsvorgang abgebildet, aber eben nur zufällig. Relevant für die Software und den mit ihr gebildeten Arbeitszusammenhang ist der Funktionsablauf. Die AFOS-Untersuchung stellt in diesem Sinne eine abnehmende Steuerung der Wirklichkeit und eine zunehmende Steuerung ihrer Modelle fest. Darüber hinaus kommt sie zum Ergebnis, dass die Reduktion auf abstrakte Funktions- und Informationsprozesse wesentlich dem Einführungsprozess und weniger der Software geschuldet ist. Die SAP-Software wäre letztlich in weiten Teilen – innerhalb des angebotenen Möglichkeitsfeldes – flexibel an betriebliche Arbeitsvorgänge anpassbar.

Nicht nur die Softwaretechnik würde der Projektgruppe Flexibilität bei der Berücksichtigung arbeitsorganisatorischer Anforderungen der Fachabteilungen erlauben. Auch die Systementwicklungsgrundsätze der Angewandten Informatik legen prozessorientierte Entwicklungsmodelle für die Softwareanpassung nahe, die eine enge Zusammenarbeit und Kommunikation mit den zukünftigen Benutzern über den Entwicklungszeitraum hinweg vorsehen (vgl. Keil-Slawik 1988). „Dass Software-

Systeme ausgehend von der Gestaltung der Arbeit entwickelt werden sollten, ist seit längerer Zeit ein wichtiger und kaum umstrittener Grundsatz in der Informatik“ (Paetau 1991, S.137).

Die Projektgruppe nutzt diese Gestaltungsmöglichkeiten, die ihr aus den softwaretechnischen und arbeitsorganisatorischen Strukturen erwachsen, nicht und praktiziert einen „technological fix“, obwohl die Interessen der Fachabteilungen mit ihren fachlich-arbeitsorganisatorischen Schwerpunkten durch die hohe Repräsentanz der Sachbearbeiter in der Projektgruppe umfassend verankert wären. Die fachabteilungsorientierte Projektgliederung begründet kein Interesse an arbeitsorganisatorischen Fragen und der fachspezifischen Gestaltung der Arbeitsabläufe. Die Koordinatorinnen tragen die offene Hauptkonfliktlinie zwischen Softwarestruktur und Arbeitsorganisation innerhalb der Projektgruppe nicht aus. Dieser Konflikt wird umgangen, indem sie eigene Interessen verfolgen und einen „technological fix“ vortragen, mit dem sie ihren Projekterfolg gegenüber dem Management absichern wollen. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht nicht die Neubestimmung von (arbeitsorganisatorischen und softwaretechnischen) Strukturen, sondern eine ‚Sicherheitspolitik‘, die den Projekterfolg absichern soll. Die Projektgruppe wiederholt auf diese Weise den mikropolitischen Regress der Unternehmensleitung.

3.1.3 Neue Autoritätsstrukturen und Leitbilder

Die Beziehung zwischen der Projektgruppe und dem „Arbeitskreis Kommunikation“ bzw. dem Management lässt sich als Agentschaftsbeziehung lesen. In Anlehnung an die Agency-Theory kann die Projektgruppe als Akteur (Agent) verstanden werden, der im Auftrag des Managements, bezeichnet als „Prinzipal“ (Coleman 1991, S.187) bzw. „Instanz“ (Laux 1990, S.11), gegen Entlohnung Handlungen in dessen Interesse ausführt. Die Projektgruppe wird demnach als Agent des Managements tätig, das auf jene Weise sein Entscheidungsrisiko minimieren kann. Die Delegation stellt eine Externalisierung des Entscheidungsrisikos der Unternehmensspitze im Zusammenhang mit der SAP-Einführung dar. Misslingt das Projekt, trifft die Schuld nicht die auswählende Instanz, sondern die autorisierte Projektgruppe. Das Management knüpft den Erfolg des Projekts an die in der Projektgruppe vertretenen Fachabteilungen und transformiert so für sich selbst das Risiko des Scheiterns in das

mildere Risiko angemessener Personalrekrutierung. „Das erzeugt eine subtile mikropolitische Balance, in der die untere Ebene durchaus über eigene Trümpfe verfügt“ (Ortmann u.a.1990, S.447). Die Projektgruppe verschafft sich auf diese Weise eigene neue Autoritätsstrukturen und damit Machtressourcen.

Ein zentrales Problem der Agentschaftsbeziehung, aus dem sich die Machtressourcen für die Projektgruppe ergeben, ist die Anforderung an den Agenten/die Projektgruppe, interessenlos zu handeln, weil er/sie die Interessen der Unternehmensleitung vertreten soll. Die praktischen Probleme gründen in dem Grundtatbestand, dass Handlungen prinzipiell unveräußerlich sind, der Agent nur seine Rechte auf Kontrolle seiner Handlungen im Arbeitsverhältnis übertragen kann und mit seiner Handlung letztendlich immer Eigeninteressen verbunden sind.⁸ Eine konkrete Handlung der Projektgruppe wäre demnach immer das Ergebnis der Ausübung von Kontrollrechten des Managements und der Handlung der Projektgruppe (vgl. Coleman 1990, S.194).

Die Unternehmensleitung hat prinzipiell zwei Möglichkeiten, um ihr Interesse mit den Handlungen der Projektgruppe wahrzunehmen. Sie kann durch eine entsprechende (materielle oder immaterielle) Gratifikation einen Anreiz schaffen oder sie steuert mittels ihrer Kontrollrechte direkt die Handlungen der Projektgruppe. Eine direkte Kontrolle wird im vorliegenden Projekt nicht praktiziert. Hinsichtlich der Gratifikationen ist festzuhalten, dass die Projektgruppenmitglieder keine besonderen materiellen Vergütungen erhalten, weder für ein bestimmtes Aktivitätsniveau noch für ein gutes oder schnelles Ergebnis. Für die Zukunft wird ihnen ein beruflicher Aufstieg avisiert, der mit ihren besonderen Kenntnissen im Rahmen der RIVA-Projektarbeit verknüpft ist. Diesem Belohnungstyp liegt also weniger die Vorstellung einer „disjunktiven Herrschaftsbeziehung“ (a.a.O., S.92) zwischen Unternehmensleitung und Projektgruppe zugrunde als vielmehr die Vorstellung einer konjunktiven Beziehung, deren Gefolgschaft später durch höheren Status und besseres Einkommen belohnt wird. Unter den Bedingungen einer disjunktiven Herrschaftsbeziehung, wie sie als abhängiges Beschäftigungsverhältnis hier vorliegt, werden mit dem vorliegenden Belohnungstyp eigene Interessen der Projektgruppe gestützt. Die einzelnen Mitglieder entwickeln während der Projektarbeit ein umfassendes Interesse an ihrer persönlichen Weiterbildung. Wicke/Buchholz nehmen wahr, wie sich die

Koordinatorinnen zu den besten Kennern und Experten der RIVA-Software entwickeln (1994, S.93). Sie entwickeln auch gegenüber den Kolleginnen und Kollegen eine zunehmende Aufstiegsorientierung. Bessere Aufstiegs- und Startoptionen für die Koordinatorinnen bedeuten zugleich schlechtere Optionen für die restlichen Beschäftigten bei den gegebenen unsicheren Fusionsentwicklungen.

Die versprochene Gratifikation im Zusammenhang mit persönlicher Qualifikation begünstigt softwaretechnisch orientierte Lösungen für qualifizierte Experten, wie sie die Projektgruppenmitglieder darstellen, im Gegensatz zu allgemein bekannten oder zugänglichen fachorientierten Lösungen, die viele beherrschen. Die Projektgruppe ist an einer betrieblichen Softwareanpassung interessiert, die ihre besonderen Qualifikationen, im Vergleich zu den allgemein üblichen Qualifikationen, besonders fordert und ihren sozialen Aufstieg insofern absichert.

Eigeninteressen entwickelt die Projektgruppe nicht nur im Zusammenhang mit dem Gratifikationssystem, um den zukünftigen sozialen Status abzusichern, sondern auch im Umgang mit softwaretechnischen Problemen, um den Projekterfolg absichern zu können. Die Softwarestände verändern sich im Zuge von Mängelbeseitigungen durch die Herstellerfirma SAP schnell, was im vorliegenden Fall durch den noch unfertigen Zustand von RIVA zusätzlich beschleunigt wird und immer wieder neue Schleifen im Anpassungsprozess erzwingt. Der kalkulierte finanzielle Aufwand des Einführungsprojekts erhöht sich bis 1995 um das Zwei- bis Dreifache. Insbesondere immer wieder SAP-seitig eingeführte neue Entwicklungsstände der Software machen viele Wiederholungen notwendig. Für die Projektgruppe ist dies ein wichtiger Aspekt, um gegenüber fachlichen Anforderungen einzelner Benutzergruppen zurückhaltend zu sein: Viele betriebliche Anpassungen müssen nach neuen Softwareständen wieder neu angepasst werden. Betriebliche Anpassungen führen somit oft zu permanenten Folgeproblemen. Auch wenn sie technisch machbar wären, werden sie daher in Einführungsprojekten regelmäßig unterlassen. Diese Situation legt es der Projektgruppe aus Gründen der Risikovermeidung nahe, sich auf das standardmäßig von RIVA vorgegebene Funktionsmodell zu beschränken. Um ihren Projekterfolg abzusichern, entwickelt die Projektgruppe ein Konzept möglichst minimaler betrieblicher Anpassung.

Mit diesem „technological fix“ und der auf Sicherheit bedachten Orientierung liegt das Hauptaugenmerk der Projektgruppe aber gegenläufig zum ursprünglichen Leitbild „Optimierung der Prozessabläufe“ – „kontraintuitiv“ (Crozier/Friedberg 1993, S.8) – auf der Stabilisierung der eigenen sozialen Situation und stellt insofern einen mikropolitischen Regress dar. Statt einer Reflexion und Reorganisation organisationaler Strukturen wird der eigene Status gegen andere abgesichert. Das Konzept „minimale Anpassung“ der Projektgruppe trifft sich dabei zugleich mit dem Interesse des Managements der Querschnittsabteilungen nach möglichst standardisierten, weil vergleichbaren Controllingfunktionen, weil diese Funktionen mit RIVA standardmäßig gegeben sind, ein Rationalisierungsverlauf, wie er, als Relativierung der Stringenz und Planbarkeit solcher Prozesse, in der neueren industriesoziologischen Forschung immer wieder bestätigt wird (vgl. Crozier/Friedberg³ 1993; Minssen 1992; Bergstermann/Bramdherm-Böhmker 1990; Birke/Schwarz 1989; Zimmer 1989). Auch die AFOS-Untersuchung zur SAP-Einführung in Produktionsunternehmen erkennt die starke Stellung der Projektgruppe. Sie hat „kraft ihrer technischen Kompetenz („Das geht mit SAP nicht.“) und ihrer Möglichkeit, technische Fakten zu schaffen („Das ist zwar nicht, was ihr haben wolltet, aber es funktioniert.“), eine sehr starke Stellung und übernimmt faktisch einen großen Teil der Gestaltung“ (AFOS 1996, S.40).

Das ursprüngliche Leitbild „Optimierte Prozessbeherrschung“ wird von der Projektgruppe auf eine von ihr bewältigbare Praxis hin definiert. Das minimale Projektziel, die Lauffähigkeit der RIVA-Software wenigstens in den Kernfunktionen herzustellen, schiebt sich immer mehr in den Vordergrund. Die „Planungslücke“ wird hier also dadurch geschlossen, dass sich das Projekt während seiner Genese vom ursprünglichen Leitbild zugunsten einer starken technischen Fixierung löst bzw. dieses Leitbild in technisch fixierter Weise ausgestaltet. Statt einer Optimierung der bestehenden Arbeitsprozessabläufe wird auf diese Weise eine neue Funktionslogik eingeführt, der ein wenig explizites Arbeitsmodell zugrunde liegt und an dem sich die bestehenden Arbeitsstrukturen erst abarbeiten müssen. In der AFOS-Untersuchung zu SAP-Einführungsprojekten wird dieses Spannungsverhältnis als Spannung zwischen Ablauf- und Aufbauorganisation beschrieben. Dem „ablauforientierten Ziel wird die Aufbauorganisation untergeordnet ... die Zuordnung von Aufgaben und Kompetenzen zu einzelnen Arbeitsplätzen bzw. Abteilungen erfolgt in der Regel jedoch erst ad hoc kurz vor der Schu-

lung und Einführung“ (AFOS 1993, S.1). Das anfangs klar gegliederte und mikropolitisch klug eingefädelte Projekt entwickelt sich – wie viele andere auch – zum „muddling through“ (vgl. Ortman u.a.1990, S.243).

3.1.4 Zusammenfassung des Politikfeldes Management/Projektgruppe

Das Politikfeld Management/Projektgruppe ist durch weitreichende Handlungsoptionen der Projektgruppe gekennzeichnet, die sich vorwiegend aus den Fachabteilungen rekrutiert und nur schwer kontrollierbar und sanktionierbar ist. Obwohl die Softwarestrukturen kein bestimmtes Arbeitsmodell determinieren, sieht die Projektgruppe im Rahmen des gegebenen Agentschaftsverhältnisses und der besonders schwierigen Softwarestrukturen von einer arbeitsorganisatorisch orientierten Softwareanpassung weitgehend ab. Statt einer Reorganisation der organisationalen Strukturen entwickelt sie in einem mikropolitischen Regress mittels Expertenwissen und weitreichenden Handlungsoptionen eigene, neue Autoritätsstrukturen als technisch fixierte Sicherheitspolitik, um den eigenen Projekterfolg absichern zu können.

3.2 Das Politikfeld Projektgruppe/Berater

Mitarbeiter der Firma SAP und das ihr nahestehende Beratungsunternehmen tragen das Selbstverständnis der Profession Informatik in das Projekt hinein. „Die Informatik verändert mit ihren Systemen Arbeit, sie erzwingt die Restrukturierung von Arbeitsprozessen, sie maschinisiert menschliche Arbeit, sie tritt den Arbeitenden als ein neues Arbeitsmittel gegenüber, verlangt von ihnen Lernen, Einarbeitung, Akzeptanz. Doch mit diesen Problemen beschäftigt sie sich nicht; ihre Aufgabenstellungen sind laut Stellenbeschreibungen Programmiersprachen und Compiler, Betriebssysteme, Datenbanken, Intelligente Systeme und Wissensverarbeitung ... Informatik hat scheinbar nichts mit Arbeit zu tun, ihre Artefakte geraten nur zufällig in die Gesellschaft, Benutzer kommen nicht vor, eine Wirkung jenseits korrekten Funktionierens ist nicht beabsichtigt“ (Roediger 1993b, S.4). Dieses kritisierte Selbstverständnis repräsentieren alltäglich die „Systemanalytiker“ von SAP oder des Beratungsunternehmens, die als Softwareexperten im Betrieb die Aura fehlerloser Funktionalität vermitteln.

Dieses Selbstverständnis der Informatiker vermittelt sich den Projektmitarbeitern während ihrer eigenen Weiterbildungsphase beim Software-Hersteller und in der Zusammenarbeit mit den Beratern: Arbeitsmodelle verlieren gegenüber Funktionsmodellen an Bedeutung. Es ist vor dem Hintergrund des betrieblichen Konfliktpotentials nur verständlich, wenn die betriebsangehörigen Koordinatoren genauso erscheinen möchten, um Konflikte aus einem neuen EDV-Expertenstatus heraus ‚mit Macht‘ lösen und so ihren Projektverlauf absichern zu können. Deshalb übernehmen die Projektmitarbeiter die ‚professionelle‘ Beraterautorität, die sich auf dem Funktionsmodell gründet, wenngleich, wie im Falle des Koordinators „Verkehr“ die Dominanz des Softwaresystems zugleich bedauert wird.

Expertenmacht ist das bevorzugte Machtmittel in EDV-Projekten (vgl. Kieser/Kubicek ³1992, S.395). Mit ihrem SAP-Expertenwissen und ihrer Verfügung über Kommunikations- und Verfahrensregeln zur Firma SAP, ohne die der Einführungsprozess zum Scheitern verurteilt wäre, erreichen die Projektgruppenmitglieder einen Expertenstatus ähnlich den Beratern, mit dem sie ihren sozialen Status und das Projekt absichern können. Dabei kann die Projektgruppe diese Machtbeziehung als Definition eigener Zwecke doppelt ins Spiel bringen, was ihre mikropolitische Situation zusätzlich begünstigt: Einerseits – durch die Nähe zur Unternehmensspitze – gegenüber dem Management und andererseits über ihre soziale Anbindung nach unten, gegenüber den Beschäftigten. Dies verschafft ihr innerhalb der betrieblichen Handlungskonstellation eine besonders starke Position für die Durchsetzung des von ihr konzipierten Funktionsmodells.

Die im Politikfeld Management/Projektgruppe angelegte Tendenz zur Risikovermeidung durch das Sicherheit versprechende Funktionsmodell, wie es in der Software angelegt ist, ergänzt sich mit dem Leitbild des technischen Experten. Das Wechselverhältnis dieser Einflüsse manifestiert sich als mikropolitische Regress in dem „technological fix“, vor dem die Gestaltung zukünftiger Arbeitsabläufe zurücktritt.

3.3 Das Politikfeld Management/Projektgruppe/ Beschäftigte

Die Projektgruppe ist, quer zur betrieblichen Organisation und damit auch quer zu möglichen verdeckten Strategien des Normalbetriebes, neu und horizontal zusammengesetzt. Ihr stehen keine formalisierten Pfade der Konsensbildung zur Verfügung. In diesem besonderen Politikfeld betrieblichen Handelns ist die „Verhandlung“ der dominante Problemlösungsmodus und weniger gegebene Hierarchie- und Organisationsstrukturen (vgl. Bergstermann 1990, S.90).

Diese „Verhandlungssituation“ kann nun wesentlich dazu beitragen, betroffene Beschäftigtenkreise und Nachbarabteilungen in das Rationalisierungsprojekt zu integrieren (a.a.O., S.94), deren Problemperspektiven mit aufzunehmen, das neue Arbeitssystem entsprechend zu modellieren und auf diese Weise Sinnstiftungsprozesse von unten anzustoßen. Die Verhandlungssituation zwischen den Experten in der Projektgruppe und zwischen Projektgruppe und Betrieb kann aber auch durch einzelne Akteure hierarchisch überformt werden (vgl. Kerst/Braczyk/Niebuhr 1990, S.74), um Verständigungskonflikte zu beenden bzw. zu umgehen oder Entwicklungskosten zu sparen.

Die dezentrale Projektorganisation aus den Fachabteilungen heraus zielt auf eine Integration der Beschäftigten. Ziele sind die normative Bindung der Beschäftigten in den Fachabteilungen an die Projektergebnisse ‚ihrer‘ Kolleginnen aus der Projektgruppe, die Begünstigung gelingender Kommunikationsprozesse zwischen Projektgruppe und betroffenen Beschäftigten, eine bestmögliche Einbindung des Wissens der Experten der jeweiligen Arbeitssituation und eine maximale Annäherung an die Erwartungen der Kunden, wie sie regelmäßig in Fachabteilungen bekannt sind.

Dieser Erwartung folgt die Projektgruppe nicht. Die Notwendigkeit, dass technische Modelle konventionalisiert (sonst bilden sie für die Betroffenen kein gültiges Modell, vgl. Ekardt 1988, S.129) und Arbeitsmodelle deshalb konsensuell getragen werden müssen, wird von der Projektgruppe nicht gesehen. Im Projektverlauf kommt es, aufgrund ihrer Sicherheitspolitik und entgegen der Zielsetzung der Unternehmensleitung, weder zu Verhandlungen mit den Fachabteilungen noch zu ei-

ner Gestaltung der zukünftigen Arbeitsabläufe. Die Projektgruppe nutzt die eigenen Spielräume in der Verhandlungssituation mit dem Management zur eigenen Risikominimierung und Stabilisierung der eigenen sozialen Situation. Dabei ist das Konzept „Minimale Anpassung“ der technisch sicherere Weg, der einen Erfolg verspricht. Dies reduziert soziale Konfliktpotentiale aufgrund möglicher unterschiedlicher Zielsetzungen in den einzelnen Dienststellen der Abteilung Verbrauchsabrechnung. Dabei wird die Konfliktlinie Arbeit/Technik/Funktionsmodell gegenüber den Beschäftigten nicht bewusst politisch-strategisch ausgeblendet. Die Realisierung des Funktionsmodells wird als Aufgabe der technischen Experten definiert. Seitens der Projektgruppe wird aus ihrer Experten-sicht keine Mitarbeit der Beschäftigten bei der Software-Anpassung beabsichtigt, weil sie gar nicht für möglich gehalten wird.⁹

Diese Eigendynamik der Projektgruppe weist Typisches auf. Ortman u.a. stellen in ihren Untersuchungen fest (1990, S.279), dass die fehlende formale Binnenstrukturierung als Kennzeichen der Projektgruppen keineswegs zu unabhängigen, interessenübergreifenden Problemlösungen führt. Rationalisierung „von unten ... erweist sich zunehmend als ein schwieriges, konfliktöses Vorhaben – mit oft ungewissem Ausgang. Nicht selten versuchen die Verantwortlichen, die Konflikte dadurch zu minimieren, dass sie den Einsatz der modernen Bürotechniken so gestalten, dass sich möglichst wenig ändert und damit betriebliche Partialinteressen möglichst wenig berührt werden“ (Weltz u.a. 1990, S.129). So gesehen stellt im vorliegenden Fall das Interaktionsfeld, als gänzlich offene Verhandlungssituation, eine Überforderung der Projektgruppe dar, die sie mit organisationalem Konservatismus zu lösen sucht.

Die Ausklammerung der Arbeitsgestaltung mit den betroffenen Beschäftigten ist für EDV-Einführungsprozesse typisch, selbst wenn das ausdrückliche betriebliche Ziel eine komplexere, „systemische“ Steuerekapazität sein soll, die sich, wie im vorliegenden Fall als Prozesssteuerung, auf alle Arbeitsabläufe beziehen soll. „Dies scheint unabhängig davon zu gelten, ob die Investitionsvorhaben Merkmale systemischer Rationalisierung zeigen oder nicht. Wir finden zum einen eine nur geringe Thematisierung der Gestaltungsbreite und -optionen, die in den neuen Technologien stecken. Stattdessen lässt sich der Versuch beobachten, auf bewährte, konventionelle Lösungen zurückzugreifen“ (Kerst/Braczyk/Niebur 1990, S.76). Der organisationale Konservatismus der Projektgruppe

besitzt eine spezifische Botschaft an alle Betroffenen im Betrieb: Alles bleibt, wie es war, es geschehen keine Veränderungen, somit entstehen keine Konflikte, und in der Folge ist auch keine Verständigung notwendig. Der Trend zum organisationalen Konservatismus ist ein möglicher Fluchtpunkt, um *aktuelle* Risiken zu umgehen. Er enthebt die Projektgruppe der Aufgabe, sich mit anderen zu verständigen, weil in Sachen Arbeitsorganisation alles beim Alten bleiben soll (vgl. Bergstermann 1990, S.95). Dass tatsächlich vieles nicht beim Alten bleibt, sondern der Standardsoftware gegenüber angepasst werden muss, gilt als technisch gegeben und einer Verhandlung und Verständigung mit den Beschäftigten nicht zugänglich.

Die Machtposition der Projektgruppe geht so weit, dass sie zwischen Unternehmensleitung und Betriebsrat vereinbarte Beteiligungsformen und Gestaltungsgrundsätze abschneiden kann. Gemäß §9 der Betriebsvereinbarung sollen die Beschäftigten laufend über vorhersehbare Auswirkungen auf Arbeitsplätze und -abläufe informiert, sollen ihre Vorschläge aufgenommen werden. Auch die Grundsätze zur humanen Arbeitsgestaltung, wie sie im §4 der Betriebsvereinbarung festgelegt sind, wären von der Projektgruppe zu realisieren. Die Projektgruppe kann die betrieblichen Regelungen unterlaufen, weil sie keine Arbeitsabläufe thematisiert und somit keine Grundsätze zu problematisieren sind.

Es stellt sich bei dieser Entwicklung die Frage, inwieweit und warum das Management die Eigendynamik der Projektgruppe duldet. Eine mögliche Interpretation ist, dass sich das Management – bezogen auf den ursprünglichen Rationalisierungszweck – mit dieser Entwicklung noch einverstanden erklären kann. Die EDV-Abteilung hat mit der Realisierung des Funktionsmodells ohnehin ihren Zweck, die Verbesserung der EDV-technischen Steuerbarkeit des Betriebs, erreicht. Die Unternehmensleitung sieht die strategisch platzierten Steuerungszwecke in ihrer operationalisierten Fassung in einer noch akzeptablen Form eingeschränkt gewährleistet, weil die betriebswirtschaftlichen Controllingzwecke mit den realisierten Funktionsabläufen der Software erfüllbar erscheinen und eine weitere Verknüpfung mit den betrieblichen Arbeitsabläufen zukünftig in einem nachholenden Sinne für möglich gehalten wird. Der organisationale Konservatismus der Projektgruppe erzielt für das Management zwar keine betriebsspezifischen und fachlichen Controllingzwecke, aber doch noch allgemeine Controllingfunktionen. Im

Vordergrund steht der pünktliche RIVA-Einführungszeitpunkt mit Fusionsbeginn, was letztlich über den dadurch entstehenden Zeitdruck den Handlungsspielraum der Projektgruppe sichert.

3.4 Zusammenfassung

Die Bedeutungskonstellationen stellen sich als typische Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen in dieser Projektphase wie folgt dar: Die Projektgruppe, als für die Softwareanpassung zuständiger Agent des Managements, erhält weitreichende Handlungsoptionen. Diese legitime und autoritative Ordnung macht sie betrieblich nur schwer kontrollierbar und sanktionierbar. Die Projektgruppe wird vorwiegend aus den Fachabteilungen zusammengesetzt, was deren Anbindung an das RIVA-Projekt erhöhen soll. RIVA soll in den Fachabteilungen als sinnvoll gedeutet werden können.

Obwohl über die personelle Rekrutierung der Projektgruppe die Interessen der Fachabteilungen vertreten sind und die Softwarestrukturen keine bestimmten Arbeitsabläufe determinieren, sieht die Projektgruppe im Rahmen des gegebenen Agentschaftsverhältnisses und der besonders schwierigen Softwarestrukturen von einer arbeitsorganisatorisch orientierten Softwareanpassung weitgehend ab. Statt einer Reorganisation der organisationalen Strukturen entwickelt sie in einem mikropolitischen Regress mittels Expertenwissen und weitreichenden Handlungsoptionen eigene, neue Autoritätsstrukturen als technisch fixierte Sicherheitspolitik, um den eigenen Projekterfolg absichern zu können. Die Projektgruppe beschränkt sich auf die betriebliche Anpassung derjenigen Funktionsabläufe, die für die Lauffähigkeit von RIVA von zentraler Bedeutung sind, und thematisiert Arbeitsabläufe nur am Rande. Sie verfolgt ein Konzept „minimaler Softwareanpassung“. Dieser „technological fix“ führt unter der Hand zur Durchsetzung des der SAP-Software impliziten Arbeitsmodells, ohne diese Veränderung mit den Fachabteilungen zu problematisieren.

Mit der technisch fixierten Sicherheitspolitik wird eine Beteiligung der Fachabteilungen ausgegrenzt, aus der heraus das Projekt verzögernde Konflikte entstehen könnten. Begründet wird diese Vorgehensweise mit notwendigem Technikwissen, das in den Fachabteilungen nicht vorhanden sei und nur die Projektgruppenmitglieder besäßen. Dieses

Selbstverständnis des technischen Experten entwickelt sich als neue autoritative Ressource im Verlauf des Projekts bei der Zusammenarbeit mit Beratern und der Firma SAP. Das neue Selbstverständnis des technischen Experten schiebt sich vor das alte Sachbearbeitungs-Selbstverständnis.

Der mikropolitische Regress aus der Entscheidungs- und Zielfindungsphase, in Form des organisationalen Konservatismus und des „technological fix“, setzt sich in der hier beschriebenen Weise, nach der Delegation des RIVA-Einführungsprojekts an die Projektgruppe, während der Softwareanpassungsphase weiter fort. Obwohl mit der personellen Projektbesetzung angelegt und von den Softwarestrukturen nicht ausgeschlossen, werden von der Projektgruppe organisationale Strukturen nicht reorganisiert, sondern es werden, in einem mikropolitischen Regress, eigene Macht- und Sicherheitsstrategien gegenüber anderen Akteuren entwickelt. Dieser mikropolitische Regress kennzeichnet die Fallstrukturgesetzlichkeit des RIVA-Projekts. Die betrieblich gegebenen Handlungsmöglichkeiten sind, in einem mikropolitischen Regress, durch Absicherungsstrategien der betrieblichen Machtzentren definiert, die sich wesentlich auf die Softwarestrukturen in einem „technological fix“ abstützen. Diese Fallstrukturgesetzlichkeit des Einführungsprojekts charakterisiert auch die Weiterbildungspolitik und das Lehr-/Lernverhältnis in der Umsetzungsphase, wie im Folgenden gezeigt wird. Auf diese Weise werden die Lehr- und die Lernhandlungen von dieser Fallstrukturgesetzlichkeit durchzogen, was zu differenten subjektiven Bearbeitungsweisen der Lernenden führt.

4. *Die Phase der betrieblichen Umsetzung: die Weiterbildung*

4.1 *Das Politikfeld Management/Projektgruppe/ Weiterbildungsabteilung*

Die Weiterbildungsphase hat im RIVA-Einführungsprojekt den Stellenwert einer betrieblichen Umsetzung des Veränderungsprozesses, der seitens der Unternehmensleitung eine optimierte Prozessbeherrschung zum Ziel hat. Tatsächlich umgesetzt wird aber das mikropolitisch entstandene Projektergebnis, wie es wesentlich durch die Aktivitäten der Projektgruppe in der Softwareanpassungsphase als Konzept „minimaler Softwareanpassung“ bestimmt wurde. Die spezifische Form der Umsetzung dieses Konzepts ist einem Weiterbildungsverständnis geschuldet,

in dem sich die mikropolitischen Strukturen des Unternehmens und des Einführungsprojekts widerspiegeln.

Die Weiterbildung der Beschäftigten im RIVA-Projekt erfolgt nicht durch die betriebliche Weiterbildungsabteilung, sondern durch die Projektgruppe. Es wird also nicht die vorhandene betriebliche Weiterbildungsinstitution herangezogen, sondern es werden neue Weiterbildungsformen etabliert. Modernitätstheoretisch wird dies als „Institutionalisierung der Weiterbildung als Form“ (Geissler/Orthey 1997a, S.21) thematisiert. Nicht mehr das institutionalisierte soziale System ‚Weiterbildungsabteilung‘ regelt die Weiterbildung, sondern der Bildungsprozess wird seiner Form nach entsprechend den Transferanforderungen des Rationalisierungsprojekts neu geregelt. Der Weiterbildungsprozess wird auf diese Weise mit dem betrieblichen Veränderungsprozess enger gekoppelt, um den Transfer für den Rationalisierungsprozess zu optimieren.

Die Bezeichnung des Modernisierungsgremiums auf Managementebene mit dem Begriff „Arbeitskreis Kommunikation“ verweist darauf, dass Kommunikations-, Informations- und Lernprozesse zur Disposition stehen. Entsprechend den neuen Managementkonzepten hat die betriebliche Kommunikation eine ‚überlebenswichtige‘ Funktion zu erfüllen: „Die moderne Technikdynamik macht die ständige Produktion und Kommunikation von Unternehmenskulturwerten zur Überlebensbedingung“ (Erpenbeck 1996, S.20). Das Management problematisiert die betriebliche Kommunikation nicht nur unter dem Aspekt des Veränderungsziels – der Optimierung der Prozessbeherrschung –, sondern auch unter dem Aspekt der Veränderungsmethode: die institutionalisierten, hierarchisch organisierten Kommunikationsorte werden außer Kraft gesetzt. Dies kommt in der Übertragung der Weiterbildungsaufgaben auf die Koordinatorinnen zum Ausdruck: Sie sollen als Gatekeeper des Veränderungsprozesses den Wissenstransfer und die Bindung der Beschäftigten an den Veränderungsprozess leisten, was allerdings – wie gezeigt wurde – in der Softwareanpassungsphase kaum der Fall ist. Die von der Unternehmensleitung beabsichtigte Schließung und Bindung der Beschäftigten an den Veränderungsprozess wird darüber hinaus durch die Planung einer Multiplikatorinnen-Gruppe für die Weiterbildungsphase unterstrichen. Diese Multiplikatorinnen sind besonders ausgewählte Beschäftigte, die als erste qualifiziert werden und später, während der Weiterbildung des Hauptteils der Beschäftigten, mit ersten RIVA-Erfahrungen

gen aus der Sachbearbeitungspraxis die Weiterbildung ihrer Kolleginnen unterstützen sollen.¹⁰ Die hohe Bedeutung der Bindungsproblematik für die Unternehmensleitung findet sich als Fach- und Praxisorientierung auch in dieser Projektphase wieder.

Zugleich greift das Management für die Ausgestaltung seiner projektnahen Weiterbildung auf das Projektstruktur-Angebot von SAP und der externen Beratungsfirma zurück. Das Verfahren der Weiterbildung der Beschäftigten als „Training und Schulung“ wird dem Unternehmen bereits mit der „Machbarkeitsstudie“ des Beratungsunternehmens vorgeschlagen (vgl. Abschnitt 2):

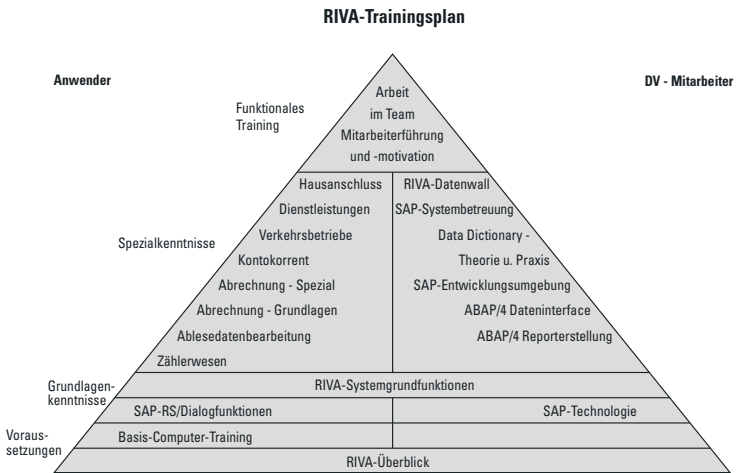


Abb. 4: (aus Wicke/Buchholz 1994, S. 36)

Der „RIVA-Trainingsplan“ aus dem Jahre 1991 wird im Dezember 1993 grundsätzlich realisiert. Dies verweist auf den starken Einfluss der Beratungsfirma. Der RIVA-Überblick wird mit den RIVA-Systemgrundfunktionen in einem zweitägigen Kurs angeboten. Die fachspezifischen Kurse („Spezialkenntnisse“) dauern drei bis fünf Tage und werden als „Detailschulungen“ bezeichnet. Die Realisierung dieser „Trainings- und Schulungsstruktur“ durch die Koordinatorinnen aus der Projektgruppe hat eine spezifische Kommunikation zwischen Betrieb/Projektgruppe einerseits und den Beschäftigten andererseits zum Ergebnis.

Der „RIVA-Trainingsplan“ trennt scharf zwischen „Spezialkenntnissen“ und einem „funktionalen Training“, das sich anschließt. Die Begriffe „Mitarbeitermotivation“ und „Arbeit im Team“ lassen vermuten, dass es sich dabei um die Bindungs- und Schließungsproblematik handelt. Das Management kehrt für seine betriebliche Weiterbildung dieses Verhältnis um und setzt die Spitze an den Anfang der Weiterbildung. Dem „RIVA-Trainingsplan“ wird ein eintägiger Kurs „SAP-Grundlagen“ vorgeschaltet, der die Gründe und Vorteile einer SAP-Einführung darstellen soll und nicht von den Koordinatorinnen, sondern von den Beratern durchgeführt wird. Diese Trennung unterstützt den „technological fix“ der Projektgruppe in ihrem Selbstverständnis als EDV-Experten, indem sie sich in den Sachbearbeitungskursen, die Spezialkenntnisse vermitteln sollen, ausschließlich für die Vermittlung dieser Spezialkenntnisse zuständig erklären kann. In den Seminarmaterialien der Projektgruppe für die „SAP-Grundsicherung“ werden die Einführungsgründe für SAP nur auf einer Seite kurz vermerkt. Inhaltlich manifestiert sich der „technological fix“ in der Nennung ausschließlich technischer Gründe für die RIVA-Einführung: Die Datenqualität der bisherigen DV-Systeme lasse zu wünschen übrig und die technischen Möglichkeiten hätten sich weiterentwickelt. Die alte betriebliche Software-Eigenentwicklung wird pauschal als unzulänglich disqualifiziert und soll nun durch professionelle externe Standardsoftware ersetzt werden. Dabei sei nach reiflicher Überlegung die Wahl auf SAP gefallen. Das Spannungsverhältnis von Arbeits- und Funktionsabläufen als Änderung der Arbeitsabläufe in Folge geänderter Funktionsabläufe wird nicht thematisiert. Die Objektivität des zu vermittelnden Wissens ergibt sich für die Projektgruppe als „Qualifizierungsbedarf“ nach folgendem typischen Argumentationsmuster:

- Es gibt bestimmte Arbeitsplätze;
- aus den technischen und organisatorischen Vorgaben resultieren entsprechende Arbeitsaufgaben,
- um diese erledigen zu können, müssen Tätigkeitsanforderungen erfüllt werden;
- diejenigen Merkmale der Persönlichkeit, welche die Arbeitenden in die Lage versetzen, die Tätigkeitsanforderungen entsprechend den Arbeitsaufgaben bestimmter Arbeitsplätze zu beherrschen, werden Qualifikationen genannt;
- Ziele, Inhalte und Methoden beruflichen Lernens sind so anzulegen, dass die Anforderungen der Arbeitsplätze erfüllt werden“ (Faulstich 1990, S.156f.).

Die Projektgruppe gibt den Beschäftigten im Sachbearbeitungskurs, der Spezialkenntnisse vermitteln soll,¹¹ zu verstehen, dass sie die technischen und organisatorischen Vorgaben während der Softwareanpassungsphase bereits in entsprechend neue und einzig mögliche Arbeitsaufgaben umgesetzt hat, deren Tätigkeitsanforderungen nun zu vermitteln sind. Die Botschaft an die Teilnehmer lautet: Die betrieblichen und softwaretechnischen Voraussetzungen lassen nur diese bestimmten Arbeitsabläufe zu, die zugleich die bestmögliche Alternative darstellen. Der Projektleiter und die Koordinatorin Frau Scheel¹² weisen im Gruppengespräch gemeinsam darauf hin, dass Vorschläge der Beschäftigten für die Softwareanpassung im Sinne eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses mit den Beschäftigten nicht beabsichtigt sind: „Wenn Nachfragen gefordert werden, dann werden Verständnisfragen gefordert“ (vgl. Anhang 4).

Indem die Projektgruppe die Software-Logik als unveränderliche Größe bei der Gestaltung der Arbeitsabläufe setzt, betreibt sie eine Objektivierung der RIVA-Funktionsabläufe und bearbeitet damit doch wieder eine Bindungs- und Schließungsproblematik. Die Explikation der softwaretechnischen Zweckrationalität, der von ihr vorgenommenen betrieblichen Softwareanpassung, will nicht nur das fachlich-sachliche Wissen vermitteln, sondern zugleich glaubhaft machen, dass die vorgenommene Softwareanpassung, als spezifische Bestimmung des Verhältnisses von arbeits- und softwaretechnischen Funktionsabläufen, die einzig mögliche Alternative ist. Die Sinnhaftigkeit der neuen Arbeitsabläufe soll sich aus der softwaretechnischen Funktionalität ergeben. Die so von der Projektgruppe behandelte Bindungsproblematik spiegelt ihre technische Fixierung wieder. Sie erwartet die affirmative Übernahme des neuen softwaretechnischen Wissens durch die Beschäftigten. Die Koordinatorin Frau Scheel erläutert in diesem Sinne ihre Ziele der „Schulung“: Sie gäbe sich Mühe zu motivieren, um deutlich zu machen, dass diese Programmbeherrschung „fürs spätere Arbeitsleben“ wichtig sei. Sie wolle Verständnis für das System wecken und deutlich machen, dass die zukünftige Fehlerfreiheit von der Mitarbeit der Beschäftigten und von ihren Fehlermeldungen abhängt (vgl. Anhang 4). Das System wird als unveränderliche Variable dargestellt. Die Kommunikation über Unternehmenskulturwerte stellt in dieser Form keinen kulturellen Austausch dar, sondern Überzeugungs- und Vermittlungsarbeit für die Unterstützung der neu konzipierten Sinn- und Zweckhorizonte in Form eines fertigen Ar-

beitsmodells. Das Verhältnis von Bildung und Nutzen wird unter der Hand von einer Kann-Regel zu einer Muss-Vorschrift umgewandelt (vgl. Nittel 1996, S.739). Diese Entwicklung deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen. So kommt Alheit (1995, S.58) bei der Untersuchung von Rationalisierungsprozessen in der „Lebenswelt Betrieb“ zu dem Ergebnis, dass ein im Zuge dieser Prozesse neu entstehendes „kollektives Basiswissen“ als Verhaltenskodex weniger Ergebnis von Verständigung als vielmehr Ergebnis von Aushandlungen (bargaining) und semiotischen Gefechten ist. Die *Durchsetzung* neuer kultureller Codes dominiert gegenüber verständigungsorientierten Bildungsprozessen.

Der „technological fix“ der Projektgruppe ist Ausdruck eines spezifischen Umgangs mit Ungewissheit im Veränderungsprozess. Die Projektgruppe hat ihre Ungewissheitszonen durch die Fixierung auf die softwaretechnischen Funktionsabläufe bereits geschlossen und will die auf diese Weise reduzierte betriebliche Komplexität an die Beschäftigten als neue arbeitsorganisatorische Wirklichkeit nur mehr vermitteln. Mit den betrieblichen Lernerwartungen an die Beschäftigten wird hier also keine Versorgung mit bzw. Regulierung von Komplexität verbunden, wie es in Konzepten „lernender Organisationen“ impliziert ist. Damit relativiert dieses betriebliche Rationalisierungsprojekt eine hierarchische Typenbildung, die eine Institutionalisierung der Weiterbildung ihrer Form nach bzw. ein Selbstreflexiv-Werden von Weiterbildung mit der Universalisierung betrieblichen Lernens bei allen und jedem verknüpft (vgl. Geissler/Orthey 1997a, S.21). Diese Intention mag im „Arbeitskreis Kommunikation“ in Spuren vorgelegen haben. Der mikropolitisch entstehende Weiterbildungsprozess zielt dagegen nicht auf solche selbstreflexiven Bildungsprozesse. Die Beschäftigten haben die entworfenen Arbeitsmodelle als bereits festgelegte Komplexitätsregulation lediglich zu übernehmen. Reflexion, im Sinne einer Differenzbildung und Komplexitätsregulation und als erweiterte Teilhabe an der gemeinsamen Regulierung betrieblicher Komplexität, wird von den Beschäftigten nicht gefordert. Auf diese Weise werden in dem Betrieb zur gleichen Zeit verschiedene Typen von Bildung für verschiedene Beschäftigtengruppen realisiert. Der Masse der Beschäftigten wird eine Weiterbildung, als Anpassung an vorgegebene Veränderungen, zugemutet. Die Projektmitglieder, als Rationalisierungsgewinner, erhalten demgegenüber erweiterte Gelegenheiten, den Arbeitszusammenhang grundsätzlich in Frage zu stellen und dabei auch die institutionelle Verankerung der Weiterbildungsabteilung zu verändern.

Betriebliche Weiterbildungspolitik ist in dieser Form selektiv. Sie weist den Beschäftigten im Betrieb qualitativ unterschiedliche Lern- und Bildungsmöglichkeiten zu und verstärkt damit ein bestehendes Konkurrenzverhältnis zwischen Rationalisierungsgewinnern und -verlierern, wie es durch die personelle Besetzung von Projektgruppen einerseits und die gleichzeitige Ausgrenzung der Beschäftigten vom Gestaltungs- und Veränderungsprozess andererseits eingeleitet wird.

Die Weiterbildungsabteilung ist im gesamten SAP- und damit auch im RIVA-Einführungsprojekt bis zu dieser Projektphase nicht beteiligt. Beschäftigte werden im Projekt erst in der Umsetzungsphase als Adressaten relevant, wenn es gilt, das im Projekt gestaltete Funktionssystem an die Beschäftigten zu vermitteln und es auf diese Weise in den betrieblichen Arbeits- und Produktionsprozess einzubinden. An dieser Stelle erst wird die Weiterbildungsabteilung hinzugezogen. Dieser Verlauf wird in industriesoziologischen Untersuchungen betrieblicher EDV-Einführungsprozesse regelmäßig festgehalten (vgl. AFOS 1996, S.44; Kerst u.a. 1990, S.74). Insofern ist Arnolds Feststellung zu relativieren: „Immer deutlicher wird das Bemühen, Weiterbildung in die Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung zu integrieren, d.h. Weiterbildung schon recht frühzeitig auch mit Prozessen der Investitions- und Unternehmensplanung zu ‚verzahnen‘ ... Eine solche integrative Weiterbildungsarbeit ist durch das Bemühen gekennzeichnet, die Weiterbildungsabteilung so ‚zu managen‘, dass zahlreiche Vernetzungen zu den Fachabteilungen, in denen ja die Bildungsbedarfe entstehen, sich entwickeln können“ (Arnold 1991, S.153). Eine bewusste frühzeitige Integration der Weiterbildung in Prozesse der Personalentwicklung ist in diesem Projekt nicht zu finden, weder in organisatorischer Form, als Vernetzung zwischen Weiterbildungsabteilung und Fachabteilungen, noch in Form entsprechender didaktischer Perspektiven und Planungen. Betriebliche Weiterbildung, als Plattform, eigene Leitbilder durchzusetzen und andere zu sanktionieren, wird vielmehr von den Projektmitgliedern als Machtressource gegenüber den Fachabteilungen abgeschottet, um die eigenen Arbeitsmodelle besser durchsetzen zu können.

Die Leiterin der Weiterbildungsabteilung möchte ihrer Abteilung in dieser betrieblichen Situation ein größeres Gewicht verleihen. Sie problematisiert ihre Situation als machtbesetzte Auseinandersetzung zwischen Betriebsabteilungen und beansprucht einen größeren Einfluss

auf inhaltlich-methodische Aspekte der Weiterbildung in Reorganisationsprojekten. Die Weiterbildungsabteilung problematisiert die betriebliche Situation nicht als einen Prozess der Universalisierung von Bildungsprozessen, der vom Management initialisiert wurde und den sie als Querschnittsabteilung mit steuern könnte. Im Gegensatz zur Projektgruppe, die in ihren „Schulungen“ eine Machtressource entdeckt, erkennt die Weiterbildungsabteilung ihre eigene Rolle im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess nicht (vgl. Ludwig 1996, S.409). Einen betrieblich-öffentlichen Lernprozess der Thematisierung differenter Bedeutungshorizonte im Veränderungsprozess bezüglich neuer Arbeitsmodelle kann sie folglich nicht initiieren. Ihre inhaltlich-methodische Perspektive und Problematisierung bezieht sich, neben der Kritik über fehlende soziale Kompetenzvermittlung in den „EDV-Schulungen“, auf fehlende pädagogische Kompetenzen der Projektgruppenmitglieder und ist auf diese Weise dem traditionellen Weiterbildungstyp (vgl. Geissler/Orthey 1997a, S.20) einer gezielten betrieblichen Personalentwicklung (hier für die Projektgruppenmitglieder) verhaftet. Diese Perspektive wird im Projekt mit einem „Train-the-trainer“-Seminar aufgegriffen. Sie deckt sich mit der Interessenlage der Koordinatorinnen, die keine erwachsenenpädagogischen Erfahrungen besitzen und für ihre „Schulungen“ möglichst effiziente Methoden einsetzen wollen. Die Projektgruppe macht sich damit die Weiterbildungsabteilung für ihre Politik zu Diensten.

Hinter der Problematisierung der methodischen Kompetenz der Koordinatorinnen durch die Weiterbildungsabteilung steht eine „fortschrittliche Variante“ der Vermittlungsdidaktik, die auf eine „objektivistisch-aktivierende“ Lerntheorie (zur Kritik vgl. Siebert 1991, S.76) zurückgreift. Dieser zufolge soll eine Förderung der Eigenaktivitäten der Teilnehmer zur effektiveren Aneignung der vorgegebenen Lehrinhalte führen. Die implizite „objektivistisch-aktivierende“ Lerntheorie der Leiterin der Weiterbildungsabteilung und ihr Versuch der Einflussweiterung im Betrieb führen zu einer spezifischen Ausgestaltung des „Train-the-trainer“-Seminars, die als Vermittlung von Vermittlungsprofessionalität charakterisiert werden kann: Das Leitbild des Pädagogen als professioneller Vermittler wird diesem Seminar zugrunde gelegt. Die Methodik zielt auf den mündigen Mitarbeiter, dessen Mitsprache (im Seminar) gefordert wird, um die geforderte Lernleistung zu erhöhen.

Mit dem „Train-the-trainer“-Seminar greift die institutionalisierte „pädagogische Sphäre“ in die lebensweltlich „eingehüllten“ Kommunikationsprozesse, in die Kommunikationsverhältnisse des Arbeitsalltags der Koordinatorinnen und der Beschäftigten aus den Fachabteilungen ein. Sie macht dort eine Differenz zwischen Leben und Aneignung auf (vgl. Kade 1993, S.43), wo ursprünglich Identität herrschte. Die gemeinsam geteilte Lebenswelt der Koordinatorinnen mit den Beschäftigten der Fachabteilungen war der Anlass für die dezentrale Projektgliederung. Im Projektverlauf hat sich zunächst der fachlich-sachliche Kontext mit dem „technological fix“ unterschieden. Mit dem Zugriff der „pädagogischen Sphäre“ unterscheidet sich jetzt auch die gegenseitige Beziehung. Der alltägliche Verständigungsmodus, wie er in den Fachabteilungen durch Erfahrungsaustausch und spontane Problematisierungen üblich ist, weicht einer Zielspannungslage zwischen Lehrenden und Lernenden, deren Wirkungsrichtung eine geplante Vermittlung und „Einwirkung“ (Schäffter 1994, S.9) mit der Absicht ist, die neuen Arbeitsmodelle umzusetzen.

Im Vordergrund des „Train-the-trainer“-Seminars steht das Leitbild der gelingenden Vermittlung eines Bildungsbedarfs an zu aktivierende Teilnehmer, um Sicherheit in der Rolle des Referenten zu erlangen. Es provoziert das Bild von einem Lehr-/Lernverhältnis in der Vorstellungswelt der Koordinatoren, das sich über Methoden und Medien steuern lässt und in dem Sicherheit möglich und Erfolg planbar ist. Die Identität ihrer Alltagskommunikation, die Voraussetzung für eine Verständigung mit den Beschäftigten aus den Fachabteilungen, wird durch eine „pädagogische“ Kommunikation ersetzt, die den Nimbus des Vorausplanbaren und Professionellen trägt.

Das Lehr-/Lernverhältnis mit den Kolleginnen aus den eigenen Fachabteilungen wird auf diese Weise nicht über alltägliche Verständigung gestaltet, sondern über die Strukturparallelität einer Vermittlungsdidaktik zum Selbstverständnis des technischen Experten. Indem die Kommunikation mit Kursteilnehmern im „Train-the-trainer“-Seminar von der Weiterbildungsabteilung als Informationssystem entworfen und angeboten wird, bei dem von den Inhalten abstrahiert wird, gerät sie zu einem Automatismus, der den Koordinatorinnen in ihrem Selbstverständnis als technische Experten gut bekannt ist und ihren Bedeutungshorizonten entspricht. Diese Rezeptologie trifft den Erwartungshorizont der Koordinatoren und stellt für sie Sicherheit und Stabilität in der Ungewiss-

heitszone betrieblicher Weiterbildung her. Sie sind der Ansicht, ein besseres Werkzeug für die Vermittlung der RIVA-Funktionsabläufe erhalten zu haben, das Sicherheit verspricht, indem es ihre Kompetenz und ihren sozialen Status gegenüber den Beschäftigten absichert.

Die Unternehmensleitung intendierte mit der dezentralen Projektstruktur ursprünglich eine Kommunikation auf dezentraler Ebene zwischen Fachabteilung und EDV-Abteilung zur Herstellung von Anschlussfähigkeit für die Beschäftigten und zur optimierten Prozessbeherrschung. Die Besetzung der Projektgruppen mit Beschäftigten aus den Fachabteilungen und die Delegation der Weiterbildungsaufgabe an die Projektgruppe sollten dies zum Ziel haben. Im Rahmen der Fallstrukturgesetzlichkeit als mikropolitischen Regress und analog zu ihrem „technological fix“ formt die Projektgruppe diese Verständigungsaufgabe zu einer „Schulung“ um.

4.2 Das Politikfeld Projektgruppe – Beschäftigte

Die Weiterbildungspolitik ist selbst vom mikropolitischen Regress im Einführungsprojekt geprägt und hat das an einer Vermittlungsdidaktik orientierte „Trainings- und Schulungskonzept“ zum Ergebnis. Dieses zieht wiederum eine bestimmten Formierung des Lehr-/Lernverhältnisses in den RIVA-Kursen nach sich.

Die Koordinatorinnen treten gegenüber den Teilnehmern machtvoll auf. Sie besitzen das Wissen über die relevanten zukünftige Arbeitsabläufe und über den Umgang mit RIVA, und sie beherrschen die Softwaretechnik. In der „Schulung“ manifestiert sich dies im sogenannten „versklavten Modus“¹³. Dieser makabre Terminus verweist auf die softwaretechnische Führung der Teilnehmer durch die Referenten auf Basis der vernetzten Bildschirm-/Lernplätze im Seminarraum. Die Referentin bestimmt dabei über ihre Systemverwaltungsfunktion die Bildschirmmaske, in der sich die Teilnehmer aktuell aufhalten dürfen. Die Kurse sind von einer Lehrlernformierung bestimmt, in der Inhalte und Methoden von den Lehrenden vorgegeben und bestimmt werden. Von den Lernenden wird Eigenaktivität in Form von Verständnisfragen bezüglich der „objektiv“ wichtigen und richtigen Themenstellungen erwartet.

Die Koordinatorinnen wollen sich selbst in einer beratenden Funktion sehen, wollen Hilfestellung leisten, unterstützen, Eindrücke und

Erfahrungen der Teilnehmer sammeln und keine übergeordnete Rolle einnehmen (vgl. Gruppenprotokoll in Anhang 4). Sie verweisen damit auf die Selbstverantwortung der Teilnehmenden im Weiterbildungsprozess, entlasten sich zugleich selbst und bestärken so ihre Expertenposition: Das neue, von ihnen gestaltete Arbeitsmodell ist notwendig gegeben. Aus ihrer Sicht kann und darf es nicht mehr zu einer Problematisierung verschiedener möglicher Modelle kommen. In der Kurspraxis lässt sich dies nicht immer durchhalten. Die Vermittlungsrolle ist deshalb für die Koordinatorin Frau Scheel „nicht ganz unproblematisch“. Grundsätzlich sind ihr die betrieblichen Abläufe bekannt, aber im Einzelfall kennt sie nicht den allerletzten Ausnahmefall betrieblicher Praxis, wie er möglicherweise älteren Kollegen bekannt ist. Dies wird für sie zum Problem, weil sie als Expertin selbst den Anspruch hat, alles zu kennen.

Die Koordinatorinnen sind in der Kurssituation in einer Doppelrolle: Sie sind einerseits Beschäftigte und Teilnehmerinnen an der alltäglichen Lebenswelt Betrieb, andererseits sind sie Vermittler des neuen, softwaretechnisch geprägten Arbeitsmodells. Durch ihre Zwitter-Rolle können die Koordinatorinnen weniger in Distanz zu den Teilnehmern treten, als dies Pädagogen sonst tun können. Pädagogen können in einem Lehr-/Lernverhältnis eine asymmetrische Beziehung zwischen Referent und Teilnehmern noch argumentativ über unterschiedene Aufgaben und Praxen begründen. Dies ist bei den Koordinatorinnen nicht mehr möglich, weil sie gleichzeitig als Praktikerinnen gesehen und bewertet werden. Wer als Vermittler machtvoll auftritt, kann sich als Praktiker keine Mängel leisten. Das Ergebnis ihrer Praxis, die Softwareanpassung, darf in diesem Setting deshalb nicht mehr in Frage gestellt werden. Die Zwitter-Rolle der Koordinatorinnen stellt so eine strukturelle Behinderung kommunikativer Austauschprozesse im Kurs dar.

Die Koordinatorinnen erhalten mit ihrer Lehrtätigkeit Gelegenheit, ihre „gute Arbeit“, ihre Leistung und Kompetenz den Beschäftigten gegenüber unter Beweis zu stellen. Indem die Koordinatorinnen „Anerkennung“ für ihre geleistete Software-Anpassungsarbeit erwarten, realisiert die Lehrtätigkeit in den Kursen ideell den vom Management versprochenen Aufstieg. Sie „stehen“ mit der Referententätigkeit den anderen Beschäftigten aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz „vor“ und können damit zugleich die Früchte ihrer Arbeit, als sozialen Aufstieg im Betrieb, ernten. Auf diese Empfindung macht die Aussage des Projektlei-

ters im Gruppengespräch aufmerksam, wenn er auf die emotionalen Reaktionen der Koordinatorinnen gegenüber Teilnehmerkritik und zugleich auf deren Kompetenz verweist. Er führt aus, dass die Koordinatorinnen „voll im Softwareprozess drin stecken“ und für Konfliktverhalten der Kursteilnehmer wenig Verständnis haben. Die Aggressionsschwelle liege sehr niedrig, weil die meisten Mängel, die von den Teilnehmern am Programm geäußert werden, von den Koordinatorinnen vorher schon „hundert Mal“ diskutiert waren (vgl. Anhang 2). Die Koordinatorinnen sind die fachlichen Experten und erwarten als Sinnstiftung statt Kritik Anerkennung, Akzeptanz und Mitarbeit an ihrer schwierigen Aufgabe.

Den thematischen Ausgangspunkt des Lehr-/Lernverhältnisses stellt die Bestimmung des Bildungsbedarfs bei den Beschäftigten dar, der sich aus Sicht der Koordinatorinnen als Differenz zwischen dem Vorwissen der Teilnehmerinnen und dem zukünftig notwendigen Wissen bei der Arbeit mit RIVA definiert. Aus dieser Differenz leitet sich die Bestimmung der Ziele und Inhalte für die RIVA-Schulung ab. Die Koordinatorin Frau Scheel erläutert, dass die Struktur des RIVA-Programms den roten Faden für die Inhaltsauswahl darstellt (vgl. Anhang 4). In der Kurspraxis führt dies zu einer inhaltlichen Strukturierung entlang den softwaretechnischen Funktionsabläufen mit der Einschränkung, dass sich die Übungsaufgaben an den zukünftigen Arbeitsabläufen orientieren. Die Strukturierung des Inhalts wird in diesem Konzept wie selbstverständlich vom RIVA-Programm und der erfolgten Softwareanpassung bestimmt und nicht als sozialer Konstitutionsprozess zukünftiger Arbeitsabläufe verstanden. Letztere Sicht auf die Kursinhalte hätte die Bereitschaft zur Infragestellung der eigenen Anpassungsarbeit im Kurs verlangt, was den erfahrenen Zwängen und Nöten während der Software-Anpassungsarbeit widersprochen hätte. Das im „Train-the-trainer“-Seminar praktizierte Selbstverständnis einer Zugriffs- und Machbarkeitskunst hat diesen Verständigungsprozessen ein weiteres Hindernis in den Weg gelegt.

Der im Zuge der Software-Anpassung neu produzierte Arbeitszusammenhang wird im Lehr-/Lernverhältnis objektiviert und erhält den Charakter sachlich-fachlicher Notwendigkeit. Seine eben erst stattgefundene soziale Produktion während der Projektarbeit wird nicht mehr thematisiert oder gar problematisiert. Die bestimmenden Begriffe dieses „Schulungskonzepts“ sind „Wissen“, „Vermittlung“ und „Training“. Sie entsprechen einem alltäglichen Verständnis von Lernen in Assoziation

mit schulischen Lernerfahrungen. „Gelernt wird das, was gelehrt wird. Didaktik ist so gesehen ein linearer Vermittlungsprozess: Die Lehrenden repräsentieren als Experten Ausschnitte der (betrieblich-technischen; J.L.) Wirklichkeit und der Wahrheit, die Lernenden eignen sich diese Informationen an, sie ‚verinnerlichen‘ die Außenwelt. Aufgabe des Lehrenden ist es, diese Lerngegenstände verständlich, anschaulich, alters- und zielgruppenspezifisch darzubieten“ (Siebert 1991, S.75).

Das methodische Vorgehen in der „Schulung“ wird von den Projektmitarbeitern im Gruppengespräch als „geschäftsvorgangsorientiert“ und „praxisorientiert“ charakterisiert. Die Seminarunterlagen sind so gestaltet, dass zunächst eine Kurzbeschreibung des Geschäftsvorgangs erfolgt und dann die Bildschirmmasken mit den jeweiligen Eingabearbeiten gezeigt werden. Frau Scheel beschreibt ihr Vorgehen mit folgenden Schritten (vgl. Anhang 4):

1. Erklärung der bildlichen Darstellung und Kurzbeschreibung des Vorgangs,
2. Vormachen,
3. Nachmachen durch die Teilnehmer,
4. Fragen beantworten, Lösung der Übungsaufgabe verteilen.

Dieser rezeptartige Ablauf stellt das Ergebnis ihrer subjektiven Verarbeitung der 2-tägigen Weiterbildungsmaßnahme „Train the trainer“ dar. In diesem Ablauf kommen die Teilnehmer nur mehr am Rande vor, als ausführender Teil eines lückenlosen Vermittlungsprozesses, der die Problemstellung und -lösung immer schon kennt.

In dieser Weise mündet der mikropolitische Regress in ein instrumentelles Lehr-/Lernverhältnis, dem die RIVA-Einführung als sachlich-fachliche Expertenaufgabe zugrunde liegt und nicht als ein Problem der Verständigung über zukünftige Arbeitsabläufe. Zur Absicherung des Projekterfolges und der eigenen sozialen Stellung objektiviert die Projektgruppe ihre spezifische betriebliche Softwareanpassung und realisiert ein didaktisches Setting, das den Weiterbildungsprozess als Vermittlungsaufgabe für eine technisch-objektiv gegebene Lernanforderung gestaltet. Als defizitär können sich in diesem Setting aus Sicht der Lehrenden nur mehr die Lernenden darstellen.

In welcher Weise die Lernenden diese Bedeutungskonstellationen im Lehr-/Lernverhältnis aufgreifen, wird in der nun folgenden Re-

konstruktion der Lernhandlungen aus Sicht der Lernenden dargestellt und typisiert. Dabei werden die bis hierher analysierten Bedeutungskonstellationen methodisch als Gegenhorizonte in die Kodierarbeit eingeführt.

VII. Die Rekonstruktion des Lernhandelns der Frau Claus

Frau Claus ist 44 Jahre alt und seit 11 Jahren im Unternehmen tätig. Sie ist Sondersachbearbeiterin in der „Mahnbuchhaltung“ und hat als Einzige aus ihrer Dienststelle am RIVA-Kurs für die Verbrauchsabrechnung teilgenommen.

Grundlage der Rekonstruktionsarbeit ist der Interviewtext mit Frau Claus, wie er im Anhang 1 vorliegt. Das Interview gliedert sich in einen Erzähl- und einen Nachfrageteil.¹⁴ Der Erzählteil reicht bis Zeile 286. Danach beginnt der Nachfrageteil, der für die Phase der vergleichenden Kodierung ebenfalls mit hinzugezogen wird. Dort erläutert und differenziert Frau Claus auf Nachfragen des Interviewers einzelne Kodes und Bedeutungshorizonte aus ihrer Erzählphase, ohne grundsätzlich neue Perspektiven einzuführen. Die nun folgende formulierende Interpretation will einen Überblick über die Gesamtgestalt ihrer Bedeutungshorizonte geben und kann sich deshalb auf die Erzählphase beschränken.

1. Formulierende Interpretation

Ziel der formulierenden Interpretation ist es, die Erzählung aus der Sicht eines fiktiven Gesprächspartners zu verstehen und zu sequenzieren. Dazu wird die Gesamtgestalt der Erzählung skizziert, und die einzelnen Stationen des von Frau Claus erfahrenen und erzählten Einführungsprozesses werden mit ihren dominierenden Erfahrungen und Bedeutungshorizonten dargestellt. Der fiktive Interaktionspartner versteht dabei Frau Claus aus einem alltäglichen Verstehenshorizont heraus.¹⁵

Frau Claus beginnt nach dem Impulsstatement des Interviewers nicht mit einer Erzählung, sondern mit einer Erklärung. In dieser Erklärung (17-41) erläutert sie Bedingungen, die ihren Lernerfolg eingeschränkt haben. So hat sie nur einen 2-tägigen „Crashkurs“ statt einer 5-tägigen „Schulung“ erhalten. Danach musste sie ihre Alltagsarbeit allein mit nur einem Kollegen erledigen und konnte aus Zeitman-

gel nicht üben. Frau Claus will mit ihrer Erklärung zu verstehen geben, dass sie aufgrund der widrigen Umstände mit dem Projekt noch gar nicht begonnen hat und dazu nichts sagen kann. Ihre stakkatoähnlichen Sätze symbolisieren ihre Unsicherheit. Sie möchte sich gerne der Interviewsituation entziehen.

Der Interviewer versucht verständnisvoll auf die Situation von Frau Claus einzugehen und setzt ein neuerliches Impulsstatement (58-62). Danach beginnt Frau Claus mit ihrer Erzählung: *„Also vorab muss ich, fang ich erst mal an“* (64). Dieser Übergang vom *„muss ich“* zum *„fang ich erst mal an“* zeigt, wie Frau Claus ihre Anspannung langsam ablegt und im Folgenden flüssig mit zunehmender Erleichterung – *„jetzt hol ich erst mal weiter aus“* (87) – von ihren Vorstellungen und Erfahrungen im RIVA-Einführungsprozess erzählt. Sie thematisiert in ihrer Erzählung die RIVA-Kurse, ihre Arbeit vor der RIVA-Einführung, die Übungsphase und ihre Perspektiven für die Zukunft. Diese Erfahrungen, Perspektiven und Deutungen werden zunächst in ihrer Gesamtgestalt skizziert.

Frau Claus beginnt von den Weiterbildungsmaßnahmen zu erzählen, die sie durchlaufen hat. Sie absolvierte zuerst ein eintägiges, computergestütztes Selbstlernprogramm zur SAP-Software, anschließend einen zweitägigen allgemeinen Einführungskurs, der einen Überblick über den Einsatz von RIVA in den verschiedenen Unternehmensabteilungen gab, und schließlich den für sie zentralen fünftägigen Sachbearbeitungskurs RIVA, den sie nur an zwei Tagen besucht hat. Insbesondere dieser Kurs ist ihr *„nicht sehr leicht gefallen, weil die Struktur der neuen Software von SAP-RIVA ganz anders ist als ich das in den 11 Jahren, wo ich das bearbeite, mache“* (84-85).

Um die Bedeutung ihres Problems zu unterstreichen, holt Frau Claus *„erst mal weiter aus“* (87) und erzählt von ihrer beruflichen Biographie im Unternehmen. Dabei stellt sie sich als erfahrene und kompetente Mitarbeiterin dar. Sie hat ihre Sachbearbeitung anfangs noch konventionell mit Kontenblättern erledigt und war auch bei der ersten EDV-Einführung mit dabei. Dies fiel ihr alles leicht. Im Gegensatz dazu ist ihrer Ansicht nach RIVA viel komplexer und unübersichtlicher. Was sie im alten EDV-Programm auf einen Blick hatte, muss sie jetzt durch *„Hilfstasten“* (112) umständlich nachfragen.

Nach diesem Exkurs setzt Frau Claus ihre Erzählung beim RIVA-Sachbearbeitungskurs weiter fort. Sie will deutlich machen, dass die Vermittlung der Inhalte nur durch „häufiges Nachfragen“ (116) der Kursteilnehmer gelang, und kritisiert vor allem, dass sich RIVA sehr unübersichtlich darstellt und noch nicht vollständig an die betrieblichen Belange angepasst ist. Die ersatzweise angebotenen Arbeitsblätter erschweren die Einarbeitung (127) und Feinheiten der Alltagspraxis werden so nicht einbezogen. Der Kurs erscheint ihr nicht praxisbezogen genug. Den Projektverantwortlichen weist sie einerseits mit dieser Kritik eine Schuld für ihren schwierigen Lernprozess zu, ohne diesen Zusammenhang direkt zu benennen. Sie ist sich andererseits unsicher, schließlich hatte sie auch selbst Konzentrationsprobleme, weil sie sich wegen des Krankenstandes in ihrer Dienststelle Sorgen um den Fortgang der Alltagsarbeit machte (142): „Ich war die einzige, die halt da war.“

Als Nächstes erzählt Frau Claus von der Übungsphase nach dem RIVA-Sachbearbeitungskurs (169-224). Nach einiger Zeit, Anfang März, erhielten alle Kursteilnehmer die Anweisung, täglich ein bis zwei Stunden zu üben. In dieser Übungsphase widersetzt sich Frau Claus (170) der Aufforderung der Projektgruppe mit einem eigenen Zeitplan. Aufgrund der anfallenden Alltagsarbeit und des nur zeitweilig verfügbaren Programms entscheidet sie sich gegen tägliche kurze Übungsphasen und wählt einen eigenen Zeitplan, mit dem sie einmal in der Woche ganztägig übt, und zwar an einem Tag, an dem das Programm auch verfügbar ist. Frau Claus stellt für die Übungsphase ihre ambivalente Haltung dar zwischen ihrer Alltagsarbeit einerseits, die dem Kunden verpflichtet ist und ihr „auf der Seele brennt“ (206), sowie dem Test- bzw. Übungsauftrag der Projektgruppe andererseits. Beiden Anforderungen gegenüber fühlt sie sich verpflichtet. Sie will deutlich machen, dass ihr ein Üben durch das nicht lauffähige Programm fast unmöglich ist und die Alltagsarbeit dadurch unnötig behindert wird (190-191). Die Umstände lassen eine Arbeit mit RIVA nicht zu. Sie will aber mit ihrem Zeitplan alle Übungsmöglichkeiten ausschöpfen (209). Frau Claus stellt sich hier als motivierte Lernerin dar, die zwar will, aber nicht kann. Vor dem Hintergrund ihrer Alltagsarbeit und der eingeschränkten Übungsbedingungen gelingt der „Umlernprozess“ (260) mit diesem schwierigen Programm nur ungenügend.

Ihre Zukunft versieht Frau Claus mit einem großen „Fragezeichen“ (229): Mitte des Jahres sollen alle anderen Beschäftigten „geschult wer-

den und es läuft leider nichts Konkretes“ (228). Frau Claus verweist hier auf ihre – seitens des Betriebs geplante – Mitarbeit und Unterstützung bei den späteren Weiterbildungsmaßnahmen für den Hauptteil der Beschäftigten (vgl. 748). Die Fortschritte sind ihr zu langsam und die Fehler im Programm zu viel. Diese Situation empfindet sie als „nicht so gut“ (226). Sie gibt zu verstehen, dass ihr bisher der RIVA-Überblick für ihre zukünftige Unterstützungsaufgabe fehlt. Für sie ist zweifelhaft, ob das Softwareprogramm bis zu diesem Zeitpunkt einsatzfähig sein wird (229), damit „die neuen Leute daran geschult werden können“ (227-228).

Frau Claus beendet ihre Erzählung mit einer reflexiven Sequenz (231-286), in der sie ihre Erfahrungen während der bisherigen Weiterbildungsphase reflektierend zusammenfasst. Sie ist der Ansicht, dass die Einarbeitung in und die Bedienung von RIVA viel schwieriger ist im Vergleich zum alten EDV-Programm (231-241). Frau Claus erklärt sich diese Umständlichkeit und Komplexität im Zusammenhang mit der Erweiterung der bisherigen Geschäftsfelder durch die Sparte Strom im neuen fusionierten Unternehmen (244-248). Sie sieht aber nicht nur Erschwernisse durch RIVA, sondern auch Vorteile für die Kunden (251-258). Insofern drückt sie eine ambivalente und offene Haltung gegenüber der Software selbst aus. Diese grundsätzlich offene Haltung sieht sie von einem problematischen „Umlernprozess“ (260) flankiert. Insbesondere durch die Arbeitsbedingungen in ihrer Mahnbuchhaltung führt dieser Prozess, parallel und zusätzlich zur normalen Arbeit, zu Stress (274). Andere Abteilungen haben es diesbezüglich besser.

2. Offene Kodierung

In diesem Arbeitsschritt wird der Interviewtext entlang der – während der formulierenden Interpretation – identifizierten Themen und Phasen kodiert.

1. Die Phase vor der RIVA-Weiterbildung

In ihrer Erzählung von der Zeit vor der RIVA-Einführung dominieren die Themen berufliche Biographie und berufliche Kompetenz.

„Dazu muss ich noch was sagen. Und zwar: ich arbeite jetzt in der Mahnbuchhaltung der Stadtwerke. Wir bestehen an und für sich aus zwei Vollzeit-Sachbearbeitern und zwei Halbtagsbeschäftigung. Dann

ein Sachbearbeiter, der die Mahnbescheide beantragt und mir, die halt Sonderaufgaben erfüllt bzw. jetzt auch das Projekt halt mitbearbeiten soll“ (27-31).

Frau Claus weist gleich zu Beginn des Interviews in ihrer „Erklärung“ und anschließend in ihrer Erzählung auf ihren Sonderstatus¹⁶ als Sondersachbearbeiterin, die Sonderaufgaben erfüllt und auf ihre umfangreiche **Erfahrung** im Betrieb (88) hin. Bisher konnte sie als Bearbeiterin von Sonderaufgaben auch die schwierigsten Anforderungen erfüllen, was auf ihre **Kompetenz** hinweist. Über die Beschreibung ihres funktionalen Aufgabenbereichs definiert sie für sich eine Sonderstellung innerhalb der Mahnbuchhaltung. Indem sie ihre Aufgaben nicht einfach bearbeitet, sondern „erfüllt“, verweist sie wieder auf **besondere Aufgaben**. Unter Aufgaben, die man „erfüllt“, werden gewöhnlich solche verstanden, die nicht schematisch zu bearbeiten sind, sondern jeweils gesondert geprüft, analysiert und gelöst werden. Diesen besonderen Status hat sie sich aufgrund ihrer langjährigen praktischen beruflichen Erfahrung erarbeitet. Sie verweist auf ihre praktischen Erfahrungen, nicht auf ihre Schulausbildung. Sie kennt ihre Aufgaben noch in ihrer „normalen“ (88) Ausprägung mittels Kontenblättern, die für sie zum Bewertungsmaßstab werden. Weil sie für besondere und schwierige Aufgaben zuständig ist, soll sie jetzt auch das **Einführungsprojekt „mitbearbeiten“** (31). Sie begründet mit ihrem Status und ihrer Erfahrung ihre Teilnahme am ersten RIVA-Kurs und die damit verbundene Planung, später als Multiplikatorin bei den Nachfolgekursen des Hauptteils der Beschäftigten mitzuwirken. Ihr Ausdruck „halt mitbearbeiten soll“ verweist dabei einerseits auf die auch in ihren Augen bestehende Selbstverständlichkeit, als Sondersachbearbeiterin am Projekt mitzuarbeiten. Andererseits drückt sie einen **Vorbehalt** aus, der sich offensichtlich auf ihre bisherigen Erfahrungen während der Weiterbildung bezieht.

Ihre Hinweise auf ihren Status und ihre Erfahrung und die besondere Stellung ihrer Hinweise zu Beginn des Interviews signalisieren die besondere Bedeutung ihrer sozialen Stellung und langjährigen Erfahrung für Frau Claus. In ihrer Erklärung steht der Hinweis im Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen unter dem Diktum: „Dazu muss ich noch was sagen“. Sie drückt mit dem „muss“ einen inneren Zwang zur Erklärung aus, der emotional getragen ist. Ihren Exkurs in der Erzählung zu ihrer beruflichen Biographie, die ihren Sonderstatus erklären

soll, fügt sie an einer Stelle (87-102) ein, an der sie zum Ausdruck bringt, dass ihr der RIVA-Sachbearbeitungskurs nicht leicht gefallen ist. Ihr Verweis auf Status und Erfahrung soll an dieser Stelle der Erzählung – an der sie ihr zentrales Problem beschreibt – zeigen, dass die **Schwierigkeiten nicht (allein) auf sie selbst zurückzuführen** sind.

„Denn sonst hab ich’s in meinem Programm auf einen Blick gehabt“ (110-111). „Unsere oberste Direktive ist, der Kunde ist König und Telefonate müssen bearbeitet werden“ (182).

EDV-Erfahrung konnte Frau Claus bisher bereits sammeln. Mit dem alten Programm kam sie gut, „auf einen Blick“ zurecht. Auch dieser Aspekt soll zeigen, dass die Schwierigkeiten nicht (allein) in ihrer Person begründet sind. Zugleich zeigt diese Beschreibung, dass die alte EDV dem Normalitätshorizont ihrer beruflichen Erfahrung in hohem Maße entspricht. Dieser Normalitätshorizont ist stark durch Kundenerwartungen charakterisiert: Deren Anfragen (129-133) konnte sie mit dem alten Programm „auf einen Blick“ bearbeiten. EDV ist also für Frau Claus kein prinzipiell neues Thema in ihrer Sachbearbeitung und hat bisher auch ihre **kundenorientierten Sinn- und Zweckhorizont** abgedeckt. In diesem Bedeutungshorizont nimmt der „Kunde als König“ den ersten Platz ein, dessen Anfragen (und Telefonate) zu seiner Zufriedenheit bearbeitet werden müssen. Dieser Bedeutungshorizont basiert auf einer Direktive, ist also einerseits angeordnet. Andererseits spricht Frau Claus von „unserer“ Direktive, bezeichnet damit also einen akzeptierten und mitgetragenen Sinnhorizont.

Den krankheitsbedingten personellen Engpass hebt Frau Claus für die Zeit unmittelbar vor und auch während der Weiterbildung besonders hervor. „Wir kriegen auch keine neuen Leute“ (148, fast wortgleich 279). Sie spricht diesen Aspekt mehrmals an und hebt ihn in der Betonung hervor (darauf verweist die Unterstreichung in der zitierten Transkription). Sie macht damit deutlich, dass dieses Thema für sie wichtig ist, dass sie darunter leidet und neue Stellen fordert. Sie übernimmt in diesem Sinne **Verantwortung** für die gemeinsame Arbeit im Betrieb. Sie verweist auch darauf, dass dem Vorgesetzten „die Finger gebunden“ sind (278), weil nächstes Jahr die Fusion ansteht (149), in deren Vorfeld keine Stellenbesetzungen vorgenommen werden. Sie zeigt damit **Verständnis** für die Stellensituation in ihrer Dienststelle. Frau Claus leidet also nicht

nur unter widrigen Arbeitsbedingungen, sondern sie setzt sich mit diesen betrieblichen Bedingungen aktiv und verantwortlich auseinander. Sie zeigt sich als eine Person, die nicht nur individuelle Auswege angesichts betrieblicher Probleme sucht, sondern auch Verantwortung für betriebliche Belange übernimmt.

2. Die Kursphase

In ihrer Erzählung von der Kursphase dominieren als zentrale Themen erstens die unverständliche Struktur von RIVA, die sie einerseits als überkomplex, andererseits aber auch als vorteilhaft empfindet, zweitens die Kritik am methodischen Vorgehen der Projektgruppe, verbunden mit Selbstzweifeln, und drittens die Darstellung eigener Aktivitäten und Nachfragen, um RIVA kennen zu lernen.

Den im Zentrum stehenden RIVA-Sachbearbeitungskurs führt Frau Claus wie folgt in die Erzählung ein: *„Aber diesen Kurs, was ich schon sagte, habe ich nur an zwei Tagen genossen (die Unterstreichung verweist auf eine Hebung der Stimme) daran Teil zu nehmen. Und ich muss sagen, das ist mir nicht sehr leicht gefallen, weil die Struktur der neuen Software von SAP RIVA ganz anders ist als ich das in den 11 Jahren, wo ich das bearbeite mache“* (82-85). Den hervorgehobenen Genuss-Begriff verwendet Frau Claus hier offensichtlich ironisch, denn der Kurs ist ihr nicht sehr leicht gefallen. Diese Ironie korrespondiert mit dem Ausdruck *„nicht sehr leicht“*. Eine gängige Relativierung zu *„leicht“* ist *„nicht leicht“*. Aber die Formulierung *„nicht sehr leicht“* bedeutet schon fast wieder *„leicht“*. Tatsächlich spricht sie aber von einem **„Strukturbruch“** gegenüber ihrer bisherigen Arbeitslogik der letzten 11 Jahre. Zwei Strukturen scheinen in ihrem Kopf zusammen zu stoßen: ihre **Arbeitslogik** und die **Software-Logik** von RIVA. In ihrer Erklärung zu Beginn des Interviews bezeichnet sie diesen Kurs auch als *„Crashkurs“* (18). Ihre Bezeichnung *„Crash“* ist selbstironisch und symbolisiert einen für sie offenen und ungeschlossenen Zustand, einen offenen Konflikt, den sie sich selbst nicht verständlich machen kann: Mit ihrer Arbeitslogik kam sie bisher gut zurecht. Jetzt erlebt sie ihre Arbeitslogik als nicht mehr weiterführend.

Der Verweis auf den lediglich zweitägigen Besuch kann dabei als Entschuldigung gelesen werden. Sie will sich aus der Verantwortung für diesen *„Crash“* und den in ihren Augen langsamen Projektfortschritt

nehmen. Bei ihrer beruflichen Erfahrung müsste sie alle auftretenden Probleme meistern können. Für das erfahrene Problem trifft sie andere **Schulduzuweisungen**.

Sie benennt zum Ersten die RIVA-Software, die sie im Vergleich zum alten EDV-Programm als „*viel komplexer*“ (104) im Sinne von „**unübersichtlicher**“ (106) beurteilt. Komplexität hat immer auch positive Seiten, indem sie mehr Möglichkeiten vorhält. Frau Claus spricht diesen Aspekt auch an: „*Dass man dort viel mehr Anwendungsmöglich-...*“ (105). So als hätte sie sich selbst ertappt, hält sie mitten im Wort inne und setzt ihre Erzählung mit dem Thema Unübersichtlichkeit fort. Sie will an dieser Stelle die Unübersichtlichkeit der RIVA-Software und nicht deren Möglichkeiten aufzeigen. In ihrer „Erklärung“ zu Interviewbeginn benutzt sie für RIVA die Metapher „Größe“ (36). Frau Claus erlebt RIVA als unübersichtlichen Berg für sich und ihre Arbeit. „*Denn sonst hab ich's in meinem Programm auf einen Blick gehabt und jetzt muss ich nachfragen durch diese sogenannten Hilfstasten, Hilfsfunktionen ...*“ (110-112). Diese Unübersichtlichkeit ist ihr, vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Berufserfahrung, **unverständlich** (108). Warum muss etwas so unübersichtlich sein, wenn es auch einfacher geht, wie es ihre bisherige, gelungene Praxis gezeigt hat? Es ist „ihr“ altes EDV-Programm, von dem sie spricht und bei dem ihr alles vertraut ist. Dagegen „*muss*“ sie bei RIVA über Hilfsfunktionen in andere Masken wechseln. RIVA **zwingt** sie also zu Tätigkeiten, die vorher nicht notwendig waren. Frau Claus fühlt sich dadurch gegenüber dem Programm in einer minorisierten, abhängigen Rolle, sie muss um Hilfe nachfragen. Dies widerspricht ihrer berufsbio-graphischen Selbstsicht, nach der sie komplexe Aufgaben erfüllt. Jetzt muss sie für einfachste Aufgaben bei der Software nachfragen. Der Crash in ihrer Arbeitsstruktur ist auf diese Weise zugleich ein **Bruch in ihrer bisherigen Selbstsicht**. Auch hier setzt Frau Claus ihre Erzählung wieder ironisch fort: „*Ja schön!*“ (115). Ironie ist für sie in der Erzählung ein Ausdruck für Unabgeschlossenheit und **Offenheit**. Ihre Problembewertung bleibt vor dem Hintergrund ihres Unverständnisses offen.

Ihre Schulduzuweisung für den erlebten Strukturbruch bezieht sie nicht nur auf das RIVA-Programm, sondern auch auf die Referenten im Kurs. „*Da waren wir erst mal bei diesem 2 Tag- Kursus, haben dort auch Aufgaben bekommen und durch Nachfragen, durch häufiges Nachfragen ist es uns dann etwas näher gebracht worden. Ich find nur, wenn*

ein Programm noch nicht steht und man übt daran, dann ist es immer sehr schwer sich das vor Augen zu führen“ (115-119). „Und bei den Übungen, wenn man jetzt konkret mit den Sachbearbeitern was macht, im Fachgebiet, das erlernen sollen, wäre es schon sehr wichtig, wenn dann schon ein Teil steht, dass man dann direkt in den Bildschirm reingehen kann und nicht auf , sagen wir mal ... die Arbeitsblätter angewiesen ist. Denn aus den Arbeitsblättern gehen ja immer nur grobe Kenntnisse hervor und nicht so kleine Feinheiten, die sich bei ner Sachbearbeitung dann noch zeigen“ (123-128).

Der **Lernerfolg** war in ihren Augen von den Nachfragen der Beschäftigten abhängig. Frau Claus vermittelt in ihrer Erzählung ein Bild von einem wenig kommunikativen Kurs. Bevor Frau Claus über ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit den RIVA-Sachbearbeitungskurs – dem Kern der betrieblich geplanten Weiterbildungsmaßnahmen – berichtet, erzählt sie bereits von zwei vorgeschalteten Kursen, die ihr wenig ertragreich erscheinen. Die anfänglichen „Einschulungen“ und Informationsveranstaltungen beschreibt sie nur oberflächlich und grammatikalisch unzusammenhängend (64-72). Nach dem ersten Tag, der offensichtlich ihren Erwartungen bis hin zur Sprachlosigkeit nicht entsprach, konnte sie in der Folge wenigstens „auch noch konkrete Fragen stellen“ (73). Mit dieser – sich jetzt im RIVA-Sachbearbeitungskurs wiederholenden – Aussage verweist sie auf ihren **Beteiligungsanspruch** bei der Weiterbildung, den sie nur bei Referenten eingelöst sieht, die auch wie sie aus der Sachbearbeitung kommen und so bessere „**Ansprechpartner**“ darstellen (75-77). Ihr Beteiligungsanspruch richtet sich auf die Berücksichtigung und den Einbezug ihrer Kompetenz und ihrer Sachbearbeitungspraxis.

Die Betonung des häufigen Nachfragens vermittelt den Eindruck, dass der Lernerfolg geradezu von den Beschäftigten gegen die monologische Vorgehensweise der Kursverantwortlichen durchgesetzt werden musste (**Gegensatz**). Mit deren Kursvorbereitung allein hätte sie das RIVA-Programm noch weniger kennen gelernt. Mit der Thematisierung der Arbeitsblätter führt Frau Claus diesen Bedeutungshorizont weiter: Die Beschäftigten müssen gegen die Projektverantwortlichen den Erfolg sichern. Die sind zwar einerseits auch Sachbearbeiter wie diese selbst, also bessere Ansprechpartner als die EDV-Referenten. Andererseits bilden sie mit den Arbeitsblättern nicht den praktischen Arbeitsablauf ab,

thematizieren also nicht das Wesentliche, um RIVA kennen zu lernen. Dies ist nur mittels häufiger Nachfragen möglich. Arbeitsblätter können ein Software-Programm, das noch nicht lauffähig ist, auch nicht ersetzen. Für Frau Claus erschwert es das Verständnis im Kurs sehr („*sehr schwer, sich das vor Augen zu führen*“; 118), wenn ein Programm noch nicht steht und das Lernen hilfsweise mit Arbeitsblättern statt am Bildschirm erfolgen soll. Die Arbeitsblätter geben den tatsächlichen **Arbeitsablauf nur unvollständig** wieder. Sie gliedern den sachlichen Arbeitszusammenhang zu grob.

Der geforderte Praxisbezug wird von ihr an dieser Stelle der Erzählung zu einem manifesten **Theoretiker-Praktiker-Konflikt** ausgeweitet (129-137). In diesem Sinne ist beispielsweise ihre Kritik an den Arbeitsblättern zu verstehen, die notwendige Feinheiten des Aufgabenvollzugs nicht berücksichtigen. RIVA ist demnach nicht nur EDV-technisch unübersichtlich, im Sinne von unkomfortabel, sondern auch arbeitsorganisatorisch unverständlich. Es kann die Anforderungen ihrer Praxis nicht abbilden. Die Projektverantwortlichen haben in ihren Augen die eigenen „Hausaufgaben“ vor der Weiterbildung nicht erledigt und die an sie gestellten Projektanforderungen nicht erfüllt. Jetzt wollen die Projektverantwortlichen ihr gegenüber Lernanforderungen im Sinne eines passiven Zuhörens/Akzeptierens stellen, ohne selbst ein lauffähiges Programm und konkrete Praxisanwendungen bieten zu können. Frau Claus weist in der „Kursphase“ die Schuld für den – ihrer Meinung nach – mäßigen Lernerfolg, neben der RIVA-Software auch den Projektverantwortlichen zu.

Frau Claus führt hier die typische Argumentation von „Praktikern“, die mittels von Verweisen auf Einfachheit und Plausibilität, aber auch auf die Differenziertheit ihrer Praxis, die Problematik neuer konzeptioneller Entwürfe belegen wollen. In diesem Konflikt spiegeln sich **Gegensätze** zu den sogenannten „Theoretikern“ wider:

- der Gegensatz hinsichtlich der Bestimmung relevanter Aspekte und Dimensionen;
- der Gegensatz zu betrieblichen Planern hinsichtlich der Berücksichtigung praktischer Detailprobleme;
- der Gegensatz hinsichtlich der Zuschreibung eines Erfolges.

„Ja und ich hatte halt die Schwierigkeiten an diesem Tag wie ich das gelernt habe, mich da erst mal rein zu finden. Bedingt auch

dadurch, dass mir auch *andere* Sachen im Kopf ,rum gegangen ist mit meiner normalen Arbeit“ (139-141). Das von Frau Claus betonte „rein“ verweist hier nochmals auf die neue Struktur, in die sie sich „rein-finden“ muss. „Die Schwierigkeiten“ bei diesem Prozess gründen in ihrer Alltagsarbeit, die aufgrund des hohen Krankenstandes liegen blieb. Das bedrückt sie und lässt ihren Kopf nicht frei werden. Die Schuldzuweisung für den geringen Lernerfolg trifft demnach nicht nur die RIVA-Software und die Projektgruppe, sondern sie hegt auch **Selbstzweifel**. Bei allen widrigen Rahmenbedingungen: Sie selbst hatte Schwierigkeiten, es war ihr eigener Kopf, der ‚blockiert‘ war. Ein Eingeständnis, das nur am Rande der Erzählung, versteckt zwischen widrigen externen Rahmenbedingungen, zur Sprache kommt.

3. Die Übungsphase

In der formulierenden Interpretation sind die zentralen Themen bezüglich der Übungsphase nach dem Sachbearbeitungskurs der Zwang, RIVA zu benutzen, ihr Wille, RIVA kennen zu lernen, die Nichtverfügbarkeit von RIVA und die Notwendigkeit, die alltägliche Sachbearbeitung zu erledigen.

Frau Claus wird nicht unmittelbar nach dem Kurs, aber zwei Monate später, Anfang März, mit einer eindeutigen **Übungsanforderung** konfrontiert: „man sollte 1-2 Stunden daran üben“ (145). Vor dem Hintergrund ihrer Arbeits- und Projektsituation stellt sie sich die Frage: „Wie teile ich mir die Arbeit halt ein?“ (149). „Und um diesen Einblick halt zu bekommen, müsste man sich halt jeden Tag rein vertiefen und gucken welche Vorgänge und was man halt wie anwendet in der Software. Ja hab ich mir gedacht, dann müssten auch Leute da sein, die mir Fragen beantworten könne ... (lacht), ja, so dass ich mir einen eigenen Zeitplan gemacht habe“ (158-162).

Frau Claus thematisiert hier explizit ihr Problem der zeitlichen Übungsanforderung. Die inhaltliche Anforderung stellt sie explizit nicht in Frage. In ein bis zwei Stunden schafft sie das nicht (170). Sie versucht mit einer anderen Arbeitseinteilung die verschiedenen Anforderungen der Softwareübung und der Alltagsarbeit bei verringertem Personalstand einerseits und ihre Anforderung nach Erreichbarkeit von Ansprechpartnern andererseits in Einklang zu bringen. Sie findet eine Lösung in einem **eigenen Zeitplan**: Einen Tag in der Woche möchte sie acht Stunden

an RIVA sitzen (152), wenn die Alltagsarbeit erledigt und Ansprechpartner verfügbar sind (160). Frau Claus lacht erstmals in ihrer Erzählung (161) bei der Äußerung, einen eigenen Zeitplan **im Gegensatz** zur Projektgruppe durchzusetzen. Die Perspektive eines eigenen Übungsplanes verschafft ihr Erleichterung. Nicht mehr sie allein ist die Geforderte, sondern auch **sie fordert die Projektgruppe** als Ansprechpartner für ihre Fragen. Frau Claus kann auf diese Weise die ungleichgewichtige Beziehung für sich verbessern.

Die Anforderung, Anfang März, täglich zu üben, veranlasst Frau Claus zu einem Gespräch mit ihrem Chef: „Ja, aber im März, als da gesagt wurde ich kann jetzt was machen, 1-2 Stunden, hab ich mit meinem Chef gesprochen. In 1-2 Stunden schaff' ich das nicht, kann ich überhaupt nichts damit anfangen“ (169-171). Ihre Erzählung drückt ihren **Protest** gegen den zeitlichen **Eingriff** in ihre Arbeitseinteilung oder, allgemeiner, ihren Protest gegen die methodische Gestaltung der Übungsphase aus, in der ihr erstens keine Ansprechpartner für ihre Fragen zur Verfügung stehen und sie zweitens – wie im Kurs – keine aktive Rolle übernehmen kann, sondern nur die Anforderung der Projektgruppe zu erfüllen hat. Sie protestiert hier gegen den Eingriff in ihre **Arbeitsautonomie**. Sie begründet ihren Protest gegenüber dem Chef mit der besonderen Arbeitssituation und ihrer Doppelbelastung (1056) in der Debitorenabteilung, die ihr bei täglichen Übungsstunden keine Konzentration auf RIVA ermöglichen würde (172). Im Zusammenhang mit ihrem Gespräch ist zu berücksichtigen, dass ihr Chef zugleich der Projektleiter des RIVA-Projekts ist. Er zeichnet somit sowohl für die Arbeitssituation und die Arbeitsabläufe der Frau Claus als auch für die Projektsituation und die Softwareabläufe verantwortlich. Frau Claus will gegenüber ihrem Chef den **Strukturbruch** zwischen ihrer alltäglichen Sachbearbeitung gemäß ihrer Arbeitslogik und dem Üben mit der neuen Softwarelogik deutlich und **öffentlich** machen (260-262), der ein Umlernen erschwert und zum Stressfaktor (274) wird. Frau Claus wünscht sich **Distanz** zu ihrer Sachbearbeitung, um sich von ihrer Arbeitslogik beim Üben lösen zu können. In einer ein- bis zweistündigen Übungsphase glaubt sie diese Distanz nicht herstellen zu können.

Frau Claus bringt mit ihrem Protest eine Gefährdung **eigener Interessen** hinsichtlich einer eigenen Arbeits- und Übungseinteilung und der **Interessen des Betriebs** zum Ausdruck. Ob sie im Gespräch mit dem

Chef beide Interessen zur Sprache bringt, ist offen. In ihrer Erzählung bezieht sie sich aber auf beide Interessen, indem sie in diesem Zusammenhang das betriebliche **Leitbild** erwähnt, das sie durch die spezifische Übungsanforderung der Projektgruppe gefährdet sieht: „*Unsere oberste Direktive ist, der Kunde ist König und Telefonate müssen bearbeitet werden*“ (182). Diesem geltenden betrieblichen Interesse steht die RIVA-Übungsanforderung ihrer Ansicht nach auch entgegen, nicht nur ihrem persönlichen Interesse nach einer eigenen Zeiteinteilung und kompetenter Beteiligung. In ihrer Erzählung weist sie weiter darauf hin, dass sich diese Kritik nur auf die Übungsanforderung bezieht und sie **an RIVA grundsätzlich interessiert** ist, RIVA in ihren Interessenzusammenhang fällt: „*Erst hatte ich mir überlegt, als ich Ostern Urlaub hatte, mir die Mappe mitzunehmen und zu Haus was dran zu machen*“ (219-220). Ihre methodische Kritik an der Übungsanforderung der Projektgruppe soll also nicht mit einer grundsätzlichen Ablehnung von RIVA gleichgesetzt werden. Gegenüber der Software RIVA stellt sie sich grundsätzlich **offen** dar. Sie will grundsätzlich einen **Erfolg des Projekts**, sieht ihn aber durch die Projektgruppe gefährdet.

Sie unterstreicht ihre Kritik an der Projektgruppe mit ihrer Kritik an der unvollständig angepassten RIVA-Software: „*Ich habe mich am ersten Tag bei einer Kundennummer über 8 Stunden aufgehalten, hab mehrere Fehler daran gefunden ... Weil das ganze Programm, wie Sie vielleicht noch weiter hören, seine Schwierigkeiten hat, nicht alles ganz konkret so läuft*“ (190-192). Mit dem Ausdruck „*nicht alles ganz konkret so läuft*“ verweist Frau Claus auf die Schwierigkeit, Kundenstammsätze zu bearbeiten, die Kreditorendaten aufweisen (166), weil zum einen einfach zu wenig Kundenstammsätze mit Kreditoren vorhanden und zum anderen Fehler im Programmablauf selbst enthalten sind. Mit ihrem persönlichen Zeitplan versucht sie eine Übungs- und Arbeitseinteilung, bei der ihr am Übungstag auch tatsächlich Ansprechpartner (160), Testdaten und das Programm zur Verfügung stehen (209).

Frau Claus spricht hier von „*aufhalten*“. Sie bedeutet damit für sie wertvolle Arbeitszeit, in der sie durch Krankheitsausfälle liegengeliebene Arbeit hätte erledigen können. Frau Claus sieht also nicht nur durch die spezifische Übungsanforderung eine **Gefährdung der alltäglichen Sachbearbeitung** für den Kunden, sondern auch durch ein nur unvollständig entwickeltes „*Arbeitsmittel*“ (216). Ihre Rede vom „Aufhal-

ten“ bezeichnet nicht nur den Zeitaspekt, sondern zugleich eine Entwertung der verfügbaren RIVA-Software: Sie taugt im jetzigen unvollkommenen Zustand nicht für die Sachbearbeitung. Frau Claus ist der **Nutzen** dieser Software für ihre praktischen Sachbearbeitungsanforderungen **nicht ersichtlich** (diese Kritik führt sie bereits zuvor in Zeile 126-137). Ihr Ansprechpartner, Herr Müller, kann ihr in dieser Situation auch nur mitteilen, dass es noch einige Zeit dauern wird, bis ihr das Programm zur Verfügung stehen wird (201).

Im Verlauf ihrer Erzählung steigert Frau Claus ihre Kritik an der Projektgruppe stetig. Die Projektgruppe hat aus ihrer Sicht nicht nur einen mit Arbeitsblättern improvisierten Sachbearbeitungskurs geboten und eine unpraktikable Übungsanforderung gestellt. Sie zeigt auch **Inkompetenz** bei der Software-Anpassung. Zusammengenommen gefährdet die Projektgruppe damit aus Sicht von Frau Claus ihre persönliche, alltägliche Sachbearbeitung und die oberste Direktive des Betriebs. Frau Claus führt diese Kritik nicht nur thematisch aus, sondern bringt sie auch symbolisch zum Ausdruck, durch eine Umdeutung des Übungsauftrags zu einem **Testauftrag**. Nicht mehr sie hat jetzt zu üben, sondern die Arbeit der Projektgruppe wird auf Handhabbarkeit und Praktikabilität überprüft. Den Begriff „üben“ verwendet Frau Claus in ihrer Erzählung das letzte Mal in Zeile 145. Danach beginnt ihre Kritik an der Übungsanforderung und ab dieser Stelle wird der Begriff „üben“ von ihr nicht mehr verwendet. Ihre Tätigkeit umschreibt sie mit „machen“, „nachschaun“, „anschauen“ und „bedienen“. Mit dieser Bedeutungszuschreibung hat jetzt Frau Claus kein Problem mehr, sondern die Projektmitarbeiter haben ein Fertigstellungsproblem mit der Software, bei dem Frau Claus unterstützen soll.

Das Verhältnis von Frau Claus zu den Projektmitarbeitern kippt an dieser Stelle der Erzählung im Zuge ihrer Kritikdarstellung um: War sie anfangs noch in der Rolle der passiven Schülerin, der man beibringen wollte, wie bestens bekannte Arbeitsaufgaben mit einer überkomplexen Software zu erledigen sind, so erscheint Frau Claus jetzt wieder in ihrer Rolle als kompetente und erfahrene Sondersachbearbeiterin, die mit einem ausgeklügelten Zeitplan einen Projekterfolg zu retten versucht, der – ihrer Meinung nach – durch eine unverständliche und überkomplexe Software und durch unprofessionelle Projektmitarbeiter gefährdet ist.

4. *Ihr Blick in die Zukunft*

Im Arbeitsschritt ‚formulierende Interpretation‘ dominierten die Themen Multiplikatorinnenaufgabe und Unsicherheit bezüglich der weiteren RIVA-Entwicklung.

„Ja und ich mein demnächst, was ich halt nicht so gut find ist, dass das so langsam voran geht, dass soviel Fehler da sind. Und Mitte des Jahres sollen die neuen Leute daran geschult werden“ (226-228). Frau Claus empfindet ihre problematische Situation vor dem Hintergrund als **Multiplikatorin** bei der Weiterbildung des Hauptteils der Beschäftigten eingesetzt zu werden (31, 748). Sie zweifelt, ob sie diese Aufgabe erfüllen kann. Dabei verweist sie zwar thematisch auf den fehlerhaften Softwarestand, für den die Projektgruppe verantwortlich ist, bringt aber ihre persönliche Empfindung zum Ausdruck und verweist so auch auf ihre persönliche Betroffenheit mit der an sie gestellten Anforderung, als Multiplikatorin zu wirken. Der Zweifel hinsichtlich des Ausbildungsauftrages markiert ihre **Unsicherheit**, ob sie ihren alten Status und ihr Selbstverständnis als kompetente und erfahrene Sondersachbearbeiterin beibehalten kann. Sie signalisiert einen **Bruch in ihrer bisherigen Selbstsicht**.

3. *Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung*

In diesem Abschnitt werden die bisher erarbeiteten Kodes¹⁷, die der Verlaufskurve ihrer Erzählung entnommen sind, erstens mit ihren reflexiven Sequenzen verglichen (231-279), zweitens mit den Ausführungen im Nachfrageteil des Interviews und drittens mit den betrieblichen Bedeutungskonstellationen aus dem VI. Kapitel. Die zentral erscheinenden Kodes – insofern beschränkt sich die folgende Kodierarbeit auf einige wenige Kodes – sollen dadurch weiter verdichtet werden. Besonders wichtig für die Theoriegenerierung wird im Rahmen des theoretischen Vorverständnisses die Verknüpfung mit den betrieblichen Bedeutungskonstellationen als strukturelle Rahmung der Bedeutungshorizonte von Frau Claus. Die Bedeutungskonstellationen des SAP-Projekts werden hier als gesellschaftlich-betrieblich gegebene Handlungsprämissen für die Handlungs-/Lernbegründungen der Frau Claus verstanden, die auf das gesellschaftliche Allgemeine in den subjektiven Handlungs-/Lernbegründungen der Frau Claus verweisen.¹⁸

Der **Strukturbruch** zwischen ihrer Arbeitslogik und der RIVA-Softwarelogik steht im Zentrum der bisherigen Kodierarbeit. Dieser Bruch ist zugleich ein **Bruch in ihrer Selbstsicht**. Sie erzählt von ihren diesbezüglichen Eindrücken und Erfahrungen im Kurs und im weiteren Verlauf während der Übungs-/Testphase am Arbeitsplatz. Dabei berichtet sie über die äußeren und inneren **Zwänge**, RIVA zu erlernen und von ihrem **Theoretiker-Praktiker-Konflikt** gegenüber der Projektgruppe. Trotz aller Zwänge und Konflikte thematisiert sie aber auch eine gewisse **Offenheit** gegenüber RIVA. Die Zentralität dieser Kodes für ihre Lern- und Weiterbildungserfahrungen unterstreicht Frau Claus in ihren reflexiven Sequenzen zum Ende der Erzählphase und im gesamten Nachfrageteil des Interviews. Diese Passagen konzentrieren sich überwiegend auf die genannten Kodes. Sie werden im folgenden mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung weiter verdichtet.

Frau Claus berichtet in ihrem Erzählteil von dem **Strukturbruch** zwischen ihrer **Arbeitslogik** und der neuen **Software-Funktionslogik**. Sie erfährt die Software als **unübersichtlich** und **unverständlich**. Sie kann sie mit ihren bestehenden **kundenorientierten Sinn- und Zweckhorizonten** in ihrer Arbeit nicht in Übereinstimmung bringen. In einer reflexiven Passage und im Nachfrageteil führt sie diesen Strukturbruch weiter aus: *„Und vor allem ist dieses Softwareprogramm auf die Stromversorgung eher ausgelegt, von Stromversorgern geschaffen oder angeregt wurde, wie ich das aus den Schulungen auch erfahren habe. Wir sind ja ein normales Gas- und Wasserversorgungsunternehmen. Und wir werden ja mit dem Großkonzern zusammengefügt und werden auch Strom haben“ (244-248). „Jetzt wenn die Vereinigung kommt, jetzt sind sie ein Monopolunternehmen in der Stadt. Wir mussten immer vertreten, ja wir sind kein Monopolunternehmen“ (1114-1116).*

Frau Claus weist hier darauf hin, dass RIVA ihrer Information nach eher für Stromversorgungsunternehmen ausgelegt ist und auch möglicherweise von der neuen Stromversorgungssparte angeregt wurde. Mit dieser Reflexion erklärt sie sich ihren **Strukturbruch** mit ihrer Arbeitslogik: Mittels RIVA, das ihrer Ansicht nach von der neuen Stromversorgungssparte angeregt wurde, wird sie bereits jetzt mit der **neuen Arbeitslogik** im neuen fusionierten Unternehmen konfrontiert. RIVA ist insofern eine Art Vorbote der Unternehmensfusion. Dies erklärt für sie, warum ihre alte Arbeitslogik nicht mehr passt und ihr RIVA **unübersicht-**

lich und **unverständlich** erscheint. Der Strukturbruch ist also weniger in ihrer Person begründet als vielmehr in der bevorstehenden Unternehmensfusion. Ginge es nur um eine neue Software, würde sie wie früher mit einer arbeitsplatznahen „Mitarbeiterschulung“ (620-632) problemlos eingeführt werden. Die von ihr empfundene Unübersichtlichkeit und Unverständlichkeit, die sie als einen Strukturbruch empfindet, sowie die von ihr befürchtete geringere Kundenorientierung als ihr zentraler Sinn- und Zweckhorizont führt sie so mit dem Verweis auf den neuen Status als „Stromversorgungsunternehmen“, der zugleich ein Verweis auf **fremde Mächte hinter dem Rücken** der betrieblichen Akteure ist, einer Begründung zu.

Dieser Strukturbruch ist ihrer Ansicht nach somit einer **neuen Unternehmenszwecksetzung** geschuldet. Frau Claus registriert in dieser Weise eine Veränderung ihres **kundenorientierten Leitbildes** im Unternehmen. Sie sieht sich zukünftig in Widersprüche verwickelt, weil sie ihr altes Leitbild – nicht in einem Monopolunternehmen zu arbeiten – nicht mehr glaubhaft den Kunden gegenüber vertreten kann. Dieser Bruch ist für sie so stark, dass sie ihn mit einem Berufs- (634) oder Firmenwechsel (1146) vergleicht. Sie befürchtet, dass ihr bisher gemeinsam mit dem Betrieb geteiltes kundenorientiertes Leitbild jetzt einer **Gewinnorientierung** (1128) weichen soll. Vor diesem Hintergrund kann sie den im Zusammenhang mit RIVA entstehenden Vorteil für die Kunden – zukünftig nur mehr eine Kundennummer zu besitzen – nicht mehr nur positiv werten (1130). RIVA ist in ihren Augen nur ein „Beilaufwerk“ (1118), mit dem die Zusammenführung der Unternehmen zum Monopolunternehmen erleichtert (1125) und die Umsetzung der neuen Sinn- und Zweckhorizonte/Leitbilder eingeleitet wird. Frau Claus vermutet also hinter der RIVA-Einführung **strategische Interessen des Betriebs**.

Der Strukturbruch, als subjektiver Bedeutungshorizont von Frau Claus, korrespondiert mit der zentralen betrieblichen Bedeutungskonstellation zum Verhältnis von Arbeit und Technik, wie sie im „technological fix“ der Projektgruppe ihren Ausdruck findet. Frau Claus thematisiert mit ihrem Strukturbruch die Frage nach den zukünftigen Ziel- und Zwecksetzungen, die im Zuge des betrieblichen Veränderungsprozesses, als mikropolitische Delegation von Ungewissheit, in allen betrieblichen Politikfeldern immer wieder umgangen und weiterdelegiert wurden. Ihre eigene **Ungewissheit** und **Unsicherheit** sind subjektiver Aus-

druck der betrieblichen Ungewissheit über die neuen Arbeitsprozessabläufe. Die Projektgruppe hat mit ihrem „technological fix“ ihre Aufgabenstellung bezüglich der neuen Verhältnisbestimmung von Arbeit und Technik im Einführungsprozess auf Fragen der Software-Funktionslogik reduziert. Mit dem Ziel, eine bewältigbare Praxis zu schaffen, hat die Projektgruppe aus Angst vor möglichen betrieblichen Konflikten arbeitsorganisatorische Fragen ausgeklammert. Die Kommunikation über zukünftige Sinn- und Zweckhorizonte des Unternehmens hat im Einführungsprojekt nicht stattgefunden und ist – wie im Kapitel VI dargelegt – in der Weiterbildungsphase ebenfalls kein Thema. Auf diese Weise muss die Unsicherheit letztlich von Frau Claus selbst verarbeitet werden.

„Ich weiß es halt nicht, was mich erwarten wird“ (1160). „Ich weiß nicht wie es vom Vorstand geplant ist, wie hinterher unsere Arbeitsgebiete aussehen sollen. Wahrscheinlich wird dann von vorn bis hinten alles gemacht, aber wir wissen es halt noch nicht“ (323-325).

Die entsprechenden Abteilungen der beiden Unternehmen werden zusammengelegt, wobei ihr die neue Abteilungs- und Aufgabenstruktur unbekannt ist (1139-1159). Ihre soziale und arbeitsorganisatorische Einbindung als Sondersachbearbeiterin in der neuen Dienststelle ist ungewiss (***Unsicherheit, Bruch in ihrer bisherigen Selbstsicht***). Es kursieren „Gerüchte“ (1141), dass sich die alte Arbeitsteilung grundsätzlich ändern wird. Die Änderung der Arbeitsteilung/Arbeitslogik ist in Form von Gerüchten gemeinsames Thema der Beschäftigten. Frau Claus sieht sich mit ihrer Fragestellung und ihren Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem empfundenen Strukturbruch im Unternehmen nicht allein. Ihr Verweis auf die Diskussion der „Gerüchte“ im Kurs zeigt, dass diese Fragen mehrere Beschäftigte im Unternehmen bewegt und Frau Claus sich mit ihren Schwierigkeiten als nicht allein stehend empfindet. Sie verweist daneben auf die älteren Sachbearbeiter, die als noch Unbeteiligte neugierig-ängstlich Fragen zu RIVA stellen und Bedenken gegenüber Neuerungen äußern (701-704). Ihre Infragestellung der neuen Sinn- und Zweckhorizonte sieht Frau Claus somit ***verallgemeinert*** und mit anderen Beschäftigten geteilt.

Die ihr noch unbekanntes RIVA-Softwarelogik ist in ihren Augen eine Art Symbol und Indikator für die neue Arbeitsorganisation und die dahinter liegenden Sinn- und Zweckhorizonte im Zusammenhang mit

der Unternehmensfusion. Mittels RIVA kann, ihrer Vermutung nach, die alte Arbeitsteilung aufgehoben und können Arbeitsplätze eingespart werden. Frau Claus benennt ein Beispiel für veränderte Arbeitsabläufe im Rahmen einer möglichen neuen Arbeitsorganisation: Buchhaltungsaufgaben bereiten ihr Kopfzerbrechen (833-842), weil sie derartige Aufgaben bisher nicht kannte. Ihre bestehende berufliche Kompetenz und Erfahrung wird relativiert. Frau Claus hat insofern **Angst** und empfindet **Unsicherheit**. Der Strukturbruch ist also nicht nur ein kognitiv zu verstehender Bruch zwischen Logiken, sondern verbindet sich mit ihrer Selbstsicht und ihrem sozialen Status. Dabei stellt sie ihre Empfindungen zugleich in den größeren Zusammenhang strategischer betrieblicher Interessen.

Die Koordinatorinnen erlebt Frau Claus während des RIVA-Sachbearbeitungskurses hinsichtlich der Bearbeitung ihres Strukturbruchs als wenig kommunikativ. Erst durch **häufiges Nachfragen** gelingt es ihr, RIVA etwas zu verstehen, den Bruch geringfügig zu überwinden. Sie übt in diesem Zusammenhang Kritik an der Projektgruppe (**Schuldzuweisungen**), die sie aber gleichzeitig auch **relativiert**.

„Wenn ich dann schon mal eingeworfen hab oder dann gesagt hab, das ist ja alles so umständlich. Dann wurde nur gesagt: Das ist halt so eingekauft worden und du hast dich damit zu beschäftigen, dann teilweise. Und da waren die Leute, die einem das erklärt haben, vielleicht auch nicht ganz so zufrieden damit“ (606-609). „Mit PC-Anwendung usw. hab ich kein Interesse dran. So zur Arbeitsanwendung als Anwenderin, o.k., da werden die Daten ja auch gezeigt und wenn ich weiß, was danach kommt, ist es für mich o.k. Aber das ist jetzt was ganz Neues für mich“ (642-645).

Frau Claus empfindet während des Kurses, im Zusammenhang mit der umständlichen Bedienung von RIVA und ihrer Kritik am methodischen Vorgehen der Koordinatorinnen, einen **autoritären Zwang**, RIVA zu erlernen. Die Softwareanpassung wird durch die Koordinatorinnen, angesichts kritischer Nachfragen durch die Kursteilnehmer, als unumstößlich dargestellt. Einwände und Kritiken werden von den Koordinatorinnen nicht aufgegriffen. Diese **Abwehr kritischer Nachfragen** einerseits und die Lückenhaftigkeit, Fehlerhaftigkeit und Unübersichtlichkeit der Software andererseits empfindet Frau Claus als Diskrepanz. Sie sieht

RIVA in einem unfertigen Zustand „**verordnet**“ (1011). Sie hat kein eigenes Interesse an einer Software, sondern nur im Zusammenhang ihrer Arbeitsaufgabe. Die jetzt gestellte Aufgabe, eine Softwarelogik zu entdecken, ist etwas ganz Neues für Frau Claus. In diesem Zusammenhang steht ihr **Theoretiker-Praktiker-Konflikt**, in dessen Folge sie der Projektgruppe ihrerseits **Inkompetenz** vorwirft. Die Arbeitsabläufe werden ihrer Ansicht nach einerseits nicht vollständig abgebildet. Andererseits werden aber – aus ihrer Sicht – kritische Nachfragen arrogant zurückgewiesen und das unverständliche RIVA-Produkt wird zum unumstößlichen Muss erklärt.

Allerdings interpretiert sie die betriebliche Situation auch so, als wären die neuen unternehmerischen Ziele nur von einem kleinen elitären Managementkreis definiert. Alle anderen Beschäftigten – die Projektgruppe eingeschlossen – würden demnach auf diese Zieldefinition „*vielleicht*“ keinen Einfluss haben und ihrerseits nur Anweisungen befolgen. Sie relativiert also einerseits ihre Schuldzuweisungen gegenüber den Koordinatorinnen insofern, als diese möglicherweise auch nicht mehr wissen können und selbst unzufrieden sind.

Frau Claus greift hier die Begründung der Projektgruppe auf, der zu Folge die Software nach dem Kauf betrieblich nicht mehr weiter angepasst werden kann, ihr selbst also die Hände gebunden sind. Die Kommunikation und Legitimation neuer Sinn- und Zweckhorizonte des zukünftigen Arbeitsablaufs wurde im Einführungsprojekt mit dem „*technological fix*“ umgangen und findet auch in der Weiterbildungsphase mit den Lernenden nicht statt („*Du hast dich damit zu beschäftigen*“). Auf diese Weise muss diese Leerstelle letztlich von den betroffenen Lernenden als letztem Glied der Kette selbst verarbeitet werden.

Frau Claus thematisiert diese Leerstelle in Form ihres Strukturbruchs als Frage nach den **zukünftigen Ziel- und Zwecksetzungen**, die im Zuge des betrieblichen Veränderungsprozesses, als mikropolitische Delegation von Ungewissheit, in allen betrieblichen Politikfeldern immer wieder umgangen und weiter delegiert werden. Ihre eigene Ungewissheit und Unsicherheit ist subjektiver Ausdruck der betrieblichen **Ungewissheit** über die neuen Arbeitsprozessabläufe. Mit ihrem **Theoretiker-Praktiker-Konflikt** greift sie der Form nach die konkurrierende Beziehung auf, die sie über den Expertenhabitus der Projektgruppe, ih-

rer ehemaligen Kolleginnen aus der Fachabteilung, erfährt und reproduziert sie zugleich. Andererseits interpretiert sie den Hinweis der Projektgruppe auf restriktive Softwarestrukturen als Hinweis auf **Mächte hinter dem Rücken der Projektgruppe**, die deshalb in den Augen der Frau Claus, in ihrer Verantwortung für die schlechte Softwarelösung, entlastet wird. Die betrieblichen Bedeutungskonstellationen werden von Frau Claus in der ihr zugewandten Seite als Ungewissheit empfunden, auf die sie einerseits konkurrierend und ihre alten Sinn- und Zweckhorizonte durchsetzend reagiert. Andererseits entpersonifiziert sie in der Wahrnehmung der betrieblichen Bedeutungskonstellationen ihr Problem mit der Projektgruppe und thematisiert strukturell gegebene Gründe im Zusammenhang mit der Fusion und damit gegebenen **strategischen Interessen**.

„Und es ist auch ganz gut, dass schon Fehler behoben worden sind. Es ist ja auch ganz klar, dass Leute daran arbeiten, die das schon irgendwie ausgearbeitet haben, will ich das mal nennen“ (793-795).

Frau Claus übt nicht nur Kritik an der Projektgruppe, sondern respektiert auch deren bisherige Arbeit. Sie vermittelt hier nicht den Eindruck ‚blinder Wut‘ gegenüber der Projektgruppe, der sie ausschließlich Inkompetenz und Arroganz zuschreibt, sondern sie versucht auch positive Aspekte zu benennen.

Die Relativierung ihrer Schuldzuweisung reicht noch weiter. Frau Claus bewegen, im Zusammenhang mit ihrem Strukturbruch, nicht nur Schuldzuweisungen, sondern auch **Selbstzweifel**: Vielleicht gelänge ihr das Hineindenken in RIVA leichter, wenn sie sich besser hätte konzentrieren können und den Kurs an allen Tagen besucht hätte (546). Das alte Softwareprogramm *„kann ich dann alles vergessen, muss ich vergessen. Ansonsten würde ich ja in das neue nicht reinkommen, wenn ich an dem alten hängen bleibe“* (1149-1151). Sie ist sich unsicher, ob ihre bisherigen Kenntnisse für eine Bewertung der RIVA-Software und ihrer Funktionalität ausreichen. Sie wünscht sich mehr **Distanz** zum alten Programm, um gegenüber RIVA offener sein zu können. Möglicherweise ist RIVA im Zusammenhang mit den neuen Sinn- und Zweckhorizonten im dem neuen fusionierten Unternehmen funktional. Der neue Arbeits- und Sinnzusammenhang ist ihr aber unbekannt. Möglicherweise ist RIVA in diesem neuen Zusammenhang verständlich und nicht überkomplex. Sie ist

an den Gründen, Rahmenbedingungen und Zielen **interessiert**, warum RIVA so überkomplex und unverständlich sein muss. Sie möchte die dahinter stehende neue Arbeitsorganisation mit den neuen Sinn- und Zweckhorizonten entdecken. Ihr Interesse signalisiert also nicht nur Unverständnis und Angst, sondern zugleich eine gewisse **Neugierde** bezüglich RIVA. In ihrer Erzählung erwähnt sie eine Überlegung, über die Osterfeiertage die RIVA-Unterlagen mit nach Hause zu nehmen (220). Auch diese Passage unterstreicht, dass sie sich nicht grundsätzlich gegen RIVA stellt. Letztendlich ist es, ihrer Ansicht nach, eine „**Gewöhnungssache**“ (398). In dieser Haltung bringt sie ihr altes Verhältnis zum Unternehmen zum Ausdruck (**Verständnis, Verantwortung**). Ihr Verhältnis zu RIVA zeigt sich ambivalent: einerseits ängstlich und kritisch, andererseits interessiert und offen.

Insbesondere in der Übungsphase am Arbeitsplatz, nach dem Sachbearbeitungskurs, schiebt sich, im Zusammenhang mit ihrem **Zeitplan** und ihrem **Praxistest**, ihre Neugierde und Offenheit gegenüber RIVA in den Vordergrund. Sie zeigt sich **an RIVA grundsätzlich interessiert**, immer aber in Verbindung mit Ängsten und Zwängen:

„Denn es sind natürlich auch Ängste da, dass man sich denkt, ich muss das jetzt lernen, ich muss das gerne, ich eigne mir das dann an, weil es meine neue Arbeitsgrundlage sein wird, man muss das ja dann auch irgendwie können, für sich selber. Also Ängste sind da auch immer mit, dass man das dann vielleicht nicht begreift oder dass man gar nicht weiß, was da hinterher rauskommt und ob der Vorgesetzte meinetwegen ..., überhaupt manche denken sich dann vielleicht, ich persönlich nicht, dass der Vorgesetzte auf einen setzt und das muss man dann auch packen, dass man unter dem Druck dann steht“ (1036-1043).

Frau Claus hat **Angst**, der neuen unbekanntenen Arbeitsorganisation entlang den neuen Sinn- und Zweckhorizonten nicht zu entsprechen, weil dies ihre zukünftige Arbeitsgrundlage entziehen könnte. Sie muss in diesem Zusammenhang und im Rahmen des von ihr wahrgenommenen **Theoretiker-Praktiker-Konflikts** mindestens den Verlust ihres Sondersachbearbeiterinnenstatus befürchten. Sie muss es auch für sich selber „irgendwie können“, um ihr berufliches Selbstverständnis wahren zu können. Die mit RIVA einhergehenden Veränderungen besitzen den Nimbus des „**Modernen**“ und „Zeitgemäßen“ (670-676), den

Frau Claus teilweise nur schwer nachvollziehen kann, dem sie aber andererseits auch gewachsen sein möchte. Sie hat Angst, selbst zu versagen oder den Erwartungen anderer nicht zu genügen. Schließlich hat sie auch Angst vor dem Ergebnis ihrer eigenen Fragestellung: Was sind dies für neue Ziel- und Zwecksetzungen im Unternehmen? Ihr Ausdruck „*ich muss das gerne*“ bringt ihre widersprüchliche Haltung auf den Punkt: ***Einerseits soll sie, andererseits will sie.***

Sie ist ***interessiert***, weil sie neben ihren Ängsten neue Möglichkeiten sieht und auch Vorschläge im Zusammenhang mit dem „Realtime-Verfahren“ von RIVA hat (351-358). Sie möchte mit RIVA „*selber klar kommen*“ (481). Frau Claus stellt sich vor, im fusionierten Unternehmen mit alten Bekannten aus der Schule „*zusammen die Ausbildung neu anzufangen*“ (1209-1210). Sie sieht in den Neuerungen also auch ***positive Seiten*** und entwickelt nicht nur Angstgefühle. Frau Claus würde sich allerdings besser fühlen, wenn sie mehr Informationen und Wissen über die zukünftige Arbeitssituation besitzen würde. Dann wäre die Situation weniger offen und sie könnte sich besser entscheiden, ob sie wirklich will. Unter den gegebenen Umständen erhält sie keine Auskunft und ist gezwungen (***Zwang***) unter den Bedingungen der ***Ungewissheit*** zu handeln.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Frau Claus eine Kontaktaufnahme mit dem Betriebsrat nicht in Erwägung zieht. Die Regelungen in der Betriebsvereinbarung zur zukünftigen Arbeitsorganisation wären ein möglicher Anknüpfungspunkt für ihre Problematisierungen. Rechtlich wäre Frau Claus dort ein Vorschlagsrecht für Änderungen eingeräumt. Dass Frau Claus diese Handlungsmöglichkeit nicht nutzt, kann mit der geringen Bedeutung der Vereinbarung für die Beschäftigten und deren Problemsichten zusammenhängen. Es kann aber auch Ausdruck dafür sein, dass sich Frau Claus erst selbst über RIVA klar werden will.

Mit ihrem ***Praxistest*** im Rahmen ihres ***Zeitplans*** will sie sich ihrer Ungewissheit widersetzen. Sie will nicht der stundenweisen Übungsanordnung der Koordinatorin Folge leisten, sondern sich an einzelnen Tagen, an denen ihr das Programm zur Verfügung steht, ganz mit RIVA beschäftigen. Mit dieser ***Protesthaltung*** will sie den ***fraglichen Nutzen*** testen.

„Aber wie es von der Anwendung her aussieht mit den Kunden kann man erst sagen, wenn man vor Ort mit den Leuten spricht, das ist immer schwer zu sagen“ (1131-1133).

Für Frau Claus bleibt die Frage nach der Zweckmäßigkeit von RIVA offen. Sie kann deshalb für sich nicht entscheiden, ob RIVA etwas für sie ist. Eine Entscheidung, die von der Projektgruppe als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht thematisiert wird. Frau Claus zeigt, dass sie den Willen hat, dieser Frage weiter nachzugehen, bis sie in ihrer Sachbearbeitungspraxis mit dem Kunden zu klären ist. Darüber hinaus lässt ihr der betriebliche Zwang kaum eine andere Wahl. Mit ihrer **dis-
tanziert-testenden Haltung** gegenüber RIVA will sie im Einführungsprozess „am Ball“ bleiben, den **Überblick behalten** (620) und die Sinn- und Zweckfrage letztendlich im Zusammenhang mit ihrer Praxis und den Kundenkontakten, in Form ihres Praxistestes, beantworten.

Sie greift mit ihrer Umdeutung des Übungsauftrages zum Testauftrag ihren **Beteiligungsanspruch** im Einführungsprojekt auf, den sie bereits im Kurs mit ihrer Erwartung, aktiv nachfragen zu können, formuliert hat:

„Und es war auch so gedacht, sagte die Koordinatorin, die jetzt auch nicht mehr im Unternehmen ist, dass ich die anderen dann, wenn sie die Schulung gehabt haben, auch bisschen unterstützen kann. Dass man mich fragen kann oder so. Und so habe ich mir das dann eigentlich auch gedacht, dass ich dass dann erst mal den Einblick dann kriege, vielleicht durch Nachfragen oder durch eigene Anmerkungen was verbessern kann und die anderen fragen mich dann“ (746-752). „Kommunikation ist sehr wichtig. Man kann also nicht bei diesem Projekt ganz alleine davor sitzen und das als Lernprogramm durchführen“ (823-825).

Frau Claus stellt hier ihre Erwartungen als aktive Mitarbeiterin dar, die ihre Gedanken und Vorstellungen in das Projekt mit einbringt, dadurch mitten in der Softwareentwicklung steht und vor diesem Hintergrund ihre Kolleginnen während der „Schulung“ unterstützen kann. Mit der Vorstellung einer solchen **Projektmitarbeit** ist sie angetreten. Ihr Hinweis auf den Weggang derjenigen Koordinatorin, die ihr diese Erwartung auch ihrerseits mitgeteilt hat, kann zugleich als Wegfall dieser Vorstellung gelesen werden. Sie erlebt jetzt die Projektpraxis ganz anders. Ihre Rolle im Einführungsprojekt hätte sie sich als Sondersachbearbeiterin

rin mit ihrer **Erfahrung** und **Kompetenz** aktiver vorgestellt und nicht als eine Schülerinnenrolle, in die sie sich durch die Koordinatorinnen gedrängt sieht. Ihre Umdeutung des Übungsauftrages zum Testauftrag soll ihren Beteiligungsanspruch wieder herstellen.

4. **Axiale Kodierung entlang der Holzkamp'schen Kategorien**

Im Folgenden werden die Kodes im axialen Kodierverfahren entlang der Holzkamp'schen Kategorien als rotem Faden im Sinne einer Achse geordnet und zueinander in Beziehung gesetzt.¹⁹ Die bisher aus dem Text heraus gefundenen Bedeutungen und Begründungen der Frau Claus werden jetzt unter dem Aspekt ihres begründeten Lernhandelns, also unter einer stärker theoriegeleiteten Perspektive, zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei soll sich zeigen, inwieweit die Holzkamp'schen Kategorien als heuristischer Rahmen mit den Kodes des Textmaterials passungsfähig sind und wie weit eine Rekonstruktion der Lernbegründungen und der durch sie konstituierten Bildungsprozesse reicht. Gegebenenfalls müssen Differenzierungen und Modifizierungen des heuristischen Rahmens eingeführt werden.

4.1 **Die personale Situiertheit der Frau Claus vor der RIVA-Weiterbildung**

Holzkamp versteht unter „*personaler Situiertheit*“ (1993, S. 263ff.) die demographische Einordnung und die aktuelle raum-zeitliche Bestimmung der spezifischen Lebenslage des Subjekts, wie sie ihm in seiner Befindlichkeit gegeben ist. Diese Befindlichkeit ist „Erfahrung der eigenen Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit, charakterisiert durch die Vergangenheits- und Zukunftsperspektive meiner phänomenalen Biographie“ (a.a.O., S.263) im Unterschied zur Realbiographie.²⁰

Frau Claus stellt sich im Interview für die Zeit vor der RIVA-Einführung als eine Person dar, die in starkem Maße mit dem Betrieb gewachsen und verwachsen ist. Ihr Leitbild und das des Betriebs lautet: „Der Kunde ist König“ (**kundenorientierter Sinn- und Zweckhorizont**).²¹ Dieses akzeptierte Leitbild ist Ausdruck der hohen Bindung zwischen ihr und dem Betrieb. Sie hat im Betrieb noch mit Kontenblättern gearbeitet und war am Aufbau der Alt-EDV beteiligt, die als Arbeitsmittel ihre

Sinn- und Zweckhorizonte unterstützt hat. Sie nimmt die Aufgaben einer Sondersachbearbeiterin wahr, die besonders schwierige Anforderungen und Fälle im Sinne des Betriebs selbständig bearbeitet und dabei das Leitbild als Orientierung vor Augen hat. Sie definiert sich selbst und gilt auch im Betrieb als besonders **kompetent** und **erfahren**. Dies begründet ihren **sozialen Status** als Sondersachbearbeiterin. Sie sieht sich für die Stellen- und Arbeitssituation in ihrer Dienststelle hinsichtlich einer Absicherung der Arbeitsabläufe mit verantwortlich. Zugleich tritt sie dabei als Interessenvertretung für ihre Kolleginnen und sich selbst auf, um die Arbeitsbelastung in der Dienststelle zu verringern. Frau Claus versteht sich als loyale und kritische Mitarbeiterin, die **Verständnis** und **Verantwortung** für den Betrieb hat.

Dieser Arbeits- und Handlungszusammenhang der Frau Claus kann – ausgedrückt in den Kategorien der Kritischen Psychologie – als „*Teilhabe*“ (Holzkamp 1987, S.15ff.) an der Realisierung gesellschaftlicher – hier: betrieblicher – und zugleich individueller „*Handlungsmöglichkeiten*“ (Holzkamp 1983, S.364) gelesen werden. Frau Claus beteiligt sich mit ihrer Kompetenz und ihrem Engagement an der Entwicklung des Betriebs und erhöht dabei zugleich ihre *Lebensqualität* im Sinne ihrer beruflichen Ziele, ihres materiellen Einkommens und ihres sozialen Status. Individuelle Entwicklung ist im Sinne der Kritischen Psychologie „spezifiziert als Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten (*Bedeutungskonstellationen*) in immer wachsender personaler ‚Handlungsfähigkeit‘, d.h. Teilhabe an der Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen als Erhöhung der subjektiven Lebensqualität“ (Holzkamp 1987, S.15).

Diese Teilhabe als personale „*Handlungsfähigkeit*“ (Holzkamp 1983, S.461ff.) stellt sich als „*relative Handlungsfähigkeit*“ (a.a.O., S.335) dar. Frau Claus ist abhängig beschäftigt und sie ist nicht die Chefin in ihrer Dienststelle. Allein damit sind schon umfassende Begrenzungen ihrer gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit markiert, Begrenzungen, denen vor dem Hintergrund der Untersuchungsfragestellung nicht in ihrer Gesamtheit nachgegangen werden muss.²² Abhängig Beschäftigte besitzen grundsätzlich keine gesetzlichen Äußerungs- und Betätigungsrechte im Betrieb. Dies schränkt selbstinitiierte, auf individuelle Teilhabe- und Verfügungserweiterung abzielende Lernprozesse der Beschäftigten am Arbeitsplatz notwendig ein. In Form dieser allgemeinen Hin-

tergrundfolie liegen diese Beschränkungen auch für das (Lern-)Handeln der Frau Claus während ihrer beruflichen Biographie vor. Im Folgenden werden aus subjekttheoretischer Perspektive ausschließlich diejenigen Begrenzungen thematisiert, die auch aus Sicht der Frau Claus für die Behinderung ihres Lernens relevant werden. Die subjektiven Möglichkeitsräume sind nicht nur durch die von ihrer Lebenslage aus zugänglichen Bedeutungen determiniert und beschränkt: Das Individuum kann auch in seinen subjektiven Möglichkeiten „hinter den in den Bedeutungen gegebenen Möglichkeiten/Möglichkeitserweiterungen der Handlungsfähigkeit zurückbleiben, es kann sich aber auch über das Ausmaß und die Art der real gegebenen Möglichkeiten täuschen etc.“ (Holzkamp 1983, S.368).

Frau Claus nutzte bisher im Rahmen ihrer relativen Handlungsfähigkeit – wie ihre berufliche Biographie zeigt – ihre „*subjektiven Möglichkeitsräume*“ (a.a.O.) im Ganzen der gesellschaftlich-betrieblichen Verhältnisse. Sie hat den Status der Sondersachbearbeiterin erreicht, mit dem sie nicht mehr nur routinisierte Arbeiten erledigt, sondern **besonders schwierige** Aufgaben und **Anforderungen** erfüllt. Sie verfügt damit im Vergleich zu den routinisierten Abläufen über mehr persönliche Flexibilität in ihrer Arbeitsgestaltung. Sie hat mehr Freiheitsgrade, nimmt aber auch mehr Verpflichtungen wahr, wie ihre Verantwortung für die Kundenorientierung und die Stellensituation in ihrer Dienststelle zeigt. Dabei zeigt sie keine erkennbare „Überanpassung“ an den Betrieb, sondern nimmt auch die gegenläufigen Interessen ihrer Kolleginnen und ihre eigenen Interessen nach erträglichen Arbeitsbedingungen wahr. Sie agiert bewusst in diesem Spannungsverhältnis: „*Die Arbeitgeber sagen so, die Arbeitnehmer sehen das halt so*“ (498-499).

In diesem Sinne zeigt sich Frau Claus im Interview unter ihrer biographischen Perspektive als selbständig denkende Persönlichkeit, die zugleich selbstbewusst und loyal handelt. Sie will für den Betrieb arbeiten, aber nicht gegen ihre Interessen. Sie stellt sich als erfolgreiche aber auch kritische Mitarbeiterin dar. In die Prämissen ihre Handlungsbegründungen gehen somit immer zwei Seiten ein: einerseits die von ihr erkannten Möglichkeiten ihrer Verfügungserweiterung, andererseits die im Betrieb erkannten Risiken und Bedrohungen ihrer Interessen und Bedürfnisse (vgl. Holzkamp 1983, S.348ff.; 1987, S.16; 1993, S.190) im Zusammenhang konkurrierender Erwerbsarbeit, wie sie in den reg-

lementierenden Aspekten des Leitbildes „Der Kunde ist König“ enthalten sind und wie sie Frau Claus mit ihrem Hinweis auf den Interessenunterschied zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer auch registriert. Frau Claus hat sich einerseits diesem Leitbild unterzuordnen, andererseits schöpft sie aus diesem Leitbild ihr berufliches Selbstverständnis und den Sinn ihrer Arbeit. Gemäß der Selbstdarstellung von Frau Claus scheinen in der Vergangenheit die erkannten Handlungsmöglichkeiten gegenüber den betrieblich/beruflichen Risiken und Zwängen dominant gewesen zu sein. Ihr Handeln war mehr vom Willen zur Verfügungserweiterung bestimmt als von der Angst zur Bedrohungsabwehr. In diese personale Situiertheit trifft die Lernanforderung des Betriebs während der RIVA-Einführung.

4.2 Die subjektive Befindlichkeit in Folge einer Diskrepanzerfahrung

Frau Claus erhält in den Überblickskursen zu Beginn der Weiterbildungsphase erstmals nähere Informationen über das gesamte SAP- und speziell das RIVA-Projekt. Vorher wird sie entsprechend dem betrieblichen Projektdesign nur am Rande vom Projekt tangiert, beispielsweise im Zuge von Befragungen der Beschäftigten durch Projektgruppenmitglieder oder in Form personeller Veränderungen im Zuge von Freistellungen für die Projektgruppenmitglieder. Der betriebliche Projektverlauf stellt eine „Closed shop-Politik“ der Projektgruppe dar. Die Informationen, die Frau Claus über RIVA erhält, werden ihr in drei Weiterbildungsmaßnahmen als „Lernanforderung“ präsentiert: Frau Claus soll die Bedienung des RIVA-Programms erlernen, um erstens ihre Sachbearbeitung mit dessen Hilfe erledigen und zweitens ihre Kolleginnen und Kollegen zukünftig als Multiplikatorin bei der RIVA-Weiterbildung unterstützen zu können.

Diese Lernanforderung erfährt Frau Claus in Form ihres **Strukturbruchs**, der als das zentrale „*Handlungsproblem*“ (Holzkamp 1993, S.182) der Frau Claus gelesen werden kann. Bis zu diesem Zeitpunkt ist ihr die Sachbearbeitung unter dem Aspekt des methodischen Vollzugs unproblematisch, ihre Handlungsfähigkeit ist nicht nur nicht eingeschränkt, sondern entsprechend ihrer dargestellten personalen Situiertheit als Sondersachbearbeiterin in besonderer Weise ausgeprägt. Insofern Frau Claus bis zum Kurs kein Handlungsproblem besitzt, kann sie

auch bis dahin kein Problem erkennen, das lernend überwunden werden müsste (sie erkennt keine *Lernproblematik*). Sie sieht deshalb bis zum Kurs – allein aufgrund ihrer Sachbearbeitung – keinen Anlass, eine „*Lernschleife*“ (a.a.O., S.183f.) auszugliedern, d.h. den Zielbezug ihrer alltäglichen Primärhandlung zu unterbrechen und ihr gegenüber in eine distanzierte Haltung einzutreten. Den Bedarf an Lernhandlungen für einen betrieblichen Einsatz von RIVA (Qualifizierungsbedarf) sieht bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich der Betrieb, der deshalb entsprechende Kurse anbietet. In den Weiterbildungsmaßnahmen erlebt sie nun im Lehr-/Lernverhältnis mit den Koordinatorinnen den Strukturbruch, der für sie zum Handlungsproblem wird. „Als wichtig fürs spätere Arbeitsleben“ wird ihr der neue Arbeitsablauf mit RIVA von der Koordinatorin Frau Scheel im Kurs vorgestellt. Von ihr wird gefordert, eine betriebliche Problemlösung – die angepasste RIVA-Software – für ein Handlungsproblem des Betriebs – das unzureichende Controlling – zu übernehmen, das bisher nur der Betrieb hat. Betriebliche Controllingdefizite sind bisher für das Handeln der Frau Claus nicht bedeutsam.

Sie hat mit ihrem alten Arbeitszusammenhang kein relevantes Handlungsproblem, das es in ihren Augen in Richtung erweiterter Handlungsfähigkeit zu beseitigen gilt. Sie bearbeitet **besonders schwierige Fälle** mit der Alt-EDV zu allgemeiner Zufriedenheit. Nun erfährt sie eine – aus ihrer Perspektive – grundlegende Veränderung ihrer Arbeitsweise durch RIVA, die sie als Strukturbruch empfindet und deren **Sinn** und **Nutzen** ihr verborgen bleiben. Frau Claus erklärt sich die **Software-Logik** nicht beiläufig von selbst. Sie erlebt vielmehr eine unfertige Software, deren Funktionalität und Bedienungskomfort für sie höchst zweifelhaft sind (**unverständlich, unübersichtlich**). Sie kann im Verlauf des Kurses nicht antizipieren, wie sie mit RIVA ihre Sachbearbeitung zufriedenstellend erledigen könnte und wie sie zukünftig als Multiplikatorin die RIVA-Handhabung an die anderen Beschäftigten ihrer Abteilung weiter vermitteln soll. Die Software-Logik vereinbart sich nicht mit ihrer **Berufslogik**, der RIVA-Kurs wird für sie zum „Crashkurs“. Ihr sind nicht nur der **Sinn und Zweck** des „*Lerngegenstandes*“ (Holzkamp 1987, S.17ff.) RIVA nicht klar, sondern auch ihre soziale Stellung als kompetente Sondersachbearbeiterin, die ihre Kolleginnen fachlich unterstützt, erscheint ihr für ihre zukünftige Funktion als Multiplikatorin gefährdet (**Bruch in ihrer Selbstsicht**). Die Gefährdung ihrer sozialen Stellung im Betrieb wird durch das herrschaftliche Auftreten der Koordinatorinnen im Kurs unter-

strichen: sie sieht sich in eine Schülerinnenrolle gedrängt, kritische Nachfragen sieht Frau Claus zurückgewiesen.

Beides zusammen, die Gefährdung ihrer Arbeitsweise und ihrer sozialen Stellung, wird für Frau Claus als Strukturbruch zum *Handlungsproblem*: Ihre *Handlungsfähigkeit* wird durch die RIVA-Einführung in doppelter Hinsicht *gefährdet*. Zum einen unter dem thematisch-gegenständlichen Aspekt des Vollzugs ihrer Sachbearbeitung, die sie sich mit RIVA nur schwer vorstellen kann. Zum anderen unter dem Aspekt ihrer sozialen Stellung als Sondersachbearbeiterin, weil sie ihre berufliche Kompetenz im Kurs nicht ernst genommen und ihre Multiplikatorinnen-aufgabe unter einem „*großen Fragezeichen*“ (229) sieht. Die Multiplikatorinnenaufgabe steht hier stellvertretend für ihren zukünftigen beruflichen Status. Diese Erfahrung von Frau Claus kann als eine *Einschränkung ihrer relativen Handlungsfähigkeit* als Sondersachbearbeiterin gelesen werden. Anders ausgedrückt: Sie erfährt eine Reduzierung ihrer Bedingungsverfügung über die betrieblichen Handlungsmöglichkeiten. Ihre zukünftige Teilhabe an der betrieblich-gesellschaftlichen Entwicklung erscheint ihr, verglichen mit der Vergangenheit, gefährdet. In diesem betrieblichen Modernisierungsprojekt erfährt Frau Claus also nicht aufgrund ‚überholter‘ Arbeitsorganisationsformen oder Arbeitsmittel in ihrem Alltag eine Einschränkung ihrer Handlungsfähigkeit, sondern erst aufgrund der betrieblichen Lernanforderung im Kurs, gegen Ende des Modernisierungsprojekts. Erst aufgrund dieser fremden Lernanforderung erfährt sie ihre Handlungsfähigkeit als eingeschränkt. Ihre Handlungsproblematik basiert somit auf einer ganz anderen „*Diskrepanzerfahrung*“ (Holzkamp 1983, S.245f; 1993, S.189f.) als der des Managements. Frau Claus macht ihre Diskrepanzerfahrung erst im RIVA-Kurs. Die in der Weiterbildungsphase vorgeschalteten Überblicks- und Motivationskurse, die den Beschäftigten die SAP-Einführung als Lösung für das Handlungsproblem des Managements begründen wollen, haben für sie deshalb keine Bedeutung. Sie liegen vor ihrer subjektiven Diskrepanzerfahrung und thematisieren eine andere – die betriebliche – Diskrepanz und nicht diejenige, die Frau Claus erfährt.

Sie hat grundsätzlich zwei Möglichkeiten,²³ mit ihrer Handlungsproblematik auf der Basis ihrer Diskrepanzerfahrung umzugehen: Sie kann versuchen, den Behinderungen und Brüchen in ihrer Handlungsproblematik auf die Spur zu kommen, indem sie ihre Sachbearbeitung für einige

Zeit auf die Seite stellt. Sie würde auf diese Weise eine „Lernschleife“ (Holzkamp 1993, S.183) einlegen und die *Handlungsproblematik* als eine *Lernproblematik* begreifen. Sie kann sich aber auch auf eine „Abwehr weiterer Bedrohungen“ (Holzkamp 1987, S.15) ihrer gegebenen Handlungsfähigkeit ‚versteifen‘ und beispielsweise die Softwareeinführung betrieblich denunzieren.²⁴ Sie könnte z.B. auch zum Betriebsrat gehen und auf eine kollektive Gegenwehr gegen die RIVA-Einführung drängen.²⁵ Dies wären alles Handlungsalternativen ohne Ausgliederung einer Lernschleife in Folge einer erkannten Handlungsproblematik.

Im Rahmen der hier vorgenommenen axialen Kodierung entlang der Holzkamp’schen Kategorien stellt sich die Frage nach der Qualität ihrer spezifischen Diskrepanzerfahrung als begründetes Handeln in Bezug auf eine antizipierte Verfügungserweiterung bzw. -einschränkung: Von ihr ist abhängig, ob Frau Claus überhaupt und in welcher Weise eine Lernschleife ausgliedert. Nur wenn Frau Claus mit dieser Diskrepanzerfahrung eine Erweiterung ihrer betrieblichen Handlungsfähigkeit antizipieren kann, wird sie die Mühen und Anstrengungen einer Lernschleife auf sich nehmen und in den Lerngegenstand RIVA „eindringen“, sich ihn verfügbar machen und mithin *expansiv lernen* wollen. Kann sie damit keine erweiterte betriebliche Teilhabe antizipieren und sieht sie sich nur gezwungen, RIVA zu erlernen, wird sie nur widerwillig und widerständig soviel lernen, wie ihr zur Abwendung von Bedrohungen nötig erscheint. Holzkamp bezeichnet diese Haltung im Vergleich zum expansiven Lernen als *defensives Lernen*, das im eigentlichen Sinne kein Lernen, sondern insofern nur ein Problemlösen darstellt, als es auf die Abwehr möglicher Sanktionen gerichtet ist und ständig zur primären Handlung tendiert.

Die Diskrepanzerfahrung von Frau Claus im Rahmen ihres Strukturbruchs hat eine bestimmte *Erlebnisqualität*, die in einer spezifischen „subjektiven Befindlichkeit“ (Holzkamp 1983, S.245f; 1993, S.214; Osterkamp 1982, S.60) resultiert. Von ihrer subjektiven Befindlichkeit „hängt die subjektive Bedeutung und die damit verbundene Bereitschaft zur Übernahme der gesellschaftlichen Ziele ab; diese Wertung kann dabei mehr oder weniger stark in Einklang oder Widerspruch zu der gesellschaftlichen Anforderung stehen“ (Osterkamp 1982, S.60). Die emotionale Gesamtwertung bestimmt, inwieweit eine gesellschaftliche – hier betriebliche – Bedeutungskonstellation für ein Subjekt zum Notzustand,

zur subjektiv erfahrbaren Not-Wendigkeit, d.h. zum Bedürfnis wird bzw. inwieweit gesellschaftliche Anforderungen gegebene Bedürfnisse einschränken (vgl. Holzkamp 1983, S.245).

Befindlichkeit ist in der Kritischen Psychologie als ein psychischer Zustand charakterisiert, wie er dem jeweiligen Subjekt gegeben ist, als Erfahrung von Handlungsmöglichkeiten a) in seinen äußeren Lebensbedingungen und b) in seiner Person selbst, wie z.B. in biographisch erworbenen Handlungsbereitschaften, Fähigkeiten, Wissen, Können etc. Holzkamp spricht von einem *situationalen und personalen Pol* der subjektiven Befindlichkeit. Diese äußeren und inneren Handlungsmöglichkeiten, als Ermöglichung und Begrenzung der bewussten Verfügung des Subjekts, sind wiederum durch objektive Verhältnisse, jenseits der subjektiven Verfügungsmöglichkeiten, bestimmt. Handlungsfähigkeit ist demnach durch das bewusste Möglichkeitskonzept nicht hinreichend bestimmt, sondern ist immer von einem in seiner Befindlichkeit gegebenen Verhältnis von Faktizität und Potentialität charakterisiert. ‚Potentialität‘ ist dabei als Inbegriff der dem Individuum in ‚erster Person‘, also in bewusstem Verhalten, gegebenen Handlungsmöglichkeiten vorzustellen und ‚Faktizität‘ als Inbegriff der Art und des Ausmaßes der gegenüber der bewussten Verfügung widerständigen „Vorgänge dritter Person“ (Holzkamp 1983, S.335), jenseits der subjektiven Erfahrung. Handlungsfähigkeit ist somit immer zugleich relative Handlungsfähigkeit und ist durch latente gesellschaftlich-betriebliche Strukturen bestimmt, die dem Subjekt noch nicht verfügbar sind.

Der situationale Pol der Befindlichkeit von Frau Claus stellt sich in dem beschriebenen kategorialen Kontext als Erfahrung und emotionale Bewertung der bewussten und noch nicht verfügbaren, latenten betrieblichen Bedeutungskonstellationen dar. Der personale Pol umfasst ihren biographischen Entwicklungsstand, ihr Können, ihr Wissen, ihre inhaltliche Bedürftigkeit. Er stellt die personale Situiertheit in der aktuellen Situation dar, wie sie oben im Abschnitt 4.1 dargelegt wurde. Die subjektive Befindlichkeit, als Zusammenfassung des situationalen und personalen Pols, bildet somit die Grundlage dafür, ob überhaupt und, wenn ja, welche Diskrepanzerfahrung möglich wird, d.h. welche Bedeutungsaspekte des aktuellen Lerngegenstandes ausgegliedert werden und in welcher Form dies geschieht (vgl. Holzkamp 1993, S.266). Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden bezeichnet den emotional-mo-

tivationalen Lernaspekt, der dem sachlich-sozialen Lernaspekt, wie er über die betrieblichen Bedeutungskonstellationen gegeben ist, korrespondiert. Die subjektive Befindlichkeit ist die emotional-motivationale Wahrnehmung der betrieblichen Bedeutungskonstellationen aus Sicht des lernenden Subjekts. Aus pädagogischer Sicht ist daher die Analyse der subjektiven Befindlichkeit zentral. Sie erst erlaubt zu verstehen, warum bestimmte Teilnehmer spezifische Lernproblematiken ausgliedern können und in der Folge expansiv bzw. nur defensiv lernen können.

Frau Claus erfährt jetzt betrieblich zugängliche Handlungsmöglichkeiten – die von der Projektgruppe gestaltete RIVA-Anwendung –, die ihr nicht gegeben sind. Bisher hat sie biographisch immer andere Erfahrungen gemacht: Sie war als Sondersachbearbeiterin diejenige, die an der Spitze der betrieblichen Entwicklung mitgewirkt hat. Jetzt fühlt sie sich von der betrieblich-gesellschaftlichen Entwicklung und Teilhabe abgeschnitten, auf sich selbst zurückgeworfen und isoliert. Der erlebte Strukturbruch und die spezifische Lehrlernformierung²⁶ im RIVA-Kurs – ihr Schülerinnenstatus einerseits und der Expertenstatus der Referenten andererseits – stehen im Zentrum ihrer Erzählung.

In der Vergangenheit war es Frau Claus, die wesentlich in und an der betrieblichen Entwicklung mit ihrer **beruflichen Kompetenz** beteiligt war. Sie hat die betrieblichen und damit zugleich ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten mit geschaffen. Jetzt erlebt sie eine betriebliche Entwicklung ohne ihr Zutun. Selbst im Kurs wird ihr noch eine passive Schülerinnenrolle zugewiesen. „An ihrer Kompetenz vorbei“ (**Projektmitarbeit, Beteiligungsanspruch**) wird der betriebliche Arbeitsvollzug neu organisiert und sie erfährt davon nur als Adressatin dieser Veränderung, die im Kurs kaum Fragen anbringen und nur über „häufiges Nachfragen“ (116) eine etwas aktivere Rolle wahrnehmen kann. Ihre Fragen nach dem Sinn- und Zweckhorizont von RIVA werden nicht beantwortet: „Das ist halt so eingekauft worden und du hast dich damit zu beschäftigen“ (607). Frau Claus ist sich unsicher, ob diese neuen Handlungsmöglichkeiten eine „Erweiterung“ darstellen. Aus ihrer Praktikerperspektive heraus ist ihr der Nutzen nicht ersichtlich. Die Fehlerhaftigkeit der Software steht in ihren Augen im Widerspruch zu der von den Koordinatorinnen behaupteten Bedeutung. Dies, zusammen mit den methodischen Mängeln der Koordinatorinnen, empfindet sie als **Theoretiker-Praktiker-Konflikt**, den sie selbst mit vorantreibt.

Zugleich erlebt Frau Claus in dieser Situation auch, dass sie sich nicht auf RIVA „konzentrieren“ kann. Sie schreibt dies zwar ihrer Arbeitsbelastung zu, hegt aber auch **Selbstzweifel**, ob sie mit RIVA selbst zurecht kommt. Sie hat Angst zu versagen. Sie stellt zwar ihre Kritik an der Software und der Projektgruppe in den Vordergrund, es bleibt aber ein Rest von Selbstzweifel, ob der Strukturbruch nicht doch auch in ihrer Person mit begründet ist. Ihre Empfindungen im Kurs sind durch Unverständnis, Angst und Konkurrenz charakterisiert.

Es wäre demgegenüber prinzipiell die Situation denkbar, dass Frau Claus zwar einerseits keinen Bezug zwischen RIVA und ihrer Praxis herstellen kann und die Software nicht versteht, andererseits aber die Projektgruppenmitglieder in hohem Maße für ihre Fragen nach den Sinn- und Zweckhorizonten aufgeschlossen sind und ihr als Gesprächspartner zur Verfügung stehen. In so einer Situation könnte Frau Claus nur die thematische Diskrepanzerfahrung machen. Die Lehr-/Lernsituation selbst wäre für sie unproblematisch. Diese fiktive Situation ist jedoch höchst unwahrscheinlich. Wie die Analyse der mikropolitischen Strukturen im Einführungsprojekt gezeigt hat, ist die spezifische Lehrlernformierung ebenso Ausdruck der technischen Fixierung im Projekt wie die spezifische Software-Anpassung. Eine Projektgruppe ohne technische Fixierung, mit einem eher „betriebspolitisch-beteiligungsorientierten“ Projektkonzept, hätte nicht nur ein anderes Lehr-/Lernverhältnis konstituiert, sondern wäre über ihre beteiligungsorientierte Zugangsweise auch zu einem anderen Software-Anpassungsergebnis gekommen. Die Erfahrung begrenzter Handlungsfähigkeit mit RIVA und das Gefühl der Isoliertheit bei Frau Claus sind auf diese Weise nur unterschiedliche Aspekte des latent wirkenden „technological fix“ der Projektgruppe, in deren Folge die Projektgruppe die RIVA-Einführung als sachlich-fachliche Expertenaufgabe begreift, die es in einem mechanistischen Sinne als Wissensstoff kennen zu lernen gilt, und nicht als ein Problem der Verständigung mit den Betroffenen hinsichtlich differenter Sinn- und Zweckhorizonte.

Auf der Basis ihrer subjektiven Befindlichkeit aus Unverständnis, Angst und Konkurrenz nimmt Frau Claus die Lernanforderung der Projektgruppe angesichts der unfertigen Software „nicht ganz ernst“ und hofft darauf, dass ihre Diskrepanzerfahrung auf den Kurs beschränkt bleibt und nicht betriebliche Wirklichkeit wird. Sie hofft somit darauf,

dass sich ihr Handlungsproblem auf der Ebene betrieblicher Primärhandlungen lösen wird.

Die Erlebnisqualität ihrer Diskrepanzerfahrung im RIVA-Kurs erlaubt Frau Claus nicht die Antizipation einer Erweiterung ihrer betrieblichen Handlungsfähigkeit. Aus ihrer Perspektive läuft sie vielmehr Gefahr, den Stand ihrer relativen Handlungsfähigkeit zu verlieren. Ihre emotional-motivationale Befindlichkeit im Kurs lässt Frau Claus deshalb keine expansive Lernhaltung einnehmen. Sie sieht sich gezwungen zu lernen, weil sie einerseits den Nutzen von RIVA nicht erkennen kann, andererseits aber ihren sozialen Status, d.h. ihre betrieblichen Verfügungsmöglichkeiten, gefährdet und bedroht sieht. Sie nimmt insofern eine defensive Lernhaltung ein, die immer zum Lernabbruch in Richtung alltäglicher Primärhandlungen tendiert. Nach dem Kurs bricht sie deshalb auch ihr defensives Lernen ab und beschäftigt sich nicht mehr weiter mit RIVA, sondern erledigt ihre liegengebliebene Sachbearbeitung mit der Alt-EDV. Ihre Diskrepanzerfahrung auf der Basis ihrer subjektiven Befindlichkeit im Kurs hat nicht die Qualität, die notwendig wäre, damit Frau Claus in ihrem Alltagshandeln, ihrer Sachbearbeitung inne halten, sich distanzieren und eine wenn auch nur bedingte Lernschleife ausgliedern könnte.

4.3 Die bedingte Ausgliederung einer Lernschleife

Frau Claus zieht es nach dem Kurs vor, ihrer Sachbearbeitung nachzukommen und RIVA zu ignorieren, weil sie deren Erledigung durch den hohen Krankenstand in ihrer Dienststelle gefährdet sieht und sie immer noch keinen Sinn mit der RIVA-Software verbinden kann. Frau Claus hat auch nach dem Kurs kein Handlungsproblem mit ihrer Sachbearbeitung, das sie in irgendeiner Weise (evtl. lernend) lösen möchte. Frau Claus erfährt also auch nach dem RIVA-Kurs an ihrem Arbeitsplatz – nach den aufgezeigten Funktionsmöglichkeiten von RIVA – keine Diskrepanz zu ihrer alten Software, die sie zu einer Lernschleife bewegen würde.

Erst als einige Wochen später erneut Druck von Seiten der Projektgruppe ausgeübt und die definitive **Übungsaufforderung** formuliert wird, entwickelt Frau Claus einen „**eigenen Zeitplan**“, der RIVA-Übung und Sachbearbeitung vereinbaren soll. Der Zeitplan stellt eine Art Kompromiss dar: Er spiegelt einerseits den **Zwang** wider, unter dem Frau Claus

seitens der Projektgruppe steht und der von ihr Übungs- und Lernaktivitäten abverlangt. Andererseits verweist der Zeitplan als Eigenaktivität von Frau Claus auf eigene Interessen in Bezug auf RIVA und hinsichtlich ihrer Sachbearbeitung.

Die Änderung in ihrem Handeln begründet sich in der Veränderung des situationalen Pols ihrer subjektiven Befindlichkeit. Sie erfährt durch die Übungs- und Testarbeiten ihrer Kollegen in der Nachbardienststelle (der Verbrauchsabrechnung), dass RIVA doch wider Erwarten in irgend einer Form anwendbar ist und durch den zunehmenden Druck der Projektgruppe, dass RIVA sicherlich im Betrieb eingeführt werden wird. Ihre Hoffnung, dass sich das Handlungsproblem RIVA irgendwie von selbst erledigen würde, zerschlägt sich. Sie muss also weiterhin befürchten, dass sie zukünftig ihre Sachbearbeitung nicht mehr durchführen kann und ihr sozialer Status als Sondersachbearbeiterin verloren geht. Sie hat selbst die Software-Logik noch nicht erkannt, d.h. sie beherrscht die RIVA-Funktionalität noch nicht und kennt deren betriebliche Sinn- und Zweckhorizonte nicht. Sie hat Angst, mit diesem ungelösten Handlungsproblem ihrer Multiplikatorinnenrolle nicht gerecht zu werden.

Zugleich erfährt sie nach dem RIVA-Kurs, dass die Projektgruppe immer noch große Schwierigkeiten hat, die RIVA-Software lauffähig zu machen und fertig zu stellen. Immer wieder findet Frau Claus Fehler oder es steht ihr das Arbeitsmittel nicht zur Verfügung. In ihrer Erzählung drückt sie diese Veränderung in den Beschreibungen des **Theoretiker-Praktiker-Konflikts** aus, in dem sie die Leistung der Theoretiker (Projektgruppenmitglieder) immer mehr in Frage stellt (Vorwurf der **Inkompetenz**). Frau Claus wird in dieser betrieblichen Situation, in der sich „Fehler“ der Projektgruppe offenbaren, neugierig. Die Kodes machen deutlich, dass sie gegen die Projektverantwortlichen, die ihrer Meinung nach von ihren besonderen Praxisanforderungen wenig verstehen, den Projekterfolg sichern möchte. Sie stellt sich nicht grundsätzlich gegen RIVA, kritisiert aber die Methode der betrieblichen Anpassung und Einführung. In ihren Augen **gefährdet die Projektgruppe** ihre persönliche **Sachbearbeitung** und die **Interessen des Betriebs**. Die für Frau Claus wesentlichen Fragen nach den betrieblichen Sinn- und Zweckhorizonten, die mit der RIVA-Software verbunden werden, kann die Projektgruppe nicht beantworten. Ihr Theoretiker-Praktiker-Konflikt verschärft sich in dieser Form entlang der schon im Kurs erfahrenen Bedeutungshorizonte.

Zudem fühlt sich Frau Claus durch die ultimative Übungsaufforderung der Projektgruppe in ihrer relativen **Arbeitsautonomie** verletzt. Sie führt unter diesem Aspekt ihre Kritik an dem Lehr-/Lernverhältnis aus dem RIVA-Kurs fort: Damals schon und jetzt wieder stellt die Projektgruppe Anforderungen, die an ihren eigenen Bedürfnissen, Fragen und Anforderungen (ihrer Praxis) vorbeigehen. Zuvor im Kurs, weit weg vom betrieblichen Alltag, gewichtete Frau Claus ihr Handlungsproblem im Zusammenhang mit ihrer passiven Rolle im Lehr-/Lernverhältnis nicht so stark, dass sie es hätte zwingend lösen müssen. Ihre Strategie des Ignorierens war auch zwischenzeitlich eine gewisse Zeit erfolgreich. Mit der ultimativen Übungsaufforderung am Arbeitsplatz sieht nun Frau Claus ihre relative Handlungsautonomie in – für sie – bedeutsamer Weise verletzt. Deshalb wendet sie sich an ihren Chef und berichtet ihm, dass die Anforderung der Projektgruppe so nicht durchführbar ist und sie nur mittels eines eigenen Zeitplans mit RIVA arbeiten kann. Es ist also die Beziehung zur Projektgruppe, als Bestandteil der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellation RIVA, die für die subjektive Befindlichkeit der Frau Claus so problematisch und bedeutsam wird, dass sie in der Folge eine Lernschleife in Form eines eigenen Zeitplans ausgliedert. Die Erfahrung des Strukturbruchs im Kurs allein konnte keine Lernschleife auf Dauer stellen.

Ihr eigener Zeitplan soll ihr nun unter den Bedingungen zunehmenden äußeren Zwangs beides ermöglichen: die Realisierung ihrer eigenen Interessen nach Erledigung ihrer Arbeit und das Erlernen der RIVA-Software. Frau Claus hält es in dieser Situation für angebracht, ihre zwischenzeitliche Strategie am Arbeitsplatz – die Ignoranz gegenüber der Software – im Umgang mit ihrem Handlungsproblem zu ändern. Ihre Entscheidung für einen eigenen Zeitplan stellt einen Kompromiss und eine *bedingte Ausgliederung einer Lernproblematik/-schleife* (Holzkamp 1993, S.192ff; 1987, S.16ff.) dar. Frau Claus problematisiert die neuen **Sinn- und Zweckhorizonte** hinter RIVA, die ihr noch nicht verfügbar sind. Bedingt ist diese Ausgliederung insofern, als sie unter Zwang und nur eingeschränkt als Kompromiss erfolgt.

Frau Claus will jetzt wissen, inwiefern RIVA für ihre Anforderungen am Arbeitsplatz und für das betriebliche Leitbild „Der Kunde ist König“ etwas beitragen kann oder ob die RIVA-Anpassung der Projektgruppe diesen „praktischen“ Anforderungen nicht genügt und nur „technische Spielerei“ der Theoretiker ist. Mit andern Worten: Sie will wissen,

ob mit und in RIVA fremde Interessen der Projektgruppe realisiert sind, die **ihren eigenen** und den aus ihrer Sicht **betrieblichen Interessen** widerstreiten. Sie nimmt jetzt den neuen Arbeitszusammenhang mit der RIVA-Software einerseits als neuen betrieblichen Bedeutungszusammenhang wahr, der zwangsläufig kommen wird. Andererseits konnte ihr bisher niemand sagen, wie dieser Arbeitszusammenhang zukünftig aussehen und welcher Zweck verfolgt wird. Diese Ungewissheit will Frau Claus überwinden. In dieser Hinsicht, unter diesem „Lernaspekt“ (Holzkamp 1993, S.206ff.), will sie einen umfassenderen Zugang zum Lerngegenstand gewinnen. Dies, nicht die perfekte Bedienung der RIVA-Software, ist der thematische Aspekt ihrer Lernschleife, die sie ausgliedert und die sie mit der Umdeutung der Übungsphase zur **Testphase** zum Ausdruck bringt. Diesen Aspekt gliedert Frau Claus vor dem Hintergrund ihrer Vorerfahrung und personalen Situiertheit aus. Sie ist gewohnt, betriebspolitisch, also in betrieblichen Sinn- und Zweckzusammenhängen zu denken.

Frau Claus gliedert damit einen wesentlich anderen Lernaspekt aus, als von der Projektgruppe gefordert. Die Infragestellung der Sinn- und Zweckhorizonte von RIVA für die alltägliche Sachbearbeitung wollte die Projektgruppe im Zuge ihrer mikropolitischen Strategie gerade verhindern. Vor dem Hintergrund dieser Strategie hat sich deren Selbstverständnis als technische Expertengruppe entwickelt. Frau Claus stellt daher mit der Ausgliederung ihrer spezifischen Lerndimension, als ihrer eigenen Lernproblematik, das Selbstverständnis der Projektgruppe in Frage. Sie erweitert auf diese Weise mit der Ausgliederung ihres Lernaspekts den ihr im Projektzusammenhang angebotenen betrieblichen Möglichkeitsraum, der im Kern lediglich die Bedienung der RIVA-Software vorsieht.

Die Entscheidung der Frau Claus für eine Lernproblematik, also die Entscheidung für eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten, ist an Risiken und Anstrengungen gebunden. Eine Erweiterung ihrer Bedingungsverfügung betrieblicher Handlungsfähigkeit hat nicht nur eine „Auseinandersetzung mit eigenen Unzulänglichkeiten“ (Osterkamp 1982, S.63) zur Folge, die sie beispielsweise in Form ihrer Konzentrationslosigkeit während des RIVA-Kurses selbst empfindet (Selbstzweifel). Sie hat vor allem das Risiko einer Interessenkollision mit der Projektgruppe zu fürchten, weil sie im Zusammenhang ihres Lernens zu gegenläufigen

Positionen gelangen kann, was die Bedeutung von RIVA für den Betrieb angeht. Diese Interessenkollision ist für sie sogar höchst wahrscheinlich, weil sie bisher die RIVA-Zwecksetzungen nicht mit ihren eigenen Zweckhorizonten in Übereinstimmung bringen konnte und die Projektgruppe auf ihre Fragen ausweichend oder gar nicht antwortete. Sie erfährt sich als nicht auf der „betrieblichen Linie“ liegend. Frau Claus muss also für den Fall einer Lernhandlung mit Risiken rechnen. Unmittelbar nach dem Kurs hat sie diese Risiken gegenüber einem potentiellen Nutzen von RIVA, der für sie nicht einsehbar war, höher eingeschätzt, hat keine Lernschleife ausgegliedert und die Software nicht benutzt. Erst nach der erneuten, unmissverständlichen Aufforderung, „jetzt zu üben“, beginnt sie ihren Zeitplan zu entwerfen und in bedingter Weise eine Lernschleife auszugliedern. Ihr Gefühl, bevormundet zu werden, ergibt bei Frau Claus vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen eine hohe subjektive Bedürfnisspannung (a.a.O., S.60) nach Teilhabe. Erst diese spezifische Erlebnisqualität als subjektive Befindlichkeit bildet den zentralen subjektiven Maßstab, aus dem für sie entscheidbar wird, dass die Erweiterung der gesellschaftlich-betrieblich gegebenen Handlungsmöglichkeiten und nicht nur die Abwehr von Bedrohungen notwendig wird.

Frau Claus lässt sich auf der Basis ihrer subjektiven Befindlichkeit mit ihrem Zeitplan bei aller Vorsicht und Zurückgenommenheit (und sehr spät, erst nach dem Kurs als offiziell geplanter betrieblicher Weiterbildungsphase) auf einen Lernprozess ein. Die emotional-motivationale Qualität ihrer Diskrepanzerfahrung im Zuge der ultimativen Übungsaufforderung führt Frau Claus zur Entscheidung, dass sie in dieser Situation die Risiken und Anstrengungen einer Lernschleife auf sich nehmen will, um – mit der Frage nach den neuen Sinn- und Zweckhorizonten – ihre Bedingungsverfügung über die betrieblichen und damit auch über ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Motivation ist die emotionale Bereitschaft zur aktiven Überwindung eines Not-Zustandes nach Abwägung der Handlungsprämissen (Möglichkeiten und Risiken). „Spezifisch menschliche Motivation ... ist die bewusste Ausrichtung und Anspannung des Handelns, damit Anstrengungsbereitschaft auf ein gesellschaftliches Ziel hin und enthält dem gemäß immer auch ein Moment der 'Willentlichkeit'“ (a.a.O., S.112). Holzkamp spricht deshalb auch zusammenfassend von der „emotional-motivationalen Qualität“ (Holzkamp 1993, S.214) des zur Frage stehenden

thematischen Handlungszusammenhangs. Frau Claus könnte also in dieser Situation nach dem RIVA-Kurs, als die erneute Übungsaufforderung kommt, zu der Überzeugung gelangen, dass sie zwar gerne ihre Bedingungsverfügung über den Einsatz von RIVA in ihrem Betrieb erweitert hätte (weil sie ihren alten Status erhalten möchte), dass die Anstrengungen und Konfliktrisiken jedoch zu groß sind. In diesem Fall wäre der motivationale Aspekt ihrer Befindlichkeit nicht groß genug, um eine Lernschleife auszugliedern. Überwiegen die Risiken, Behinderungen und Anstrengungen, entsteht keine oder bestenfalls eine defensive Lernhaltung als Ergebnis der subjektiven Verarbeitung, wie dies während des Kurses der Fall ist. Es stellt sich also die Frage, auf der Basis welcher Prämissen Frau Claus nun ihre Motivation zur Überwindung dieser Bedürfnisspannung mittels ihres Zeitplans entwickelt. Frau Claus könnte sich ja, trotz ihrer subjektiven Befindlichkeit als Bedürftigkeit nach Teilhabe, mit Handlungsbedingungen konfrontiert sehen, die ihr eine Bedürfnisbefriedigung unangemessen erscheinen lassen. Erst die antizipierten Möglichkeiten einerseits und die Risiken sowie Anstrengungen andererseits ergeben den emotional-motivationalen Aspekt der Lernbegründung.

Frau Claus läuft zunächst Gefahr, persönlich zu versagen, d.h. ihrer Selbstsicht in Sachen Kompetenz nicht gerecht zu werden (**Selbstzweifel**). Sie benennt einen Vorbehalt im Zusammenhang mit ihrer Multiplikatorinnenrolle. Sie bezweifelt, ob sie diese Anforderung schafft, und hat Angst, ihre mangelhaften Lernerfolge als „schlechte“ Multiplikatorin **öffentlich** werden zu lassen. Sie ist sich unsicher, ob sie es schafft, das neue Arbeitsverfahren, dessen Logik sie nicht erkennt, zu erlernen. Sie könnte sich dabei im Betrieb bloßstellen. Andererseits stehen dieser Angst ihr biographisch erworbenes Selbstbewusstsein und ihre **Kompetenz** gegenüber, auf die sie an vielen Stellen ihrer Erzählung rekurriert. Sie hat genug Selbstbewusstsein, um sich diese Lernleistung grundsätzlich zuzutrauen: ihr Strukturbruch ist ihr ja nur „*nicht sehr leicht gefallen*“, erscheint also überwindbar. Auch diese Beschränkung relativiert sich daher und fällt wenig ins Gewicht.

Die Umdeutung der Übungsanforderung zum **Software-Testauftrag** kann in diesem Zusammenhang nicht nur als Test der Projektgruppe gelesen werden, sondern auch als Ausdruck einer Risikominimierung, selbst zu scheitern: bei einem Test kann nur das Testobjekt, die Software, scheitern und nicht sie selbst. Bei der Übung können auch

Unzulänglichkeiten in ihrer Person auftreten, was ein höheres Maß an Risiko- und Anstrengungsbereitschaft bei Frau Claus voraussetzen würde. In ihrer begrenzten, eingeschränkten Lernhaltung deutet sie die Übungsaufgabe zur Testaufgabe um, bei der nur die Software scheitern kann und sie sich selbst nicht in Frage stellen muss. Sie reduziert also in dieser Hinsicht ihre Lernhaltung in defensiver Weise, um ihre Risiken zu vermindern und dem äußeren Druck nachkommen zu können.

Auch konkurrierende Bedürfnisse der Frau Claus könnten motivationshemmend wirken. So könnten beispielsweise aktuelle sinnlich-vitale Bedürfnisse im gegenwärtigen Handlungszusammenhang mittelfristigen Bedürfnissen, wie dem Erhalt des sozialen Status im neuen Konzern, entgegenwirken (vgl. Osterkamp 1992, S.63). Frau Claus benennt keine aktuellen widerstreitenden Bedürfnisse. Sie wäre sogar bereit gewesen, zu Hause zu lernen, wenn sie dort Ansprechpartner vorgefunden hätte. Sie verweist mit dieser Erzählung darauf, dass ihr das Thema RIVA auch über die betriebliche Lebenswelt hinaus bedeutsam ist. Andere Bedürfnisse aus ihrem privaten, familiären oder auch beruflichen Alltag scheinen ihrer Bedürfnisrealisierung also nicht entgegenzustehen.

Der Arbeitsdruck, wie er sich durch den hohen Krankenstand in ihrer Abteilung ergibt, stellt für Frau Claus eine Lernbehinderung dar, die für sie hohe Relevanz besitzt. Mit der Thematisierung dieses Zusammenhangs bricht sie ihr Eingangsstatement ab. In ihrer Erzählung weist sie darauf hin, dass sie das Übungspensum in ein bis zwei Stunden nicht schaffen kann. Hinzu kommt, dass sie selbst krankheitsbedingt den Sachbearbeitungskurs nicht vollständig besuchen konnte. Frau Claus vermittelt mit dieser Darstellung den Eindruck, dass es unter diesen Bedingungen unmöglich ist, sich auf den Lernprozess einzulassen und sich von der Alltagsarbeit zu distanzieren und zu dezentrieren. Auf der anderen Seite stellt sie aber damit eine andere Perspektive auf die Prämisse schwieriger Arbeitsbedingungen dar, die diese Handlungsbedingung gleichzeitig zur die Lernhandlung fördernden Prämisse werden lassen. Mit ihrer dramatischen Darstellung dieser Arbeitsbedingungen kann sie ihre eigene Verantwortlichkeit für den Lernprozess in den Hintergrund stellen: Eigentlich ist in einer derartigen Situation Lernen gar nicht möglich. Ein Scheitern wäre ihr somit nicht anzulasten. Der Verweis auf die Arbeitsbedingungen ist somit eine Begründungs- und Bedeutungsfigur, die den persönlichen Druck hinter dem Lernprojekt abschwächt, um Handlungs-

freiheit nach innen und außen im Sinne einer Lernhandlung zu gewinnen. Ihr Gespräch mit ihrem Chef untermauert diese Perspektive: Sie thematisiert die Unmöglichkeit eines gelingenden Lernprozesses **öffentlich** und beugt so möglichen Schuldzuweisungen bei einem misslingenden Lernprozess vor. Mit der gleichen Bedeutung kann ihr Hinweis auf die besseren Arbeitsbedingungen der Nachbarabteilung gelesen werden. Die Lernenden dort haben es beim RIVA-Lernprozess in vielfacher Hinsicht leichter als sie selbst. Ein Vergleich von deren positiven Lernergebnissen mit ihrem Lernergebnis wäre daher unzulässig. Mit dieser Argumentation wendet Frau Claus eine zunächst als Beschränkung eingeführte Handlungsvoraussetzung zu einer – die Lernhandlung – unterstützenden Prämisse, weil ihr auf diese Weise, mangels Verantwortlichkeit, das Scheitern ihrer Lernhandlung nicht vorgeworfen werden könnte.

In gleicher Weise verwendet Frau Claus die fehlenden Übungsdatensätze und die noch fehlerhaft laufende Software. Mangels dieser Übungs- und Lernvoraussetzungen erscheint ihr das Lernen über die Maßen erschwert: Sie ist bei jedem auftretenden Fehler unsicher, ob sie ihn durch falsche Anwendung selbst verursacht hat, ob er dem fehlerhaften Programm geschuldet ist oder ob er mit dem künstlichen und damit oft „sinnlosen“ Übungsdatensatz zusammenhängt. So kommt sie ihrer Meinung nach mit ihren Lernbemühungen nicht weiter. Sie fühlt sich dadurch gehetzt und unter Druck gesetzt, denn sie befürchtet, unter diesen Voraussetzungen ihre – für die Multiplikatorinnenaufgabe – notwendige Kompetenz nicht erwerben zu können. Aber auch dieser beschränkenden Handlungsbedingung gewinnt Frau Claus einen ermöglichenden, unterstützenden Aspekt ab, der die Beschränkung überwiegt: Die Projektmitarbeiter sind es, die den schlechten Projektstand zu verantworten haben, das Programm noch nicht fertig stellen konnten und nun Arbeitsblätter statt einem lauffähigen Programm anbieten müssen. Dieser mangelnde Projektstand entlastet Frau Claus. Wenn sich die Projektmitarbeiter Fehler leisten können, muss ihr das auch zugebilligt werden. Dieser Planungs- und Durchführungsmangel des Einführungsprojekts gerät so zu einer das Lernen unterstützenden und motivierenden Prämisse.

Frau Claus ordnet also – zusammengefasst – in ihrer Erzählung den personalen und situationalen Zuständen Bedeutungen zu, die für sie eine Bedürfnisbefriedigung durch eine Ausgliederung ihrer Lernproblematik antizipierbar werden lässt. Die antizipierten Möglichkeiten, die

eigene Handlungsfreiheit wiederzuerlangen, indem sie die Arbeit der Projektgruppe prüft und darüber wieder an der betrieblichen Entwicklung teilhat, erscheinen ihr letztlich größer als das Risiko, in Konflikt mit der Projektgruppe zu geraten. Die spezifische Bedeutungszuweisung im Sinne von „Lernen ist ja eigentlich unmöglich“ aufgrund ihrer schlechten Lernvoraussetzungen, wie sie mit den „Arbeitsbedingungen“ und dem „Stand der Software-Anpassung“ gegeben sind, verweist zugleich auf den bedingten Charakter ihrer Lernschleife.²⁷ Sie thematisiert zwar einen eigenständigen Lernaspekt und macht die Lernvoraussetzungen in ihrem Gespräch mit dem Chef **öffentlich**, entprivatisiert also den von der Projektgruppe ‚privat‘ konzipierten Lernprozess. Sie verweist damit auf mögliche expansive Anteile in ihrer Lernhaltung, die auf eine betriebliche Verfügungserweiterung abzielen. Andererseits will sie zugleich in dem Gespräch mit ihrem Chef den Projektgruppenmitgliedern in einer konkurrierenden Haltung die Verantwortung für den mangelnden Lernerfolg zuschreiben. Die Rolle ihres Chefs als Projektleiter, dem sie die Mängel der Projektgruppenmitarbeiter berichten kann, kommt ihr in dieser doppelten Bedeutung zu liegen.

Unklar bleibt also bis zu dieser Stelle immer noch, ob die Lernschleife der Frau Claus in Form des eigenen Zeitplans vorwiegend defensiv oder expansiv motiviert ist. Im defensiven Fall würde ihr Lernprozess immer wieder Gefahr laufen abzubrechen, er bliebe oberflächlich und auf das Notwendigste beschränkt. Im Falle expansiver Lerngründe würde sie sich die interessierenden, ihr aber noch nicht zugänglichen Aspekte des Lerngegenstandes RIVA erschließen und so immer tiefer in die verschiedenen Dimensionen von RIVA „eintauchen“ wollen, so wie es ihr früher bei ihrer Alt-EDV gelungen ist. Expansive Lerngründe wären dann gegeben, wenn Frau Claus ihre Fragestellung nach den Sinn- und Zweckhorizonten *in verallgemeinerter Weise*²⁸ beabsichtigen würde. Ihre konkurrierende Haltung gegenüber der Projektgruppe spricht allerdings dagegen, weil sie das eigene Wohl *gegen* das Wohl des Anderen durchzusetzen versucht. Die konkurrierende Haltung ist im Gegensatz zur verallgemeinerten Haltung dadurch charakterisiert, dass eben nur die einzelne Handlungsfähigkeit bzw. die von Gruppen erhöht werden soll und nicht die allgemeine, indem sie sich gegen andere Interessen richtet. Der Versuch von Frau Claus, die fehlerhafte Software-Anpassung aufzugreifen, um es der Projektgruppe ‚zu zeigen‘, scheint in die Kategorie „Konkurrenz“ zu fallen. Damit wäre ihre Lernschleife nicht nur durch äußeren

Druck und Zwang begründet, sondern auch durch einen inneren Zwang, ihre Schülerinnenrolle zu thematisieren, indem sie es der Projektgruppe jetzt ‚zeigt‘. Ihre ausgegliederte Lerndimension würde also in diesem Fall primär defensiv motiviert sein und in Richtung Lernabbruch, also zu einer alltäglichen Handlungsproblematik drängen, weil ihr Interesse an RIVA sofort abbricht, wenn sie es der Projektgruppe ‚gezeigt‘ hat. Dem widerspricht aber die Qualität ihrer ausgegliederten Lernproblematik: Frau Claus will wissen, welche Interessen hinter der Lernanforderung verborgen sind. Dies wiederum verweist auf eine expansive Lernhaltung, die auf die Überwindung empfundener Begrenzungen zielt. Inwiefern expansive Lerngründe im Fall Claus eine Rolle spielen, bleibt im Rahmen der Holzkamp’schen Kategorien unklar und zweifelhaft. Der Fall Claus legt insofern eine Differenzierung und Erweiterung der Holzkamp’schen Lerntheorie bezüglich der Kategorie „subjektiver Befindlichkeit“ nahe.

Holzkamp untersucht Lernen primär in autonom-personalen Lernverhältnissen als subjektiven Zugang hin auf einen Lerngegenstand. Mit anderen Worten: er betrachtet in seiner Bedeutungs-Begründungs-Analyse das einzelne Subjekt als Lernenden in Bezug auf gesellschaftlich konstituierte, sachlich-soziale Lerngegenstände/Bedeutungskomplexe. Dabei ist der subjektive Bedeutungshorizont des Lernenden immer zugleich Ausdruck gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen, die das Feld möglicher Bedeutungsaspekte darstellen und als Handlungsprämissen in die subjektiven Handlungsbegründungen eingehen. Die *subjektive Befindlichkeit* als emotional-motivationaler Lernaspekt ist der korrespondierende Aspekt zu der gesellschaftlich konstituierten *Bedeutungskonstellation des Lerngegenstandes* als sachlich-sozialer bzw. thematischer Lernaspekt. „Die begründungstheoretische Explikation des thematischen erweist sich ... als gleichbedeutend mit der Explikation des emotional-motivationalen Lernaspekts“ (Holzkamp 1993, S.189). Gleichwohl bleibt seine Analyse der subjektiven Befindlichkeit hinsichtlich ihres situationalen Pols eingeschränkt. Die Analyse des *personalen Pols* der subjektiven Befindlichkeit wird bei Holzkamp umfangreich mit der Absicht durchgeführt, mögliche Lernbeschränkungen im lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang der Biographie des Lernenden aufzuweisen (vgl. Holzkamp 1993, S.252-337).

Die Konstitution des *situationalen Pols* der subjektiven Befindlichkeit des Lernenden wird von Holzkamp ausschließlich von der Seite

des Lerngegenstandes aus betrachtet, wie er als aufschließbare gesellschaftliche Bedeutungskonstellation mit seinen jeweiligen Widersprüchen gegeben ist. Demgegenüber gerät die *Konstitution* des situationalen Pols, wie sie im Lehr-/Lernverhältnis aktuell und situational erfolgt, in den Hintergrund der Analyse.²⁹ Holzkamp betrachtet als Psychologe Lernen primär als autonom-personales Lernverhältnis in Bezug auf gesellschaftlich produzierte Bedeutungskonstellationen/Lerngegenstände und weniger im Konstitutionszusammenhang interpersonaler Lehr-/Lernverhältnisse.³⁰ Holzkamp thematisiert zwar auch den Umschlag instrumenteller Lehr-/Lernverhältnisse in intersubjektive als Bedingung für expansive autonom-personale Lernhandlungen. Wie dieser Umschlag zu charakterisieren ist, wird jedoch von ihm nicht weiter problematisiert. Wenn „ein Ausscheren aus dem vorentschiedenen Konsens über das zu gewinnende Lernresultat und aus dem hypostasierten Kooperationsverhältnis offiziell ‚unmöglich‘ ist, verbleiben hier letztlich nur das Zwangsbündnis oder der Bruch“ (a.a.O., S.521). Im letzteren Fall bricht der Lernende aus dem instrumentellen Zwangsverhältnis aus und versucht in seinen Lernaktivitäten „gleichzeitig die bestehenden Instrumentalverhältnisse so in Richtung auf intersubjektive Lernverhältnisse zu ändern, dass die Lernbeschränkungen dadurch überwindbar und im allgemeinen Interesse neue Möglichkeiten expansiven Gegenstandszugangs eröffnet sind“ (a.a.O., S.529). Wie dieser Bruch vonstatten geht, wird bei Holzkamp nicht weiter verfolgt.

Für die Veränderung dieser Lernbedingungen rekurriert Holzkamp lediglich auf die Reflexion des Lernenden bezüglich der erfahrenen Behinderungen: „Im damit subjektiv notwendigen qualitativen Lernsprung geht es hier demnach nicht nur um ein neues Prinzip der Gegenstandsaufschließung, sondern gleichzeitig um die Überwindung der, fortschreitendes expansives Lernen behindernden, instrumentellen Formierung meiner Lernaktivitäten als Übergang zu einer wirklichen Auseinandersetzung mit den interpersonalen Bedeutungsstrukturen der Lernstätte bzw. der Lerngruppe: Das Lernhandeln selbst schließt hier also eine Veränderung der realen Lernbedingungen notwendig ein“ (a.a.O., S.530). Wie diese Reflexionsleistung auf das instrumentelle Lehr-/Lernverhältnis zu charakterisieren ist, wird nicht weiter verfolgt. Diese Einschränkung war Holzkamp bewusst. Die Fragestellungen einer Lernforschung müssten seiner Ansicht nach um einen wesentlichen Aspekt erweitert werden: um die Bedeutungs-Begründungs-Analyse instrumenteller Lehr/

Lernverhältnisse, die für das Lernhandeln des Subjekts Behinderungen darstellen (a.a.O.). Diese Fragestellung ist aus pädagogischer Perspektive besonders interessant und liegt im Zentrum der Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

Die Analyse der Konstitution des situationalen Pols der subjektiven Befindlichkeit, wie sie durch das Lehr-/Lernverhältnis gegeben ist, ist in besonderer Weise geeignet, den expansiven bzw. defensiven Charakter der subjektiven Befindlichkeit festzustellen. Holzkamp konstatiert für eine expansive Lernhaltung lediglich ein bewusstes, reflektierendes Verhältnis zur eigenen Emotionalität. In deren Folge soll die Komplexqualität der Handlungsproblematik zugunsten einer Identifizierung der – mit dieser Emotionalität bewerteten – Handlungsbeeinträchtigungen aufgelöst werden. In Anlehnung an Ute Osterkamp spricht er von der erkenntnisleitenden Funktion der Emotionalität (a.a.O., S.214f.). Diese personal-autonome Reflexionsleistung ist in einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse nur begrenzt zu rekonstruieren, weil sich entsprechende Begründungen nur schwer finden lassen. Dies schränkt die Charakterisierung der Lernhandlung als defensive bzw. expansive ein. Die soziale Konstitution des situationalen Pols der Befindlichkeit über das interpersonale Lehr-/Lernverhältnisses ist dagegen als intersubjektives Handeln besser rekonstruierbar, weil es sich als begründetes intersubjektives Handeln darstellt.

Wie der Fall Claus zeigt, reicht ihre Reflexion auf die Interessen der Projektgruppe allein nicht aus, um festzustellen, inwiefern nicht nur defensive Lerngründe eine Rolle spielen. Ihre Reflexion kann immer noch ausschließlich konkurrierend motiviert sein. Der Verweis auf „eigene Interessen“ des Lernenden und die „Freiwilligkeit“ (a.a.O., S.190) seiner Lernschleife bei Holzkamp ist ungenügend. Was bedeutet denn ‚freier Wille‘ der Frau Claus im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess? Wenn hier Freiheit in der Bedeutung gebraucht wird, jederzeit die Möglichkeit zu besitzen, eine Lernhandlung zu unterlassen, dann dürfte kaum mehr ein Lernprozess in dieser Gesellschaft als expansiv bezeichnet werden. Umgekehrt kann gerade das Unterlassen von Lernhandlungen wesentlich expansiv motiviert sein. Dies wäre der Fall, wenn sich die Lernanforderung gegen die Interessen anderer richtet. Die Möglichkeit des Unterlassens bzw. Fortführens von Lernhandlungen ist also kein ausreichendes Kriterium für Expansivität. „Freier Wille“ kann hier nur in der

Bedeutung „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ gebraucht werden, die den besonderen subjektiven Willen immer schon im Rahmen historisch-konkret möglicher, allgemeiner Handlungsfähigkeit begrenzt. Die eigene Verfügungserweiterung und Erhöhung der Lebensqualität im Rahmen der historisch-konkret möglichen „verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“ ist nicht positiv bestimmbar. Sie darf sich als Leitidee nicht gegen die Bedingungsverfügung und Lebensqualität der anderen richten. Eine expansive Lernhaltung ist so durch den Willen zur Überwindung der individuellen Isolation in der gesellschaftlichen Entwicklung charakterisiert (a.a.O., S.191, S.496). Freiheit ist hier als Leitidee im Sinne einer Freiheit für alle zu verwenden.

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive wird vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen von Expansivität und Teilhabe die Frage interessant, in welcher Weise sich die Bedeutungshorizonte des Subjekts im Lehr-/Lernverhältnis entwickeln und konstituieren, weil darüber der situationale Pol der subjektiven Befindlichkeit in der Lehr-/Lernsituation nicht nur von seiner sachlichen, sondern auch von seiner sozialen Seite charakterisiert werden kann. Zielt er auf eine Überwindung der Instrumentalisierung, womit eine expansive Lernhaltung eingenommen würde, oder auf eine Fortsetzung instrumentalisierender Verhältnisse? Diese Analyse bleibt bisher im Fall Claus mittels der vorhandenen Kategorien der Holzkamp'schen Lerntheorie offen und unentschieden. Zwar konnte der personale Pol ihrer subjektiven Befindlichkeit über ihre berufliche Biographie als Sondersachbearbeiterin charakterisiert werden. Auch der situationale Pol ist von der Seite des Lerngegenstandes her soweit charakterisiert, als deutlich wird, dass Frau Claus die Frage, ob RIVA etwas für sie sein könnte, noch offen lässt. Sie ist einerseits skeptisch gegenüber den neuen Sinn- und Zweckhorizonten, andererseits sieht sie mögliche Vorteile mit RIVA verbunden, die sie noch nicht überblickt. Gerade diese Offenheit erschwert aber die Identifikation von (expansiven) Lernprozessen: Ihr Wille kann sowohl defensiv-individualistisch gegen die Projektgruppe als auch expansiv-verallgemeinert motiviert sein. Es fehlt ein Zugang, der festzustellen erlaubt, ob sich ihr Wille zur Erkundung von RIVA tatsächlich auf die Aufdeckung fremder Interessen oder in konkurrierender Weise gegen fremde Interessen richtet. Dieser Zugang wird über eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse des sich entwickelnden Lehr-/Lernverhältnisses als erweiterte und umfassendere Charakterisierung des situatio-

nalen Pols ihrer Befindlichkeit möglich, wie sie in der Holzkamp'schen Lerntheorie nicht angelegt ist.

5. *Axiale Kodierung der „subjektiven Befindlichkeit“ im Lehr-/Lernverhältnis entlang der Kategorie „Anerkennung“*

5.1 *Zur Begründung der Kategorie „Anerkennung“ als heuristischer Rahmen*

Für die Bedeutungs-Begründungs-Analyse des Lehr-/Lernverhältnisses gilt es eine Kategorie auszuwählen, die an die Holzkamp'sche Lerntheorie anschlussfähig ist. Die Anerkennungskategorie, wie sie Axel Honneth (1992) im Anschluss an Mead und Hegel verwendet, genügt diesen Anforderungen, was im Folgenden kurz begründet werden soll. Daran anschließend wird die Differenzierungsleistung der Anerkennungskategorie für das Teilhabeverhältnis in intersubjektiven Lehr-/Lernverhältnissen aufgezeigt. Die Anerkennungskategorie differenziert und verbindet die gesellschaftlich konstituierte sachlich-soziale Seite des Lerngegenstandes und die sozial-emotionale Seite im Lehr-/Lernverhältnis. Nach diesen kategorialen Klärungen wird das Textmaterial mit der Anerkennungskategorie in den Abschnitten 5.2 bis 5.5 weiter axial kodiert.

Die lernende Gegenstandsannäherung ist dem Subjekt nur innerhalb der erfahrenen Grenzen seiner personalen Situiertheit zur Welt und zu sich selbst möglich. Holzkamp will mit dieser Bestimmung auf die soziale Eingebundenheit und Genese der ‚personalen Situiertheit‘ im ‚lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang‘ (Holzkamp 1993, S.267) hinweisen. „So gesehen ist personale Situiertheit, gerade indem dabei je meine Befindlichkeit in der Welt in ihren Möglichkeiten/Grenzen auf den Begriff gebracht wird – weil darin die wechselseitige Konstituierung meiner Welt- und Selbsterfahrung durch die der je anderen zwingend mitgemeint ist – ein genuin soziales Konzept“ (a.a.O., S.264). Das Subjekt entwickelt in seinen lebenspraktischen Bedeutungszusammenhängen mit den anderen Subjekten „modalitätsübergreifende Verweisungsstrukturen“ (a.a.O., S.324) als übergreifende Organisationsformen seines Inhalts- und Quellwissens. Diese latenten Erfahrungs- und Sinnstrukturen bestehen unabhängig von der aktuellen Lernintention. Sie leiten die Formulierung der Schlüsselfragen bei der Ausgliederung der Lernschleife an.

In dieser Definition der personalen Situiertheit ist die Nähe zum Meadschen Identitätskonzept augenfällig: Das Mead'sche ‚Mich‘³¹ wird durch die von den je anderen geschaffenen Möglichkeiten und Grenzen im Zusammenhang der lebenspraktischen Bedeutungszusammenhänge verkörpert. Das ‚Selbst‘, welches das Subjekt erkennt, ist immer der aus der Perspektive des Gegenüber, also der mittels modalitätsübergreifender Verweisungsstrukturen wahrgenommene Interaktionspartner. Es ist das ‚Mich‘, welches das Bild des Anderen vom Subjekt repräsentiert. „Und nur dank der Fähigkeit des Einzelnen, diese Haltungen der anderen einzunehmen, soweit sie organisierbar sind, wird er sich seiner Identität bewusst. Die Übernahme aller dieser organisierten Haltungen gibt ihm sein ‚Mich‘, das heißt die Identität, deren er sich bewusst wird. ... Die Existenz dieser organisierten Gruppen von Haltungen ist es nun, die das ‚Mich‘ ausmacht, auf das er als ein ‚Ich‘ reagiert. Wie aber diese Reaktion beschaffen sein wird, weiß er nicht und auch kein anderer ... – und das macht das ‚Ich‘ aus“ (Mead 1980, S.218f.). In Fortsetzung dieser Perspektive ist es nur konsequent, wenn Holzkamp festhält, dass die Ausgliederung einer Lernschleife prinzipiell unverfügbar ist und der Befindlichkeit des Subjekts in der aktuellen Situation anheim gestellt bleibt, die in ihrer Gänze dem Subjekt nicht bewusst verfügbar ist. Personale Situiertheit kann deshalb als Identität verstanden werden, die im biographischen Verlauf lebenspraktischer Bedeutungszusammenhänge organisierte Haltungen, Sinnbezüge, Inhalts- und Quellwissen je anderer übernommen und vor dem Hintergrund eines Ichs als modalitätsübergreifende Verweisungsbeziehungen versammelt hat. Diese Bedeutungszuweisung zur Kategorie „personaler Situiertheit“ findet sich so nicht bei Holzkamp. Sie liegt aber nahe, weil Holzkamp explizit Anleihen bei Mead nimmt und sein „Bedeutungskonzept“ dem symbolischen Interaktionismus entleiht (vgl. Holzkamp 1986, S.393).

Holzkamp kritisiert mit seinen Anleihen am Symbolischen Interaktionismus zugleich die Zirkularität, die mit dessen Bedeutungskonzept gegeben ist. Die Bedeutungshaftigkeit der Realität soll einerseits den Individuen zur Orientierung in ihrer sozialen Lebenswelt dienen, andererseits sind die Bedeutungen von den Individuen selbst gestiftet. Dem Symbolischen Interaktionismus fehlt ein Außenkriterium für lebenspraktische Adäquatheit, das nicht nur eine Beschreibung alltäglicher Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge erlaubt, sondern auch eine Erklärung, warum Subjekte gerade zu diesen und keinen anderen

interaktiven „Bedeutungsproduktionen/Handlungskonstruktionen“ (a.a.O., S.394) kommen. In Überschreitung dieser Position des Symbolischen Interaktionismus begreift Holzkamp gesellschaftliche Verhältnisse nicht lediglich als soziale Interaktions-, sondern als Produktionsverhältnisse. Die subjektivistische Zirkularität ist überwindbar, „wenn man die Handlungen als über die Bedeutungen mit der gesellschaftlichen Produktion/Reproduktion des Lebens vermittelt begreift“ (a.a.O., S.395).

Dieses Bedeutungskonzept verfolgt Holzkamp in seiner Lerntheorie konsequent weiter, soweit es sich erstens um die Erklärung der Konstitution des personalen Pols der subjektiven Befindlichkeit durch Lernen in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedeutungen handelt und zweitens um die Konstitution gesellschaftlicher Bedeutungen. Die Differenzierung und Erweiterung subjektiver Bedeutungen im Rahmen gesellschaftlicher Produktion (als gesellschaftliches Möglichkeitsfeld) konstituiert demnach zugleich die individuelle Identität und den gesellschaftlichen Produktionszusammenhang. Holzkamp führt diese Perspektive jedoch nicht für das Lehr-/Lernverhältnis im situationalen Pol der Befindlichkeit weiter. Diesen diskutiert er fast ausschließlich als Verhältnis des lernenden Subjekts zum gesellschaftlich-historisch konstituierten Lerngegenstand und nicht auch als Verhältnis zum Lehrenden. Der soziale Aspekt des sachlich-sozialen Lerngegenstandes bezieht sich bei Holzkamp primär auf den Aspekt gesellschaftlich-historischer Produktion des Lerngegenstandes, nicht aber auf die aktuelle Konstitution im sozialen Lehr-/Lernverhältnis. „Subjektive Befindlichkeit“ kann in dieser Fassung zwar aus *biographischer* Perspektive hin zu einem spezifischen Lerngegenstand verstanden werden, aber nicht mehr über die *aktuelle und situationale* Beziehung zum Lehrenden im Lehr-/Lernverhältnis, in welcher der Lerngegenstand zwischen den Beteiligten weiter geformt wird. Im Folgenden wird zu zeigen sein, dass diese erweiterte Bedeutungs-Begründungs-Analyse für den situationalen Pol der subjektiven Befindlichkeit mit einem spezifischen Begriff von „Anerkennung“ möglich wird. Mittels der Anerkennungskategorie ergeben sich erweiterte Möglichkeiten für die Bestimmung expansiver und defensiver Lernhaltungen im Fall Claus. Die Anerkennungskategorie beleuchtet die sozial-emotionale Seite des sachlich sozialen Lernaspekts und seiner Konstitution im Lehr-/Lernverhältnis. Damit wird besser verstehbar, ob und wie sich Frau Claus auf fremde und eigene Interessen bezieht.

Honneth (1992) beschreibt mittels der Anerkennungskategorie die moralische Grammatik sozialer Konflikte. Je nach Lage der Anerkennungsverhältnisse können diese Konflikte auf den gesellschaftlichen und individuellen Fortschritt eher „beschleunigend oder eher retardierend“ (a.a.O., S.270) wirken. Für Lernhandlungen ist diese Perspektive anschlussfähig: eine expansive Lernhaltung wäre dann eingenommen, wenn die moralische Grammatik des Anerkennungsverhältnisses im Lehr-/Lernverhältnis so beschaffen ist, dass eine Verfügungserweiterung über gesellschaftliche Verhältnisse im Sinne verallgemeinerter Handlungsfähigkeit beschleunigt wird. Im Sinne eines zweiten heuristischen Rahmens,³² der nun über die Bedeutungshorizonte und Kodes der subjektiven Befindlichkeit der Frau Claus gelegt wird, soll im Folgenden kurz die Honneth'sche Anerkennungskategorie skizziert werden.

Honneth schließt wie Holzkamp zunächst an Mead an. Für Mead ist das Verhältnis wechselseitiger Anerkennung in einem transparenten System funktionaler Arbeitsteilung zu finden (vgl. Mead 1980, S.198). Nur insoweit der Einzelne „die Haltungen der organisierten gesellschaftlichen Gruppe, zu der er gehört, gegenüber der organisierten, auf Zusammenarbeit beruhenden gesellschaftlichen Tätigkeiten, mit denen sich diese Gruppe befasst, annimmt, kann er eine vollständige Identität entwickeln und die, die er entwickelt hat, besitzen“ (Mead 1980, S.197). Mead stellt hier ausschließlich auf den sachlichen Aspekt von Arbeit ab. Dies ist aber problematisch, weil das gemeinsame Konzept des ‚guten Lebens‘ bereits immer die Wertigkeit der einzelnen Arbeitsfunktionen festlegt. Was überhaupt sozial nützlich ist und wie eine definierte Aufgabe ‚gut‘ erfüllt wird, ist wiederum intersubjektiv erzeugt und ist kein Regelsystem, das wertneutral die einzelnen Beiträge zuordnet. Die Übernahme der normativen Vorstellungen des generalisierten Anderen ist nur eine Seite der Anerkennung. Das sittlich eingelebte Konzept des ‚guten Lebens‘, innerhalb dessen der Einzelne seine Anerkennung findet, muss – anders als Mead dies tut – auch die normativen Grenzen der ethischen Wertvorstellungen umfassen. Anerkennung ist demnach nicht nur an Normen gebunden, sondern immer auch an gemeinsam geteilte Werte und Ziele der gesellschaftlichen Produktion.

Honneth verbindet deshalb in seinem Anerkennungskonzept das Mead'sche Modell mit dem Hegel'schen Begriff der „wechselseitigen Anschauung“ (Honneth 1992, S.146). Selbstverwirklichung ist in die-

sem Rahmen ein Prozess, „in dem ein Subjekt Fähigkeiten und Eigenschaften entwickelt, über deren einzigartigen Wert für die Umwelt es sich anhand der anerkennenden Reaktionen seiner Interaktionspartner zu überzeugen vermag“ (a.a.O., S.139). Aus der Perspektive dieses ‚Mich‘ versichert sich das Subjekt seiner sozialen Bedeutung. „Um zu einem ‚Mich‘ gelangen zu können, das eine solche ethische Rückversicherung leisten kann, muss jedes Subjekt die Wertüberzeugungen aller seiner Interaktionspartner soweit zu generalisieren lernen, dass es eine abstrakte Vorstellung von den kollektiven Zielsetzungen seines Gemeinwesens gewinnt“ (a.a.O., S. 140). Diese Generalisierungsleistung ist nach der Honneth’schen Interpretation der Mead’schen und Hegel’schen Anerkennungslehre an die Erfahrung affektiver Zuwendung (Liebe), rechtlicher Anerkennung (Recht) und sozialer Wertschätzung (Solidarität) gebunden, wobei letztere die Anerkennungsformen der Liebe und des Rechts voraussetzt und in sich vereint. „Ego und Alter können sich wechselseitig als individuelle Personen nur unter der Bedingung wertschätzen, dass sie die Orientierung an solchen Werten und Zielen teilen, die ihnen reziprok die Bedeutung oder den Beitrag ihrer persönlichen Eigenschaften für das Leben des jeweils anderen signalisieren“ (a.a.O., S.196). In der solidarischen Beziehung drückt sich eine reziproke Wertschätzung aus, „die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen. Beziehungen solcher Art sind ‚solidarisch‘ zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken: denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, dass sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“ (a.a.O., S.210).

Ohne ein expliziertes kulturelles Selbstverständnis als wertmaßstäbliches Koordinatensystem ist demnach keine Wertschätzung durch einzelne Personen möglich. „Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können“ (a.a.O., S.198). Soziale Wertschätzung verdient sich der Einzelne für seine spezifische Form der Selbstverwirklichung, mit der er zur praktischen Umsetzung der abstrakt definierten Ziele der Gesellschaft in einem bestimmten Maß

beiträgt. Daher bemisst sich der Wert spezifischer Selbstverwirklichungsweisen an den Interpretationen der historisch-gesellschaftlichen Zielsetzungen (vgl. Honneth 1992, S.204f.). In den Terms „moralischer Ökonomie“ (Alheit 1995, S.50ff.) ausgedrückt: Soziale Identität ist eine Verbindung von fachlichen Skills einerseits und Wissensbeständen der Solidarwelt andererseits. Mit den Kategorien der Kritischen Psychologie ausgedrückt: Teilhabe an den sozialen Beziehungen ist nur über die Bedeutung der eigenen Beiträge zur gesellschaftlichen Entwicklung zu erreichen (vgl. Osterkamp 1982, S.70). Kann die Anerkennung der eigenen Beiträge zur gesellschaftlichen Entwicklung nicht erfahren werden, wird der situationale Pol der subjektiven Befindlichkeit problematisch und kann defensiv/retardierend abgearbeitet oder expansiv lernend im Sinne eines konflikthaften Bildungsprozesses überwunden werden. In letzterem Fall wird die empfundene Missachtung in einer Identifikation verschiedener wertmaßstäblicher Koordinatensysteme aufgehoben. Im Ergebnis führt dieser Prozess nach Honneth zum gesellschaftlich-moralischen Fortschritt. Im Anerkennungsverhältnis zeigt sich so erneut, was für das Lernhandeln bereits konstatiert wurde: Die begründungstheoretische Explikation des thematischen Lernaspekts ist mit der Explikation des emotional-motivationalen Lernaspekts gleichbedeutend. Die Anerkennung verweist immer zugleich auf die fachlich-sachlichen Bedeutungskonstellationen/Wissensbestände einerseits und die Wissensbestände/Bedeutungskonstellationen der subkulturellen Wertsysteme andererseits. Auf diese Weise schlüsselt die Anerkennungskategorie das Lehr-/Lernverhältnis insbesondere von seiner emotional-sozialen Seite her auf, die nur vor dem Hintergrund der sachlich-sozialen Seite verständlich wird.

Vor diesem kategorialen Hintergrund ist es Honneths Interesse, die Grammatik sozialer Konflikte nicht entlang materieller Interessen, sondern entlang moralischen Unrechtsempfindens aufzuzeigen. Er identifiziert soziale Konflikte als möglichen moralischen Fortschritt in einem „konflikthaften Bildungsprozess“ (a.a.O., S.273) und geht der Frage nach, welche „posttraditionellen Anerkennungsverhältnisse“ (a.a.O., S.275) in der Moderne gegeben sein müssen, damit gesellschaftlicher Fortschritt als moralischer Fortschritt möglich wird. Moralischer Fortschritt ist bei Honneth gefasst als Realisierung unverzerrter Formen der Anerkennung, in denen sich die Subjekte in den Bedingungen ihrer Selbstverwirklichung geschützt wissen können. Die drei Anerkennungsformen der Lie-

be, des Rechts und der Solidarität bilden als strukturelle Momente den Schutz vor inneren und äußeren Zwängen. Die Anerkennungsform der Solidarität beinhaltet dabei neben der Liebe und einem entwickelten modernen Rechtsverhältnis auch materiale Werte, die zur Erzeugung einer posttraditionalen Solidarität in der Lage sind. In welche Richtung diese Werte gehen, ist aber letztlich keine „Sache der Theorie mehr, sondern eine der Zukunft von sozialen Kämpfen“ (a.a.O., S.287). In Anlehnung an Hegel bezeichnet Honneth diesen Entwicklungsprozess sozialer Wertschätzung – im Anschluss an theoriegeleitete, konflikthafte Bildungsprozesse – als „Kampf um Anerkennung“.³³

Solche Auseinandersetzungen sind aber nur dann sozial, wenn Absichten über einen individuellen Horizont hinaus verallgemeinerbar und kollektive Werte und Normen identifizierbar sind. Individuelle Erfahrungen von Nichtanerkennung und Missachtung müssen also das typische Schlüsselerlebnis einer ganzen Gruppe sein, damit „sie als handlungsleitende Motive in die öffentliche und kollektive Forderung nach erweiterter Anerkennungsbeziehung einfließen können“ (a.a.O., S.260). Eine kollektive Identität, die ihre wertmaßstäbliches Koordinatensystem und ihre Ideen durchsetzen will, muss für das einzelne Subjekt identifizierbar sein. Anderweitig ist der Konflikt keine soziale Auseinandersetzung, sondern ein Konkurrenzverhältnis, in dem Normen und Werte auf der Ebene alltäglicher Primärhandlungen (nicht auf der Ebene reflexiver Lernhandlungen) nur konfliktär nebeneinander stehen. Die kollektiven Wertvorstellung eröffnen demgegenüber „eine Interpretationsperspektive – unter der die sozialen Gründe durchsichtig werden, die für die individuellen Verletzungsgefühle verantwortlich zu machen sind. Sobald Ideen dieser Art also an Einfluss gewonnen haben, erzeugen sie einen subkulturellen Deutungshorizont, innerhalb dessen aus den bislang abgespaltenen, privat verarbeiteten Missachtungserfahrungen die moralischen Motive für einen konflikthaften Bildungsprozess und – in der Folge – einen kollektiven „Kampf um Anerkennung“ werden können“ (a.a.O., S.262).

Für das Anerkennungsverhältnis in Lehr-/Lernverhältnissen bedeutet dies, dass in ihnen keine kulturelle Identität, aber eine solidarische Anerkennungsform gegeben sein muss, in der die differenten subkulturellen Wertvorstellungen identifiziert werden können. Hier findet sich der Anschluss an den zu Beginn eingeführten Benner'schen Bil-

dungsbegriff. Demnach kann sich der Bildungsprozess als interaktive Suchbewegung nur mehr abstützen auf die Annahmen prinzipieller Bildsamkeit und gegenseitiger Anerkennung. Statt individueller Konkurrenzverhältnisse, die in retardierender Weise auf Durchsetzung statt auf Bildung im Sinne einer Bestimmung im Vergesellschaftungsprozess zielen, muss die Reflexion der sozialen Gründe für bestimmte wertmaßstäbliche Koordinatensysteme möglich sein. Widerstand gegen die zwangsweise Übernahme bestimmter Bedeutungshorizonte – wie z.B. in Form externer Lernanforderungen – kann in diesem Zusammenhang zugleich die Antizipation eines positiven Selbstverständnisses sein, bei der sich der Lernende vom moralischen Wert seiner Vorstellung überzeugen, seine Selbstachtung zurückgewinnen und Anerkennung unter Gleichgesinnten erfahren kann (vgl. Honneth 1992, S.263). Widerstand ist so gesehen – im Gegensatz zur individuellen Konkurrenz – in instrumentellen Lehr-/Lernverhältnissen eine Voraussetzung für expansive Lernhaltungen. Widerstand kann die fremden Interessen in Lernanforderungen aufdecken und so das instrumentelle Lehr-/Lernverhältnis überschreiten.

Im Widerstandsbegriff findet sich der Anschluss zur Holzkamp'schen Lerntheorie, die zwischen widerständigem Lernen und Lernen von Widerstand differenziert. Widerständiges Lernen ist bei ihm als widersprüchliches Lernen definiert, dass zugleich in selbstbehindernder Weise „will und nicht will“ (Holzkamp 1987, S.25), weil es die eigenen Bedeutungshorizonte und Lerndimensionen zwar erkennt und will, gleichzeitig aber die möglichen Beschränkungen durch die fremden subkulturellen Bedeutungshorizonte fürchtet. Die widersprüchlichen Bedeutungshorizonte werden hier als bloßes „Naturding“ behandelt, das nicht auflösbar erscheint und nicht als gesellschaftlich produzierte Bedeutungszusammenhänge. Im „widerständigen Lernen“ wird diese beschränkte und beschränkende Gegenstandsau gliederung quasi als ‚bare Münze‘ genommen, d.h. mit der ‚Sache selbst‘, um die es hier geht, gleichgesetzt. Im expansiven Lernen werden demgegenüber die gesellschaftlichen Verflochtenheiten des Lerngegenstandes als gesellschaftliche Widersprüche sichtbar, zu denen sich der Lernende antagonistisch ins Verhältnis setzt. Das widerständige Lernen wird durch Lernen von Widerstand ersetzt (vgl. Holzkamp 1987, S.31).

Die Anerkennungskategorie spezifiziert auf diese Weise die Holzkamp'sche Konzeption „widerständigen Lernens“ für das Lehr-/Lern-

verhältnis. Solidarische Anerkennung zielt auf die Identifikation differenter Wertmaßstäbe, die als gesellschaftlicher Widerspruch erkannt und in Richtung erweiterter wechselseitiger Anerkennung überwunden werden können. Die Anerkennung differenter Bedeutungs- und Werthorizonte im Lehr-/Lernverhältnis mindert die Furcht vor Sanktionen und macht widersprüchliches/widerständiges Lernen – zugunsten einer expansiven Lernhaltung – überflüssig. Zentrale Voraussetzung für dieses Anerkennungsverhältnis sind damit aber kollektiv geteilte Werte und Normen, die identifizierbar und differenzierbar sind.

Für den Fall Claus ist im Anschluss an diesen heuristischen Rahmen zu fragen, wie sich ihr Anerkennungsproblem darstellt und in welcher Weise – in einem retardierenden oder in einer erweiterten Anerkennungsverhältnis, d.h. in einer defensiven oder expansiven Lernhaltung – sie es auflöst. Im Folgenden wird die subjektive Befindlichkeit der Frau Claus unter dem Aspekt dieses Anerkennungsverhältnisses axial kodiert.

5.2 Das Anerkennungsverhältnis vor der RIVA-Weiterbildung

Frau Claus hat sich als Mitglied des arbeitsteilig organisierten Betriebs begreifen gelernt. Sie hat über einen langen Zeitraum, seit der Ausbildung, verschiedene Entwicklungsphasen im Betrieb durchlaufen. Sie arbeitete bereits mit Kontenblättern und sie hat die Einführung der alten EDV miterlebt. Diese alten arbeitsteiligen Zusammenhänge haben sich nicht nur über den Entwicklungszeitraum hinweg funktional eingespielt, sondern sie sind von Frau Claus vor allem in sozialer Hinsicht anerkannt. Die alten Arbeitszusammenhänge implizieren für Frau Claus Sinn- und Zweckhorizonte des Betriebs, mit denen sie sich identifizieren kann. In dieser Position als Sondersachbearbeiterin gilt sie im Betrieb als moralisch zurechnungsfähiger Akteur. Mit der Übernahme der normativen Perspektive des ‚generalisierten Anderen‘ kennt Frau Claus die Verpflichtungen, die sie innerhalb der arbeitsteiligen Organisation den jeweils Anderen gegenüber einzuhalten hat: Sie stellt im Interview eine unproblematische und verständnisvolle Beziehung zu ihren Kolleginnen und zu ihrem Chef dar. Andererseits ist Frau Claus in diesem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis mit ihrer besonderen Erfahrung und Kompetenz allgemein anerkannt, die besonders schwierige Fälle – hochgesteckte betriebliche Normen – bearbeitet. Mit der Bearbeitung von

Sonderfällen erfüllt Frau Claus betrieblich-kulturell hoch bewertete Normen. Frau Claus kann also ihren persönlichen Arbeitsbeitrag als besonders positiven Beitrag zum arbeitsteiligen Gesamtsystem empfinden und auf diese Weise eine hohe Selbstachtung entwickeln, die sie in ihrer Erzählung selbstbewusst mit dem häufigen Hinweis auf ihren sozialen Status und der hohen Bewertung ihrer Arbeit zum Ausdruck bringt.

Die Identität der Frau Claus als Sondersachbearbeiterin ist in der betrieblichen Gemeinschaft insofern anerkannt, als sie die Haltungen des Betriebs, dessen Funktionsteilung, Normen – und Werthorizont anerkennt. Frau Claus bringt dies in ihrer Erzählung während der Beschreibung ihres alten Arbeitszusammenhangs in der Debitorenbuchhaltung zum Ausdruck: „Ihre“ alte Software beschreibt sie als einfach und übersichtlich. Sie spricht von „unserer obersten Direktive“, wonach der Kunde König ist. Sie definiert sich bisher zusammen mit dem Unternehmen als Dienstleisterin und nicht als Mitarbeiterin in einem Monopolunternehmen. Dies zeigt, dass sie sich mit dem bisherigen betrieblichen Handlungszusammenhang mit seinen Sinn- und Zweckhorizonten weitgehend identifiziert.

Das so konstituierte Anerkennungsverhältnis macht es Frau Claus leicht, ihre Identität zu prozessieren, da die Ansprüche ihrer Ich-Identität gegenüber ihrem ‚Mich‘ ohne große Widerstände des generalisierten Anderen zu befriedigen sind. Diese schon fast ‚natürliche‘ Einstellung zur betrieblichen Arbeitsaufgabe (‘natürlich‘ im Sinne von ‚ohne massiven äußeren Druck‘ durch Macht, Geld, Existenznot) lässt sie gleichzeitig zur ‚geborenen‘ (nicht bestellten) Chefin in ihrer Dienststelle werden. Da sie auf ihre ganz persönliche Art die allgemeinen betrieblichen Zielvorstellungen individuell verkörpert, kann sie den Arbeitszusammenhang in ihrer Dienststelle auch dementsprechend (mit-)steuern. Dieses Anerkennungsverhältnis ist ein wesentlicher Grund für die Auswahl der Frau Claus als zukünftige Multiplikatorin durch den Betrieb. Diese Form der Selbstverwirklichung und des Selbstverständnisses ist ein zentrales Merkmal das Einzigartigen und Besonderen an der Sondersachbearbeiterin Frau Claus.

Frau Claus befindet sich vor der RIVA-Einführung – und dies charakterisiert den personalen Pol ihre subjektiven Befindlichkeit – mit ihrer Aufgabe „Sondersachbearbeitung“ in einem wechselseitigen Aner-

kennungsverhältnis, in dem sie ihre Ich-Ansprüche gegenüber einem weitgehend kongruenten ‚Mich‘ erfüllen und ihre betrieblichen Verfügungsbedingungen mit dem Betrieb sukzessive erweitern kann.

5.3 Die subjektive Befindlichkeit als behindertes Anerkennungsverhältnis während des RIVA-Kurses

Das Anerkennungsverhältnis der Frau Claus im Betrieb erhält aus ihrer Perspektive während der Weiterbildungsphase eine andere Qualität, wobei diese, vom Kurs bis zur anschließenden Übungsphase am Arbeitsplatz, wechselt. Zunächst zum RIVA-Kurs. Hier findet sie eine betriebliche Lernanforderung vor, deren Sinn- und Zweckhorizonte sie nicht erkennen kann. RIVA erscheint ihr unüberwindlich wie ein Berg. Sie kann die Softwarelogik nicht mit ihrer Arbeitslogik zur Passung bringen (**Strukturbruch**). Die **Kommunikation** mit den Koordinatorinnen erlebt sie im Kurs als **eingeschränkt**. Dies ist ihr subjektives Erleben der didaktischen Lehrlernformierung im Kurs. Die Koordinatorinnen gestalten das Lehr-/Lernverhältnis, an ihren lebensweltlichen Horizonten vorbei, als Informationssystem (parallel zu ihrer Arbeit der Softwareanpassung und unterstützt durch das „Train-the-trainer“-Seminar). Nur durch häufiges Nachfragen gelingt es ihr, RIVA etwas zu verstehen. Von ihr wird der Nachvollzug bestimmter Programm-Bedienungsschritte gefordert, die sie nicht mit ihrer Arbeitslogik zur Passung bringen kann.

Neben diesem sachlichen Aspekt erlebt Frau Claus – aus sozialer Perspektive – den Vermittlungszusammenhang im Kurs als Entsolidarisierung der Projektmitarbeiter, weil diese – aus ihrem Expertenselbstverständnis heraus – ihre Problemstellung nicht verstehen. Frau Claus kommt mit ihren Fragen nicht zum Zuge. Die Koordinatorinnen lassen nur die neuen Arbeitsabläufe im RIVA-Funktionszusammenhang gelten, hinter dem Frau Claus, aufgrund seiner Nichtthematisierung, einen neuen abweichenden Werthorizont vermutet. Sie sucht nach dem Sinn dieser EDV-Einführung, denn sie hatte bisher kein Handlungsproblem, das die Einführung einer neuen Software erfordert hätte. Mit der Identifikation der neuen Sinn- und Zweckhorizonte hofft sie ihren Strukturbruch auflösen zu können. Frau Claus möchte deshalb mit den Koordinatorinnen kommunizieren, Fragen stellen und **Distanz** zum Lerngegenstand aufbauen, der sich für sie nicht nur als RIVA-Bedienung definiert, sondern als Gesamtheit des Arbeitszusammenhangs, wie er über ihre Frage

nach den **Sinn- und Zweckhorizonten** gegeben ist. Sie möchte von den Koordinatorinnen die Sinn- und Zweckhorizonte erfahren, die hinter der RIVA-Einführung stehen, weil die Kenntnis dieser Zusammenhänge in ihrer bisherigen Biographie zu ihrem Selbstverständnis gehört hat. Dieses Interesse gründet insofern in ihrem biographischen, modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhang

In dieser Bemühung sieht sie sich von den Koordinatorinnen nicht unterstützt, sondern behindert. Ihrem Wunsch nach Erörterung und Reflexion im Kurs wird nicht entsprochen. Sie sieht ihre Erwartungen einer **Projektmitarbeit** und **Beteiligung** enttäuscht und erfährt die Zuweisung einer passiven Schülerinnenrolle im Kurs. Die Koordinatorinnen treten machtvoll als Experten auf, die, in den Augen der Frau Claus, eine Mit- und Zuarbeit der Beschäftigten nicht nötig zu haben scheinen. Ihre **Erfahrung** und **Kompetenz** wird nicht abgerufen. Indem Frau Claus ihre Erfahrung und Kompetenz bei der RIVA-Anwendungsentwicklung und im RIVA-Kurs nicht abgerufen sieht, befürchtet sie für die Zukunft ihre Kompetenz entwertet und empfindet dies als Missachtung ihres besonderen Werts für den neuen betrieblichen Arbeitszusammenhang. Ihre Fähigkeiten und Eigenschaften erscheinen ihr in der Anerkennungsform sozialer Wertschätzung (Solidarität) für die gemeinsame Praxis nicht mehr bedeutsam. Ihre kritischen **Nachfragen werden abgewehrt**. Statt Anerkennung ihrer Sinn- und Zweckhorizonte empfindet sie eine Höherbewertung der Software-Funktionslogik, die sie mit ihrer Arbeitslogik nicht zur Passung bringen kann. In dieser subjektiven Empfindung kommt die Universalisierung von RIVA-Funktionsabläufen durch die Projektgruppe im Zuge des „technological fix“ zum Ausdruck (vgl. Kapitel VI). Das spezifische betriebliche RIVA-Anpassungsergebnis, das sich an den Funktionsabläufen des Programms orientiert, erscheint den Koordinatorinnen als einzig mögliche Alternative für den zukünftigen Arbeitszusammenhang, dessen Sinn universell aus der Softwarelogik abgeleitet wird.

Mit der Abwehr kritischer Nachfragen erkennt Frau Claus in der Lehrlernformierung die hervorgehobene Stellung der Koordinatorinnen. Sie stehen an sozialer Stelle dort, wo Frau Claus sonst immer stand: als Mitgestalterinnen der betrieblichen Entwicklung, die jetzt einem anderen wertmaßstäblichen Koordinatensystem zu folgen scheint. Die Koordinatorinnen hatten im Projektverlauf offensichtlich die Möglichkeit, sich intensiv in die RIVA-Software einzuarbeiten und deren Entwicklung mit-

zubestimmen. Die Koordinatoren arbeiten losgelöst von alltäglichen Anforderungen auf „*extra eingerichteten Stellen*“ (520), während Frau Claus die RIVA-Software neben ihrer Sachbearbeitung erlernen soll. Den Koordinatorinnen scheint, in den Augen von Frau Claus, zukünftig eine besondere betriebliche Anerkennung zuzukommen, die parallel zu den neuen Sinn- und Zweckhorizonten verläuft. Zu diesem betrieblichen Status der Koordinatorinnen setzt sich Frau Claus in ein konkurrierendes Verhältnis, das sie in ihrem **Theoretiker -Praktiker -Konflikt** zum Ausdruck bringt.

Dieses Konkurrenzverhältnis ist Frau Claus wesentlich möglich, weil sie im Kurs erfährt, dass diese Software kaum lauffähig ist. Anspruch und Wirklichkeit der Koordinatorinnen klaffen so auseinander. Dieselbe Missachtung, die Frau Claus empfindet, bringt sie mit ihrer konkurrierenden Haltung den Koordinatorinnen entgegen. Frau Claus stellt ihrerseits Anforderungen an die Projektgruppe nach Fehlerfreiheit und Unterstützung. „Wie du mir, so ich dir“ könnte die zugrunde liegende Handlungslogik wechselseitiger Anforderungen lauten. Sie interpretiert das machtvolle Auftreten der Koordinatorinnen als „egoistische Überlegenheit“ (Mead 1980, S.252) vor dem Hintergrund ihrer Wertmaßstäbe. Der Vorwurf, den Frau Claus als Praktikerin den Projektmitarbeitern macht, lautet: Der neue EDV-Funktionszusammenhang, den die Projektmitarbeiter konstituiert haben und den sie beherrschen, hat keinen allgemein gültigen (praktischen) Wert für den Betrieb (**Gefährdung der Interessen des Betriebs**), sondern drückt lediglich eine individuelle Leistung, eine individuelle Überlegenheit der Projektmitarbeiter aus, die für die betrieblichen Zielsetzungen keinen Wert besitzt, von der betrieblichen Allgemeinheit – die Frau Claus und die Beschäftigten, aber nicht die Projektmitarbeiter repräsentieren – nicht anerkannt wird und der alltäglichen Sachbearbeitungspraxis nicht genügt. Frau Claus setzt hier ihrer empfundenen Nichtanerkennung in konkurrierender Weise eine Nichtanerkennung der Koordinatorinnen entgegen. Ihre Lernhandlung ist insofern defensiv.

Der Anspruch der Koordinatorinnen auf Anerkennung ihrer Softwareanpassungsleistung erscheint Frau Claus – aufgrund der Fehlerhaftigkeit oder aufgrund ihrer Priorität gegenüber der liegengebliebenen Arbeit – nach dem Kurs nicht so bedrohlich, dass sie in irgend einer Weise zum Handeln gezwungen wäre. Frau Claus bricht deshalb nach

dem Kurs ihre Auseinandersetzung mit RIVA ab, weil ihr weder der thematische Aspekt des Lerngegenstands noch das Anerkennungsverhältnis im Kurs Gründe für eine Lernhandlung geben. Nachdem sie unmittelbar nach dem Kurs keine weitere Anforderung und Aufforderung erfährt, beschäftigt sie sich nicht mehr weiter mit RIVA.

5.4 Die Ausgliederung des Anerkennungsverhältnisses als Lernproblematik

Erst als die Koordinatorinnen einige Wochen später erneut eine Übungsaufforderung an Frau Claus richten, ändert sich die Qualität ihrer subjektiven Befindlichkeit. Sie erfährt, dass die Ansprüche und Anforderungen aus dem Kurs immer noch aktuell sind und jetzt in *ihrer* Sachbearbeitungspraxis umgesetzt werden müssen: Frau Claus erfährt den Zwang, jeden Tag entlang ihrer Sachbearbeitungspraxis zwei Stunden üben zu müssen. Dies empfindet sie als Eingriff in ihre relative Arbeitsautonomie und als weitere Missachtung ihrer kunden- und sachbearbeitungsbezogenen Sinn- und Zweckhorizonte. In ihren Augen gefährdet die Projektgruppe mit dieser Anforderung und ihrem fehlerhaften Programm die Sachbearbeitung, stellt sich also gegen ihre und zugleich gegen betriebliche Interessen. Auf der Basis dieser subjektiven Befindlichkeit erhält ihre spezifische Diskrepanzerfahrung eine andere Qualität. Bisher überwogen in der emotional-motivationalen Qualität ihrer Diskrepanzerfahrung die Gefahren und Anstrengungen eines Lernprozesses. Die Nichtbeachtung von RIVA sicherte geradezu ihr altes Anerkennungsverhältnis als Sonder-sachbearbeiterin am Arbeitsplatz in ihrer Dienststelle. Mit der definitiven Übungsaufforderung der Koordinatorinnen löst sich dieses alte Anerkennungsverhältnis auf. Frau Claus kann sich ihm selbst ‚im Schutze ihres Arbeitsplatzes‘ nicht mehr sicher sein. Frau Claus empfindet ihre relative Autonomie als missachtet und sieht ihre bestehende soziale Anerkennung im betrieblichen Alltag schwinden. Vor dem Hintergrund der veränderten subjektiven Befindlichkeit entwickelt sie in dieser Situation einen eigenen **Zeitplan**, der den Nutzen und die Methodik der Projektgruppenarbeit in Frage stellt, und sie wendet sich **protestierend** an ihren Chef. Wie ist diese Haltung, neben dem **Theoretiker-Praktiker-Konflikt**, als Anerkennungsbeziehung zu den Koordinatorinnen zu charakterisieren? Kann die Anerkennungskategorie zwischen einer konkurrierenden Haltung und einem auf erweiterte Anerkennung zielendem Verhältnis zur Projektgruppe differenzieren?

Zu ihrer **konkurrierenden Haltung** tritt jetzt eine stärker **protestierende Haltung**, die sich gegen vermutete fremde Interessen richtet. Frau Claus beobachtet nach dem Sachbearbeitungskurs, dass die Einführung von RIVA der Projektgruppe immer noch Probleme bereitet. Sie sieht sich insofern in ihrer Skepsis gegenüber RIVA bestärkt. Diese Skepsis ist aber jetzt mit einem gewissen Verständnis für die Projektgruppe verbunden: Zum ersten macht sie die Projektgruppe nicht alleine verantwortlich, weil sie **Mächte hinter dem Rücken** der Projektgruppe vermutet, und zum zweiten respektiert sie auch ein Stück weit die bisher von der Projektgruppe geleistete Arbeit.

Insofern personifiziert Frau Claus nicht nur ihre Handlungsproblematik in Gestalt der Projektgruppe, der gegenüber sie eine konkurrierende Haltung einnimmt, sondern sie reflektiert ihre Handlungsproblematik im Zusammenhang betrieblicher Interessen. Frau Claus sieht sich mit ihrem Problem nicht alleine stehend. Im Kurs wird gerüchteweise über die neuen Sinn- und Zweckhorizonte diskutiert. Dies verweist darauf, dass ihre Fragestellungen unter den Beschäftigten eine **öffentliche** Bedeutung besitzen. Daneben verweist Frau Claus auch auf die älteren Mitarbeiter, die den Änderungen durch die SAP-Software skeptisch gegenüber stehen. Sie sieht sich also in einer subkulturellen Solidargemeinschaft von „Skeptikern gegenüber RIVA“ stehend, die an den alten betrieblichen **Sinn- und Zweckhorizonten** festhalten.

Diese Befindlichkeiten und sozialen Einbindungen erlauben es Frau Claus, **Distanz zu ihrem Strukturbruch** und zu ihrer konkurrierenden Haltung zu wahren und keine grundsätzliche Haltung gegen RIVA einzunehmen. RIVA hat auch für sie die Konnotation ‚modern‘ und ‚zeitgemäß‘. Sie will ‚am Ball bleiben‘ (**offen**), die Möglichkeiten von RIVA entdecken und sich erst im Kontakt mit den Kunden ein Urteil bilden. In ihrem **Selbstzweifel** bringt sie zum Ausdruck, dass ihre Skepsis gegenüber RIVA möglicherweise nicht mehr ‚zeitgemäß‘ ist. Sie stellt ihre Kundenorientierung als gefährdeten Wertmaßstab für die Weiterentwicklung des Unternehmens obenan und will Differenzierungs- und Erweiterungsmöglichkeiten prüfen. Sie stellt also nicht einfach nur in einer konkurrierenden Haltung ihren Sinn- und Zweckhorizont gegen den vermuteten neuen der Koordinatorinnen, sondern sie will RIVA **testen**, um den neuen betrieblichen Sinn- und Zweckhorizont kennen zu lernen und ggf. Anschluss- und Erweiterungsmöglichkeiten zu finden, die ihr noch unbekannt sind.

Frau Claus legt die Frage ‚**sozialer Wertschätzung**‘ an den Lerngegenstand RIVA an. Sie stellt den Wert der bisherigen Software-Anpassung für den Betrieb, vor dem Hintergrund ihres subkulturellen Bedeutungshorizonts, in Frage und prüft in ihrem Sinne alternative Funktionsweisen, die ihrem kundenorientierten Sinn- und Zweckhorizont entsprechen könnten. Deshalb versucht sie durch Tricks und Kniffs in der zur Testphase umgedeuteten Übungsphase Möglichkeiten zu ergründen, wie sie mit RIVA ihre Sachbearbeitungspraxis gestalten kann. Ihr **Praxisbezug**, d.h. ihre Sicht auf die betriebliche Arbeitspraxis, ihr Norm- und Werthorizont, ist das Leitkriterium für diesen Test. Sie setzt nicht einfach ihren Sinn- und Zweckhorizont in Gestalt der Alt-EDV auf der primären Handlungsebene, im Sinne einer konkurrierenden Haltung, gegen die RIVA-Software. Sie lässt sich auf RIVA ein und fordert ihrerseits die Unterstützung der Projektgruppe. Ihre Suche nach Tricks und Kniffs sind der Versuch, die differenten Bedeutungshorizonte in einem „konflikthaften Bildungsprozess“ (Honneth 1992, S.273) zu identifizieren. Dazu setzt sie dem RIVA-Projekt ihren **Widerstand** entgegen, um dessen noch unbekanntes neue Bedeutungshorizonte zu explizieren und damit kritisierbar zu machen. Ihre Reflexionsleistung ist auf diese Weise als eine expansive Lernhaltung charakterisierbar, die auf eine erweiterte Anerkennung der Projektgruppe und zugleich ihrer selbst zielt. Sie will die Differenzen in den wertmaßstäblichen Koordinatensystemen identifizieren und für sich synthetisieren und so ihre betriebliche Teilhabe absichern und erweitern. Sie kann vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Befindlichkeit der einfachen Aufforderung der Koordinatoren, „Gefolgschaft im Rahmen der Software-Funktionslogik“ zu leisten, nicht einfach folgen. Mit ihrem **Protest** und **Widerstand** gegen diese Gefolgschaft will sie die neuen wertmaßstäblichen Konventionen der Arbeitszusammenhänge entdecken – sie will lernen. Auf diese Weise hofft sie, ihre Multiplikatorinnenaufgabe – die hier stellvertretend für ihre berufliche Zukunft steht – so erfüllen zu können, wie sie in der Vergangenheit ihre Sondersachbearbeiterinnenaufgabe erfüllt hat: als besondere, weil besonders wertgeschätzte Person, deren nützliche und gute Arbeit den betrieblichen Werthorizont mitkonstituiert.

Frau Claus will anerkanntes Mitglied der Betriebsgemeinschaft bleiben und sucht deshalb nach Möglichkeiten, ihr altes ‚Mich‘ mit den von ihr vermuteten neuen betrieblichen Werthorizonten in Übereinstimmung zu bringen bzw. die neuen Werthorizonte mit ihren Bedeutungsho-

rizonten mitzukonstituieren, d.h. an der Problemlösungssuche des Betriebs – wie die Projektgruppe – mitzuwirken (**Projektmitarbeit**). Die betriebliche RIVA-Anpassung als Funktionszusammenhang, wie er von der Projektgruppe als Lerngegenstand Frau Claus angeboten wird, will Frau Claus auf seine Norm- und Werthorizonte hin aufschließen, um ihre anerkannte Identität prozessieren zu können. Sie will den vermuteten neuen betrieblichen Bedeutungshorizont der Gewinnorientierung genauer identifizieren, ist aber zugleich bereit, ihren Bedeutungshorizont der Kundenorientierung anzupassen und zu modifizieren. Ihre Haltung, vor dem Hintergrund empfundener Missachtung, zielt auch auf eine Reflexion des Verhältnisses der differenten Sinn- und Zweckhorizonte zueinander. Sie will ‚am Ball bleiben‘, d.h. an der weiteren betrieblich-gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben und diese Entwicklung mitgestalten.

Indem Frau Claus über die Reflexion des Anerkennungsverhältnisses ihre Identität prozessieren will, gliedert sie zugleich – unter sachlich-sozialer Perspektive betrachtet – mit der Frage nach den Sinn- und Zweckhorizonten, einen Lernaspekt aus, den die Projektgruppe vermeiden wollte. Die Problematisierung des Anerkennungsverhältnisses im Lehr-/Lernverhältnis läuft so den mikropolitischen Interessen der Projektgruppe entgegen. Die Projektgruppe weckt auf diese Weise nicht nur widersprüchlich/widerständiges, d.h. defensives Lernen, sondern auch Widerstand, der vor dem biographischen Hintergrund der Frau Claus als expansives Lernen auf erweiterte Teilhabe zielt. Die mikropolitische Befriedungs- und Entproblematisierungsstrategie der Projektgruppe impliziert zugleich Widerstandspotentiale, die von Frau Claus aufgegriffen werden.

Der Fall Frau Claus zeigt demzufolge ein spezifisches Mischungsverhältnis defensiver und expansiver Anteile im Lernhandeln. Der Zugang zu der expansiven Lernhaltung ist bei ihr wesentlich in ihrer Biographie und in dem Anspruch der Projektgruppe auf Gefolgschaft begründet, der den Widerstand gegen sich selbst immer schon beinhaltet. Beides hilft ihr, die Lernbehinderungen des Betriebs zu überwinden.

5.5 Der Wechsel des Lernprinzips: Vom Nachfragen zum Test

Im Zuge ihrer defensiven Lernhaltung während des RIVA-Kurses äußert Frau Claus noch eine stark personalisierende Kritik an den

Referenten, die als EDV-Experten den problematischen Stoff nicht so praxisnah vermitteln können (75) bzw. sich mit Arbeitsblättern statt mit einer funktionierenden Software behelfen müssen (126). Zu diesem Zeitpunkt hat Frau Claus noch kein bewusstes Verhältnis zu ihren *Lernwiderständen* und personalisiert die empfundenen Widersprüche. Ihr Zeitplan dagegen leitet die fundamentale Überwindung (vgl. Holzkamp 1987, S.31) dieser Lernhaltung, einen „*Lernsprung*“ (Holzkamp 1993, S.239ff.), ein. Während der Übungsphase wird sie sich, auf der Basis ihrer modifizierten Befindlichkeit, ihrer Lerninteressen und der Tatsache bewusst, dass sie innerhalb des instrumentellen Lehr-/Lernverhältnisses nicht weiterkommt. Sie vermutet – wie bereits gezeigt – gegenläufige Interessen und sucht nach einem eigenen „*Lernprinzip*“ (a.a.O., S.187) mit dem sie herausfinden kann, inwieweit sie sich mit den neuen Wertmaßstäben und der neuen Funktionalität einverstanden erklären kann und wo dies nicht der Fall ist.

Ihr Wechsel vom organisierten Lernhandeln, wie es in der Übungsaufforderung der Koordinatorinnen noch zum Ausdruck kommt, hin zu einem Lernen am Arbeitsplatz als Test, den sie durch die Bedeutungszuschreibung vom Übungs- zum **Testauftrag** vornimmt, lässt sich im Holzkamp'schen Sinne als Überwindung der instrumentellen Lehrlernformierung lesen. Frau Claus hat im Kurs erfahren, dass das bisherige Lernprinzip als „*häufiges Nachfragen*“ (116) im Vermittlungsverhältnis im Kurs nicht zur Beantwortung ihrer Fragen im Zuge ihrer Lerninteressen führt. Sie hat dabei soviel gelernt, dass sie ihre Lernbehinderungen mit dem instrumentellen Lehr-/Lernverhältnis in Zusammenhang bringt. Sie antizipiert in ihrer alltäglichen Arbeitsumgebung mehr Möglichkeiten für ihr Lernen im Sinne von Kommunikation und Distanz als in der Vermittlungssituation des Kurses. An ihrem Arbeitsplatz bestimmt sie selbst und nicht die Projektmitarbeiter, wie der Arbeitsablauf vollzogen wird, mit wem sie reden möchte, welche Praxisanforderungen an RIVA gestellt werden usw. Sie wechselt also von einem instrumentellen Lehr-/Lernverhältnis im Kurs, in dem sie nur beiläufig und defensiv mitlernt, hinein in eine neue Lernumgebung und in ein neues Lernprinzip, von dem sie einen Gegenstandsaufschluss für ihr aktuelles Lernproblem erwartet.

Holzkamp verweist mit der Kategorie *Lernprinzip* hinsichtlich möglicher Lernfortschritte auf die Nachrangigkeit des operativen Lernaspekts gegenüber den thematischen Lernbegründungen. Als Psycholo-

ge setzt sich Holzkamp damit vom Mainstream kognitionspsychologischer Lernforschung ab, der Lernen als Vollzug vorkonstruierter Stufen unabhängig vom begründeten Lernhandeln hypostasiert.³⁴ Der Wechsel des Lernprinzips als strategische Haltung des Lernenden, mit der er seine Lernoperationen organisiert, ist selbst Ausdruck seiner subjektiven Befindlichkeit und thematischen Orientierung im Zuge des Lernprozesses und kein vorgegebenes mentales Modell, das abzuarbeiten wäre. Welches Lernprinzip aktualisiert wird, hängt von der Ausgliederung der aktuellen Lerndimension ab. Diesen Zusammenhang zwischen Ausgliederung der Sinn- und Zweckproblematik und der Neuorganisation des Lernens (eigener Zeitplan) spiegelt der Fall Claus wieder.

Ihr Wechsel des Lernprinzips will gleichzeitig ihr aktuelles Lernproblem aufschließen und die Lernbehinderung in den Kursen umgehen. Mit ihrem Lernprinzip will sie die Projektmitarbeiter zur Stellungnahme gegenüber ihrem subkulturellen Bedeutungshorizont zwingen und auf diese Weise in jene Verständigung eintreten, die ihr im instrumentellen Lehr-/Lernzusammenhang des Kurses versagt blieb. Ihr Lernprinzip läuft allein aufgrund dieser Intention – unabhängig vom materiellen Lernergebnis – schon den Interessen der Projektgruppe zuwider. Denn genau diese erneute Diskussion des neuen Arbeitszusammenhangs wollte die Projektgruppe vermeiden. So gesehen liegt es im Interesse der Projektgruppe, wenn sie bei den Beschäftigten nur ein defensives, widerständiges Lernen der RIVA-Bedienung ermöglicht. Dieser Behinderung tritt Frau Claus mit ihrer expansiven Lernhaltung und dem daraus erwachsenden Lernprinzip „Test“ entgegen.

6. Die konstituierenden Anteile für einen Bildungsprozess im Lernhandeln der Frau Claus

Wie im II. Kapitel ausgeführt wurde, liegt dieser Untersuchung ein Bildungsbegriff zugrunde, der Bildung als immer wieder neu zu stellende Frage nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess versteht, die als zwischenmenschliches Handeln im Modus gegenseitiger Achtung der handelnden Personen abzuarbeiten ist. Im Zuge der Fragestellung dieser Untersuchung ist darzulegen, in welcher Weise Frau Claus in ihrem Lernhandeln einen Bildungsprozess konstituiert. Dies ist dort der Fall, wo sie expansiv lernt und ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern will. Eine auf erweiterte Teilhabe und Anerkennung gerichtete

Lernhaltung bildet die Grundlage für Fragen nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess, die auf eine Überwindung herrschaftlicher Behinderungen und Beschränkungen abzielen.

Die von der Projektgruppe geplanten „Schulungen“ behindern mit ihrem instrumentellen Lehr-/Lernverhältnis eine „kulturbildende“ (Mader 1996, S.215), auf die Herstellung neuer Gemeinsamkeit im Modernisierungsprozess abzielende Reflexionsarbeit. Die Projektgruppe will im Rahmen ihrer mikropolitischen Einbindung bestimmte „Bildungsziele“ durchsetzen, die auf die Bedienung der spezifisch angepassten Software abzielen. Sie legitimiert diese Ziele mit ihrem Expertenstatus und sachgesetzlichen Notwendigkeiten, um den Projektzusammenhang zu entproblematisieren. Durch die Minimierung kritischer Einwände soll die Erfüllung des Projektauftrages abgesichert werden. Mit diesem Durchsetzungsinteresse wird seitens des Betriebs kein Bildungsprozess im Sinne eines zwischenmenschlichen Handelns in „unbestimmter Bestimmtheit“ intendiert, sondern bestimmte Ziele und Inhalte sollen vermittelt werden, wie sie mit der RIVA-Bedienung und der Gefolgschaftserwartung gegenüber den Beschäftigten gegeben sind. Diese betrieblich bestimmte Lernanforderung behindert die Entwicklung einer expansiven Lernhaltung und damit die Konstituierung eines gemeinsamen betrieblichen Bildungsprozesses. Frau Claus muss ihre expansive Lernhaltung gegen ein lernbehinderndes Lernumfeld durchsetzen. Allerdings finden sich im Zuge des mikropolitischen Projektverlaufs auch strukturelle Zusammenhänge, hinter dem Rücken der Akteure, die das Lernen von Frau Claus befördern.

Alternativ zu dem Vorgehen dieser Projektgruppe wäre auch denkbar, dass eine Projektgruppe eine moderierende Rolle übernimmt, die Sinn- und Zweckhorizonte der einzelnen Dienststellen sammelt und in einem partizipativen Entwicklungsprozess zusammenführt.³⁵ Sinn- und Zweckhorizonte könnten dort explizit Gegenstand eines gemeinsamen Bildungsprozesses im Rahmen einer „explorativen Softwareentwicklung“ (Paul 1993) sein. Dazu wäre der Herrschaftsstandpunkt, wie er sich im Expertenselbstverständnis festmacht, aufzugeben. Das didaktische Konzept kann dann auf „Schulungen“ verzichten, die objektivistisch vorgegebene Arbeitsabläufe in der Umsetzungsphase des Projekts vermitteln sollen, und es könnte auf einen kritischen Reflexionsprozess abzielen, in dem divergente Wertmaßstäbe und Zweckhorizonte für die zukünftige Arbeitsgestaltung identifiziert werden.

Im RIVA-Kurs des vorliegenden Einführungsprojekts und unmittelbar danach kann Frau Claus im Rahmen des gegebenen Lehr-/Lernverhältnisses kein Interesse an RIVA entwickeln. In der Lernanforderung des Kurses empfindet sie einen Strukturbruch zwischen ihrer Berufslogik und der Softwarelogik, der sie eher vom Lernen abhält. Sie erkennt selbst kein Handlungsproblem in ihrer Sachbearbeitung. Der Modernisierungsbedarf, den der Betrieb sieht, wird im Kurs nicht thematisiert, er ist für Frau Claus nicht erkennbar und so auch nicht in dessen möglichen Bezügen für die Entwicklung eines persönlichen Handlungsproblems reflektierbar. Frau Claus kann ein Handlungsproblem als Voraussetzung für die Ausgliederung einer Lernschleife bei sich nicht entdecken. Im Gegenteil: Sie kann im Kurs nur Nachteile für die Qualität ihrer Sachbearbeitung durch RIVA erkennen und zeigt sich insofern an einem Lernprozess als Voraussetzung für einen betrieblichen Bildungsprozess nicht interessiert. Sie ignoriert daher zunächst die RIVA-Lernanforderung und setzt ihre Sachbearbeitung wie gewohnt fort, weil ihr dies angesichts des hohen Krankenstandes relevanter erscheint. Sie bricht nach dem Kurs am Arbeitsplatz ihr defensives Lernen ab.

Erst als sich der Druck durch die Projektgruppenmitglieder erhöht, sieht sich Frau Claus gezwungen, ihr Lernen wieder aufzunehmen, weil dieser Zwang ihre bisher bestehende relative Arbeitsautonomie am Arbeitsplatz verletzt und so für sie zum Handlungsproblem wird. Ihr Handlungsproblem entwickelt sich also nicht über ihre Sachbearbeitung – die sie in irgendeiner Weise problematisch erleben hätte –, sondern über die Beziehung zur Projektgruppe im Lehr-/Lernverhältnis, die sie als Missachtung in einem problematischen Anerkennungsverhältnis erfährt. Mit anderen Worten: Der mit dem Einführungsprozess sachlich-sozial gegebene Lerngegenstand RIVA wird für Frau Claus von seiner sozialen Seite her als betrieblicher Anpassungs- und Vermittlungsprozess problematisch. Aus ihrer emotional-motivationalen Perspektive heraus betrachtet, erfährt sie den Lerngegenstand als einen Strukturbruch, in dessen Zusammenhang sie zugleich ihre soziale Anerkennung missachtet sieht. Ihre berufliche Erfahrung lässt sich nicht mit der neuen Software in Passung bringen und sie erfährt sie im Lehr-/Lernverhältnis als wertlos, wodurch sie sich auch am Arbeitsplatz auf eine Schülerinnenrolle reduziert und ihre Arbeitsautonomie verletzt sieht. Die von ihr empfundene Missachtung ist auf diese Weise subjektiver Ausdruck der sachlich-sozial gegebenen Durchsetzung einer spezifischen Software-Anpassung.

In Auseinandersetzung mit dieser für sie relevanten Handlungsproblematik entwickelt sie, vor dem Hintergrund ihrer spezifischen biographischen Erfahrungen als Sondersachbearbeiterin und auf der Basis betrieblicher Handlungsprämissen, einen ambivalenten Umgang: Sie steht einerseits in einer Konkurrenzbeziehung zu den Koordinatorinnen und lernt insofern defensiv. Andererseits erkennt sie divergente Wertmaßstäbe und entwickelt auch ein Interesse an den neuen betrieblichen Sinn- und Zweckhorizonten, die sie identifizieren will. Sie gliedert in Form ihres eigenen Zeitplans eine Lernschleife aus und entwickelt eine Lernhaltung, die insofern als expansiv charakterisiert ist, als sie auf die Überwindung des herrschaftlichen, instrumentellen Lehr-/Lernverhältnisses gerichtet ist, durch die Identifikation der darin eingelagerten Interessen und Wertmaßstäbe.

Die Ausgliederung einer Lernschleife wird im Falle der Frau Claus also durch das betriebliche Lernumfeld nicht gefördert, sondern behindert. Frau Claus muss ihr expansives Lernhandeln geradezu gegen die betriebliche Lehr-/Lernformierung entwickeln. Erst ihr Widerstand gegen die empfundene Missachtung in Form des eigenen Zeitplans, als Protest und Test, lässt sie die Lehr-/Lernformierung, als eigene defensive Lernhaltung, überwinden. Dieser Lernverlauf verweist damit auf den lernbehindernden Einfluss des Herrschaftsaspekts in didaktischen Settings, die auf Vermittlung abzielen. Herrschaftlich und ohne die Empfindung einer Handlungsproblematik bei den Lernenden kann Lernen – wenn überhaupt – nur defensiv durch Zwang in Gang gesetzt werden, das sich regelmäßig wieder in einen primären Handlungszusammenhang wandelt, sobald der Druck nachlässt. Ein Bildungsprozess als von Anerkennung getragenes zwischenmenschliches Handeln wird so weder von Lehrenden noch von Lernenden angestoßen.

Die expansive Haltung wird ihr, als Widerstand gegen die Lehr-/Lernformierung, auf der Basis ihrer subjektiven Befindlichkeit möglich, die sich aus ihren biographischen und situationalen Erfahrungen speist. Als Sondersachbearbeiterin gehört für Frau Claus ein Leitbild zum biographisch selbstverständlich gewordenen Bestandteil ihrer Arbeit. Weil sie ihr altes Leitbild und damit sich selbst missachtet fühlt, stellt sie die Frage nach den neuen Leitbildern/Sinn- und Zweckhorizonten. Sie vermutet mit der Missachtung ihres Leitbildes hinter der unverstandenen Funktionalität eine Akzentverschiebung von ihrem alten Leitbild der

Kundenorientierung hin zu einer Gewinnorientierung, der sie auf die Spur kommen will. Ihre diesbezüglichen Nachfragen bei den Projektgruppenmitgliedern bleiben erfolglos, weil dieser Aspekt in der Projektgruppe mikropolitisch ausgeblendet bleibt. Aus diesem Grunde entwickelt sie ihren eigenen Zeitplan, der ihr erlaubt, die Passung bzw. Differenzen zu ihrem Leitbild zu testen. Die eigenen Selbstzweifel, ihre subkulturelle Einbindung in den Betrieb und ihr kollegial-solidarisches Verständnis für die Arbeitssituation der Projektgruppe bilden dafür Handlungsprämissen, die sie auch zu einer gewissen Anerkennung der Projektgruppe in deren Bemühen um eine ‚vernünftige‘ Software-Anpassung kommen lässt und nicht nur zu einer konkurrierenden Haltung. Diese anerkennende Haltung erlaubt es Frau Claus, sich nicht nur konkurrierend, sondern auch distanziert-kritisch, in neugieriger und entdeckender Weise auf RIVA einzulassen, um die neuen Zwecksetzungen und Wertmaßstäbe zu identifizieren. Sie konstituiert mit dieser Lernhaltung einen kritischen Bildungsprozess als Voraussetzung für einen nachfolgenden „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992) der betrieblichen Subkulturen um zukünftig gelten sollende Leitbilder .

Für die Projektgruppe bietet diese Lernhaltung die Chance, selbst in einen gemeinsamen Bildungsprozess einzutreten und die bisher ausgeblendeten Sinn- und Zweckhorizonte in die weitere Softwareentwicklung einzubeziehen. Wenn sich die Projektgruppe der Diskussion um Sinn- und Zweckhorizonte in Verbindung mit RIVA nicht gänzlich verschließen würde, könnte sie das bisher ausgeblendete Verhältnis von Arbeit und Technik neu bestimmen. Die Projektgruppe könnte so also selbst lernen und ihre eigenen Begrenzungen in Form des „technological fix“ überwinden. Das instrumentelle Lehr-/Lernverhältnis behindert nicht nur das Lernen der Beschäftigten, sondern auch die Lernbewegung der Projektgruppe und damit des Betriebs insofern, als die Projektgruppe der „Agent“ gesellschaftlich-betrieblicher Machtstrukturen ist. Die mikropolitischen Machtstrukturen behindern die Projektgruppe im Aufschluss des Arbeitszusammenhangs, in der Bearbeitung der Schließungs- und Bindungsproblematik und reduzieren das Projekthandeln auf die Konstitution eines Funktionsablaufs als „technological fix“. Die Projektgruppe bewegt sich auf diese Weise selbst defensiv innerhalb der mikropolitischen Politikfelder, weil sie keine anderen Sichtweisen auf das Verhältnis von Arbeit und Technik zulässt, wie sie durch eine – an Bildungsprozesse geknüpfte – Beteiligung der Beschäftigten gegeben wären, in

deren Zusammenhang divergente Sinn- und Zweckhorizonte identifiziert werden könnten. Die Projektgruppe vollzieht keinen Verständigungszusammenhang mit den Beschäftigten, sondern schränkt sich mit ihrem Konzept der Vermittlungsdidaktik – unterstützt durch die Weiterbildungsabteilung – selbst ein, was schließlich nur zu einem „mittleren Niveau des Gegenstands-/Weltaufschlusses“ (Holzkamp 1993, S.527) und nicht zu einem Bildungsprozess führt. Würde demgegenüber ein Lehr-/Lernverhältnis mit intersubjektiven Bedingungen im Medium wechselseitiger solidarischer Anerkennung bestehen, dann würde die aktuell ausgegliederte Lerndimensionen der Projektgruppe (d.h. die spezifische Art der Softwareanpassung) erstens nicht zu den Lernbeiträgen der Teilnehmerinnen in Konkurrenz stehen (vgl. Holzkamp 1987, S.19), sondern deren Beiträge könnten als Chance für eine partizipative Software-Anpassung begriffen werden. Zweitens könnten sich die Teilnehmerinnen den Positionen der Projektgruppe annähern, sofern diese triftig sind. Kämen sie zu divergierenden Auffassungen, so wäre es im genuinen Verfügungs- und Lebensinteresse der Projektgruppe, daraufhin die eigene Position zu überprüfen (vgl. Holzkamp 1993, S.528), anstatt einfach nur Zustimmung zur erfolgten Softwareanpassung zu erwarten. Damit aber wäre ein Bildungsprozess als auf Anerkennung basierendes, zwischenmenschliches Handeln konstituiert. Die bestimmten Vorstellungen der Lehrenden und Lernenden (hier zu den Sinn- und Zweckhorizonten der RIVA-Anpassung) würden sich auf diese Weise einer noch unbestimmten neuen Bestimmung als gemeinsamem, neuem Sinn- und Zweckhorizont von RIVA annähern.

Inwieweit solch eine Entwicklung im vorliegenden Projekt realistisch ist, kann hier nicht beurteilt werden. Das Interviewmaterial erlaubt keine Rekonstruktion der Auseinandersetzung zwischen den Leitbildern „Kundenorientierung“ und „Gewinnorientierung“ einerseits und diesen Leitbildern mit der technisch-funktionalen Perspektive des „technological fix“ andererseits. Dazu war der Interviewzeitpunkt zu früh gewählt und es wären Panelinterviews notwendig geworden. Welche gesellschaftlichen Bedeutungen bei dieser Auseinandersetzung zum Tragen kommen und in welcher Weise Frau Claus ihr Leitbild erweitern und das neue betriebliche Leitbild mit gestalten kann, wäre für die Bewertung der Qualität des Bildungsprozesses von zentraler Bedeutung. Dabei wäre zu berücksichtigen, in welchem Umfang und Differenzierungsgrad Leitbildkonzepte aus dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher

Bedeutungen herangezogen und diskutiert werden. Die Rekonstruktion von Lernhandlungen über einen längeren Zeitraum – beispielsweise bis ein Jahr nach Beendigung eines Einführungsprojekts – könnte zudem die Konstitution betrieblicher Bildungs- und Veränderungsprozesse weiter aufhellen. Möglicherweise findet sich darüber eine Antwort auf das Phänomen, dass sich nach einiger Zeit betrieblicher Praxis im Anschluss an betriebliche Modernisierungsprojekte „unter der Hand“ andere Arbeitszusammenhänge konstituieren, als betrieblich ursprünglich intendiert war (vgl. Bender/Graßl 1991). Möglicherweise fand in diesen Fällen tatsächlich ein gemeinsamer Bildungsprozess statt. Möglich und eher wahrscheinlich sind aber strategisch eingesetzte und subversiv wirkende Gegenkonzepte von Seiten der betroffenen Beschäftigten auf der Ebene primärer Handlungen als Abwehr von Lernhandlungen.

Mit diesen Einsichten ist die Rekonstruktion des Lernschicksals von Frau Claus vorläufig abgeschlossen. Kontrastierend hierzu werden im Folgenden weitere Fälle von Lernhandlungen untersucht, um alternative subjektive Umgangsweisen mit den Lernbehinderungen im instrumentellen Lehr-/Lernverhältnis zu finden und die möglichen Handlungsprämissen betrieblicher Bildungsprozesse auszuleuchten. Im Rahmen des theoretical sampling wird die Rekonstruktion der kontrastierenden Fälle auf die Kategorie „subjektive Befindlichkeit“ fokussiert, da sie im Fall Claus die Basis für die Ausgliederung einer Lernproblematik/Lernschleife bildet.

VIII. Der Vergleich des Lernhandelns der Frau Claus mit dem Fall des Herrn Schnell entlang der Kategorie „subjektive Befindlichkeit“

Herr Schnell ist 27 Jahre alt und seit sechs Jahren im Unternehmen beschäftigt. Er ist im Rahmen der Verbrauchsabrechnungs-Abteilung Sachbearbeiter in der „Kundenabrechnung“. Sein Lernprozess bezüglich RIVA gilt im Unternehmen als besonders erfolgreich.

Das Interview mit Herrn Schnell gliedert sich in einen Erzählteil (bis Zeile 268) und einen Nachfrageteil. Die Erzählung des Herrn Schnell ist wenig flüssig. Aus seiner Sicht gibt es nicht viel zu erzählen, weil für ihn die RIVA-Einführung unproblematisch ist. Herr Schnell er-

weckt einen vorbereiteten Eindruck: Ihm ist es wichtig, bestimmte Einschätzungen und Wertungen mitzuteilen. Für Reflexionen, die darüber hinausgehen, zeigt er sich wenig zugänglich. Der Nachfrageteil besteht vor diesem Hintergrund fast ausschließlich aus Frage-Antwort-Sequenzen, in denen Herr Schnell überwiegend nur reagiert. Er empfindet die Fragen bereits als unnötige Problematisierung des RIVA-Einführungsprozesses.

1. Formulierende Interpretation

Herr Schnell unterbricht die Einleitung des Interviewers zur Zielsetzung der Untersuchung, weil er eine Zeitangabe des Interviewers korrigieren will: Die RIVA-Software steht nicht erst seit einem Monat zur Verfügung, sondern schon seit der „Schulung“ (16), also seit ca. vier Monaten. Für Herrn Schnell ist diese Korrektur, die das Projekt in ein positives Licht rücken will, wichtig genug, um den Interviewer zu unterbrechen. In diesem Zusammenhang erweckt die folgende flüssige und kurze Erzählung den Eindruck eines Statements, das sich Herr Schnell zurechtgelegt hat und das er im Interview vorbringen möchte.

In seinem Statement hebt er die „Schulung“ positiv hervor, die „sehr viel gebracht“ (18) hat, stellt besonders auf sein Interesse und auf die „Eigeninitiative“ (22) ab, die notwendig ist, damit das Programm läuft, und lobt RIVA als ein Programm mit „wesentlich mehr Möglichkeiten“ (26). Herr Schnell bringt zum Ausdruck, dass er sich Vorteile von RIVA verspricht und mit Interesse lernt. Mit diesem kurzen Statement sind für ihn alle Erfahrungen während des Lern- und Weiterbildungsprozesses erzählt. Er beendet seine Erzählung.

Erst nach einem neuerlichen Impulsstatement des Interviewers, das auf den Unterschied zur Arbeit mit dem Altsystem abstellt, erzählt Herr Schnell von den Veränderungen im Arbeitsablauf und den RIVA-Vorzügen. Er beschreibt dabei zunächst seine Arbeitsaufgaben in der Verkaufsabrechnung. Am Beispiel des Umzugs eines Kunden verdeutlicht er den Vorteil des RIVA-Programms: Jetzt kann er in der Dialogverarbeitung den Umzug am gleichen Tag abschließen, früher musste er Änderungen im Zuge der Batch-Verarbeitung auf die Terminvorlage für den nächsten Tag legen und zurückhalten (50-69). Herr Schnell verspricht sich von RIVA eine Erleichterung seiner Arbeit (58-59, 66-67).

Er empfindet die Software darüber hinaus auch als „recht komfortabel“ (71), weil bestimmte Anwendungen mit Menüs bearbeitet werden, an denen man „sich durchhangeln kann“ (73). Nach seiner Ansicht könnte das sogar jemand, der noch nicht geschult ist. Alles hängt von der „Eigeninitiative“ ab: „Wenn ich das machen will, dann schaffe ich das“ (83). Die Änderung des Arbeitsablaufs ist eine individuelle Aufgabe für jeden Beschäftigten: „Da muss man wirklich für sich selber sehen, womit fange ich an, wie komme ich durch, was brauche ich alles für diese – ähm – um diesen Vorgang abzuschließen und wie fange ich eben an, um am besten da durch zu kommen“ (95-98). Herr Schnell verweist an dieser Stelle seiner Erzählung auf einen seiner Ansicht nach wichtigen Punkt, der bei solchen Weiterbildungen zu beachten ist: „Ich meine, man muss sich da irgendwo selber in das System einbringen“³⁶ (101-102). Mit diesem Verweis auf die Eigeninitiative und auf sein sehr ‚menschliches‘ Verhältnis zu technischen Systemen unterbricht Herr Schnell erneut seine Erzählung. Es scheint, als würde er zu dieser wichtigen Aussage eine Stellungnahme des Interviewers erwarten.

Der Interviewer nimmt dazu jedoch nicht Stellung und fragt nach einem Beispiel für die Gestaltung eines neuen Arbeitsablaufs. Herr Schnell gibt daraufhin das Beispiel „Einzug“ (110-175), das aber für den Interviewer nur wenig zur Aufklärung beiträgt. Es entstehen Missverständnisse darüber, welcher beschriebene Arbeitsablauf sich auf die alte Software und welcher sich auf RIVA bezieht. Herr Schnell bleibt in seiner Erzählung für den Interviewer zweideutig: RIVA „ist einfacher, nur dadurch, dass es so komplex ist, ist es ein bisschen unübersichtlicher ... Das ist schwieriger“ (166-168). Der Interviewer versteht in diesem Zusammenhang nicht das Anliegen des Herrn Schnell, das er mit dem Beispiel „Einzug“ verdeutlichen will: Die RIVA-Eingabemasken sind so komplex, dass Herr Schnell zuerst eine „Logik“ (117,135) braucht, um die Eingabe gedanklich zu ordnen. Diese Logik ist für ihn die geordnete Reihung der Arbeitsschritte. Die alte Ordnung in der alten Software war durch die aneinandergereihten Masken (120-121) bzw. die Eingabefelder nur einer Maske (170) vorgegeben. Ist die neue Ordnung gefunden, stellt sich RIVA einfacher dar. Die Irritation besteht jedoch nicht nur auf der geschilderten thematischen Ebene. Herr Schnell hat von Beginn des Interviews an – dies zeigt sein Einwand gleich zu Beginn – den Eindruck, dass der Interviewer das RIVA-Projekt zu sehr problematisiert. Er möchte deshalb einerseits weitere Problematisierungen vermeiden, andererseits

will er aber auch seine besondere und besonders schwierige Leistung im Einführungsprojekt darstellen. Beide Gesprächsteilnehmer können sich in diesem Interviewabschnitt nicht verständigen und ihre je eigene Irritation auflösen. Das Interview mündet daraufhin wieder in eine lange Pause.

Weil der Interviewer die Verständigungsproblematik nicht auflösen kann, wechselt er mit einer neuen Frage (179) zu einem bereits angesprochenen Thema, um das Interview an dieser Erzählpassage anzuknüpfen. Er fragt nach der Übungsphase und den Übungsmöglichkeiten. Herr Schnell gibt in diesem Zusammenhang zu verstehen, dass er nicht nur übt, sondern bereits die Abrechnungsläufe von RIVA mit der EDV-Abteilung anpasst. Damit verweist er darauf, dass er eine besondere Aufgabe innerhalb seiner Dienststelle bzw. des Einführungsprojekts wahrnimmt und bereits als Experte gilt. Er löst besonders schwierige Aufgaben und ist an der Projektentwicklung beteiligt: *„Die Abrechnung ist jetzt schon ganz ordentlich ja. Da haben wir in den letzten 14 Tagen schon einiges geschafft da, ja“* (218-219). Diese Aufgabe erfüllt er in Absprache mit der Projektgruppe überwiegend selbständig. Nur bei Problemen wendet er sich noch an die EDV-Abteilung bzw. die Beraterfirma. Herr Schnell macht dem Interviewer explizit deutlich, dass die Einführung für ihn „kein Problem“ im Sinne von problematisch, sondern *„etwas Neues (ist). Und alles was neu ist, bringt diese Veränderungen mit sich und man muss halt irgendwo bereit sein, entweder es hinzunehmen oder zu sagen, ich will nicht. Aber was nutzt das: ‚ich will nicht‘. Das ist eine Sache, die ich nicht verstehe“* (235-238). Herr Schnell verwendet hier den Begriff „verstehen“ im Sinne von „akzeptieren“. Die akzeptierte Alternative zur Bereitschaft, es hinzunehmen, wäre die eindeutige Ablehnung, aber deren Nutzen kann er eben nicht erkennen.

Inakzeptabel ist für ihn eine ambivalente Haltung gegenüber RIVA: *„Aber mit dem nicht so gut, das ist irgendwo so ne Sache, weil dieses Programm steht einfach, ne“* (245-246). Für Herrn Schnell ist das RIVA-Programm in seiner aktuellen Fassung eine akzeptierte Gegebenheit. Modifiziert wird nur, wenn etwas fehlerhaft ist oder gar nicht funktioniert (259-260). Er zielt gegenüber einer den Komfort kritisierenden Haltung darauf ab, die RIVA-Software *„soweit es eben geht“* (249) auf den Betrieb zuzuschneiden. Einzelne Transaktionen, die nicht ganz so komfortabel sind, nimmt er dabei in Kauf. Er schränkt zugleich ein, dass er zum Thema *„Welche Verbesserungen wären möglich?“* keine „gro-

ßen Aussagen machen“ kann (267-268), da er in diesem Thema nicht „so tief da drin“ (267) steckt. Er unterstreicht mit dieser Einschränkung nochmals, dass für ihn diese Fragen, im Vergleich zur Funktionalität der Software, nicht so bedeutsam sind.

Herr Schnell beendet mit diesem „Bekenntnis“ zur Funktionalität von RIVA seine Erzählung, in der er deutlich machen will, dass RIVA für ihn kein Problem, sondern etwas Neues ist, zu dem ein Weg hinführt, wenn man die notwendige Eigeninitiative mitbringt. Er beschreibt in seiner Erzählung des Einführungsprozesses sein Verhältnis zu RIVA. Er will deutlich machen, dass dies sein persönliches Einführungsprojekt ist. Andere Akteure kommen nur randständig vor. Er sieht mit RIVA gegenüber der alten Arbeitsweise Vorteile verbunden und ist an RIVA interessiert. In dem Bemühen, RIVA mit seiner Sachbearbeitung in Übereinstimmung zu bringen, ist er bereits so weit fortgeschritten, dass er schon Entwicklungsaufgaben übernimmt. Er akzeptiert dabei die RIVA-Systemgrenzen und versucht, innerhalb dieser Rahmenbedingungen, zusammen mit der EDV-Abteilung und der Beraterfirma, das Programm zum Laufen zu bekommen und soweit auf die betrieblichen Belange zuzuschneiden, wie „es eben geht“ (249). Für Kritiker und Problematiker zeigt er dabei wenig Verständnis. Herr Schnell will im Interview sein uneingeschränkt positives Verhältnis zum RIVA-Softwaresystem deutlich machen.

2. Offene Kodierung

Die formulierende Interpretation umfasst zwei zentrale Themenbereiche, die Herr Schnell ausführt. Dies sind zum einen seine Ausführungen und Einschätzungen zur RIVA-Software und zum zweiten die Beschreibung seiner Persönlichkeit bzw. seiner Charaktereigenschaften, als Voraussetzung für ein erfolgreiches Erlernen der RIVA-Software. Seine Eigeninitiative erlaubt ihm – bereits im Status eines Experten – eine aktive Softwaregestaltung im Einführungsprojekt. Diese Themen werden im Folgenden kodiert.

„Dieses Programm steht einfach, ne. Man kann also nur versuchen (räuspert sich), eben die Sachen raus zu finden, die nicht funktionieren, das große Umändern ist ja da nicht mehr drin möglich“ (245-248).

RIVA stellt für Herrn Schnell einen **objektiv gegebenen Sachverhalt** dar, den er akzeptiert und in seiner Unveränderbarkeit ökonomisch begründet: SAP hat das Programm so entwickelt und verkauft. Modifiziert wird nur, wenn etwas fehlerhaft ist oder gar nicht funktioniert (259-260). Herr Schnell verweist hier auf den Programmentwicklungsaufwand der Firma SAP, der seiner Ansicht nach mit dem **Verkaufspreis** der Standardsoftware in Rechnung gestellt wird. Ein darüber hinaus gehender Entwicklungsaufwand kann mit diesem Preis seines Erachtens nicht abgedeckt sein. Große Änderungen zur Verbesserung des Bedienungskomforts sind deshalb nicht möglich (247-250). Demgegenüber lässt sich die Verbesserung funktionaler Mängel seiner Ansicht nach schon bewerkstelligen. So ist jetzt die „*Neuanlage ... genial gelöst eigentlich*“ (111). Herr Schnell differenziert also zwischen **funktional notwendigen Veränderungen** und anderen denkbaren **Komfortverbesserungen**, die er **kaum** für **realisierbar** hält. Komfortabilität verwendet Herr Schnell hier im Sinne von Bedienungsfreundlichkeit und nicht im softwareergonomischen Sinne, der Bedienungskomfort und Funktionalität in einem unauf lösbaren Zusammenhang sieht. Auf die Nachfrage, wie er zu dieser begrenzenden Einschätzung gelangt, antwortet Herr Schnell ausweichend. Sein unterbrechendes Räuspern signalisiert Unsicherheit. Mit dem Satzteil „*ist ja da*“ verweist er darauf, dass er sich in diesem Punkt auf betrieblich geteilte Aussagen stützt – allem Anschein nach denjenigen der Projektgruppe. Das „*ja*“ ist eine Zustimmung zu einer stehenden Aussage, deren Geltung er einfordert, obwohl ein Rest Unsicherheit bleibt. Auch die Redewendung „*Da kann man nur versuchen, das auf uns so zuzuschneiden soweit es eben geht*“ (248-249) verweist mit dem „*man*“ auf gemeinsam geteilte Ansichten. Die Fixierung der Projektgruppe auf die softwaretechnischen Gegebenheiten findet sich hier im Bedeutungshorizont des Herrn Schnell wieder. Er gibt zu verstehen, dass er die **Perspektiven der Projektgruppe teilt** und ihm Aspekte des Bedienungskomforts nicht so wichtig sind wie die **Beseitigung der funktionalen Fehler**.

Wir haben natürlich wesentlich mehr Möglichkeiten, da bestimmte Daten abzuspeichern und dann eben auch zu erhalten, die wir jetzt nicht haben“ (18-27).

Mit RIVA eröffnen sich für Herrn Schnell **mehr Möglichkeiten** bei der Sachbearbeitung. Herr Schnell spricht über RIVA in der „**Wir**“-Form, d.h. nicht nur er selbst sieht mehr Möglichkeiten, sondern auch

seine Dienststelle bzw. der Betrieb. Dabei steht für ihn im Vordergrund, dass Vorgänge mit RIVA abgeschlossen werden können (58) und umständliche Wiedervorlagen entfallen. Er empfindet dies als „**Erleichterung**“ (93). Die Bedienung von RIVA ist „*recht komfortabel*“ (71), auch dies empfindet Herr Schnell als Erleichterung. Er bringt zum Ausdruck, dass er von diesem Programm **persönlich und sachlich überzeugt** ist.

„Ich kann also dann diesen Arbeitsablauf, den ich bisher habe, wahrscheinlich nicht beibehalten, weil das Programm eben ganz anders aufgebaut ist. Ich die Wiedervorlagen schon mal nicht brauche, weil das vom System aus gesteuert wird. Ich kriege also auch jeden Morgen angezeigt, was erledigt ist, welches nicht erledigt ist (lacht), wo noch irgend etwas gemacht werden muss und – äh – das ist auch schon mal eine Erleichterung finde ich“ (88-93).

Die Änderung des Arbeitsablaufs kommt auf Herrn Schnell als „*Änderung zu*“ (84). Er verbessert in seiner Rede augenblicklich den Eindruck, dass er hier die passive Objektseite der Veränderung darstellen könnte, und ergänzt, dass er selbst versucht, den Arbeitsablauf „*mit aufzubauen*“ (85). Herr Schnell beschreibt auf diese Weise ein „sowohl als auch“: Er steht dieser Anforderung **sowohl passiv als auch aktiv-gestaltend** gegenüber, möchte aber selbst die aktiv-gestaltende Seite herausstellen. Beispielsweise bekommt er jeden Morgen automatisch angezeigt, „*was erledigt ist, welches nicht erledigt ist*“. Er lacht an dieser Stelle und bezeichnet damit die **Zwiespältigkeit** der automatisierten Anzeige: Einerseits ist sie eine Erleichterung, andererseits führt und lenkt sie die persönliche Arbeit. Im Ergebnis ist seine kognitiv-zweckrational orientierte Bewertung in der reflexiven Erzählsequenz jedoch eindeutig: „*das ist auch schon mal eine Erleichterung finde ich*“. In seiner Erzählung stellt er **überwiegend seine aktiv-gestaltende** Seite im Einführungsprojekt dar. Das Programm, das „*eben ganz anders aufgebaut ist*“, bildet lediglich den gegebenen Ausgangspunkt, den Herr Schnell umgekehrt für sich zum Anlass nimmt, seinen persönlichen Arbeitsablauf aktiv neu zu gestalten.

Der zweite zu kodierende Themenbereich in seiner Erzählphase des Interviews betrifft seine Persönlichkeit und die mit ihr verbundene Eigeninitiative beim Erlernen und Gestalten von RIVA. „*Nur – diese Schulung hat zwar sehr viel gebracht, einen großen Überblick. Aber diese*

ganzen Feinheiten und was dazu gehört, ist ganz klar, das kommt nur durchs Üben. Und gut, neue Programme und so, Computer interessieren mich sowieso, von daher war das Interesse bei mir eigentlich schon sehr groß“ (20-21).

Nicht nur das RIVA-Programm hat Herrn Schnell überzeugt. Er selbst hat von vornherein ein **Interesse** an Computern und Programmen mitgebracht. Herr Schnell erwähnt die „Schulung“ nur kurz zu Beginn seiner Erzählung, um im weiteren Verlauf seine persönlichen Übungs- und Entwicklungsaktivitäten – seine **Eigeninitiative** – bezüglich RIVA zu schildern. Die **Projektgruppe rückt** während seiner Erzählphase **in den Hintergrund**. Für Herrn Schnell ist also RIVA nicht nur sachlich-funktional interessant, sondern er bringt biographisch ein Interesse für Programme mit. Für ihn ist „ganz klar“ (19), die Feinheiten kommen nur durch Üben. Deshalb ging es nach der „Schulung gleich los“ (184). Herr Schnell zeigt sich in seiner Erzählung **aus seiner Biographie heraus motiviert**, sich in EDV-technische Zusammenhänge einzuarbeiten. Er will von sich aus die technische Aufgabe meistern.

„**Das mache ich selber**“ (224) antwortet Herr Schnell auf die Frage des Interviewers, mit wem er bei dem Test der Abrechnungsläufe zusammenarbeitet. Er sieht sich bei der Software-Anpassungsarbeit selbstständig arbeitend und stellt dies als besondere Leistung positiv heraus. Er sieht sich nicht allein, im Sinne von „verlassen sein“, sondern selbstständig handelnd. Wenn Probleme auftauchen, findet er Ansprechpartner in der EDV-Abteilung oder der Beratungsfirma. Seine soziale Anbindung im Projekt entspricht seinen Erwartungen, die den Projekterfolg an seine **persönlichen Leistungen** und weniger an eine koordinierte Teamarbeit knüpfen.

3. **Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung**

Ein Großteil der Erzählung des Herrn Schnell besteht aus reflexiven Passagen. Die nun folgende vergleichende Kodierung³⁷ bezieht diese reflexiven Sequenzen, die Nachfragephase des Interviews und die betrieblichen Bedeutungskonstellationen in die Verdichtung der zentralen Kodes – **RIVA als Erleichterung** sowie **aktive Gestaltung als persönliche Leistung** – mit ein. Soweit an dieser Stelle möglich, werden bereits an dieser Stelle Vergleiche zum Fall Claus gezogen.

Auf den Lerngegenstand RIVA beziehen sich reflexive Phasen des Herrn Schnell, die eine fast vollständige Kongruenz zur erfahrenen Verlaufskurve in seiner Erzählung zum Ausdruck bringen. Dies verweist darauf, dass sich Herr Schnell weitgehend mit seinen Erfahrungen im Einführungsprozess identifizieren kann. Zugleich werden aber auch latente Widersprüche deutlich, die von ihm argumentativ nicht geschlossen werden.

RIVA als Erleichterung

„Ja, also für mich ist es kein Problem ah ... Es ist etwas Neues. Und alles was neu ist, bringt diese Veränderungen mit sich und man muss halt irgendwo bereit sein, entweder es hinzunehmen oder zu sagen, ich will nicht. Aber was – was nutzt das: „ich will nicht“. Das ist eine Sache, die ich nicht verstehe. Weil bei mir das Interesse eben auch da ist, irgend etwas Neues auch auszuprobieren.“ (235-238).

In dieser reflexiven Sequenz will Herr Schnell dem Interviewer verdeutlichen, dass RIVA in seinen Augen **unproblematisch** ist, weil das Programm einfach nur „neu“ ist. Dieses „Neue“ sieht Herr Schnell in einer zwangsläufig, naturhaften Weise kommen. Es erscheint ihm daher erfolglos („was nutzt das“), sich dieser **Natur' (objektiv gegebener Sachverhalt)** entgegenzustellen. Vor diese problematische Alternative sieht er sich selbst allerdings nicht gestellt, weil sein Interesse, „etwas Neues auch auszuprobieren“, von vornherein vorhanden ist. Der Ausdruck „ausprobieren“ verweist darauf, dass Herr Schnell im „Neuen“ primär den **technischen Funktionalitätsaspekt** erkennt. Die offene Kodierung hat bereits seinen Abgrenzungsversuch zwischen **funktional notwendigen Veränderungen** und denkbaren **Komfortverbesserungen** beleuchtet. Herr Schnell greift hier die betriebliche Bedeutungskonstellation der Projektgruppe auf, wonach Komfortverbesserungen kaum realisierbar sind und abgewiesen werden. Mit der Projektgruppe plädiert er für eine Konzentration auf die Beseitigung funktionaler Fehler (vgl. Kapitel VI, Abschnitt 3). Komfortverbesserungen im Sinne einer – aus subjektiver Perspektive – verbesserten Bedienungsfreundlichkeit ist für ihn gegenüber der technischen Funktionalität im Sinne einer Lauffähigkeit der Software nachrangig. Die Suche nach kritischen Stellen im Bereich der Bedienungsfreundlichkeit empfindet Herr Schnell vielmehr als verlorene Zeit für die Behebung noch bestehender Softwarefehler. Unter „Fehler“ bzw. unter Funktionalität versteht er einen Zustand der Software, der die Lauffähig-

keit im Sinne der Programmlogik beeinträchtigt, und nicht eine Diskrepanz zu arbeitsorganisatorischen Anforderungen. Die Erleichterung der Arbeit und die erweiterten Möglichkeiten in der Arbeit (Effektivität, Effizienz) sieht Herr Schnell als Folge der gegebenen Softwarefunktionalität. Die Arbeit verbessert sich in einigen Punkten und möglicherweise in noch unbekanntem weiteren als Folge einer zum Funktionieren gebrachten Software. „*Da sind bestimmt noch so viele Sachen, die wir noch gar nicht gesehen haben – das ist schon toll!*“ (799-800). Herr Schnell vermittelt hier den Eindruck einer **Abenteuer- und Entdeckungsreise** des Betriebs, an der er teilnimmt. Er kann deshalb Kolleginnen und Kollegen im Betrieb nicht verstehen, die in seinen Augen eine problematisierende und kritische Haltung gegenüber RIVA einnehmen. Für ihn ist dieses System in seinen wesentlichen Funktionsbestandteilen gegeben und akzeptiert und er hält auch keine alternative Perspektive (**Rigorismus**) für möglich.

„*In Hinsicht auf SAP denke ich mal, ist die Entscheidung also im Vorstand gefallen. Wie das kam und was dahinter steckt, weiß ich nicht!*“ (284-286).

Die betriebspolitischen Hintergründe der RIVA-Einführung im Betrieb und die damit verbundenen Ziele und Interessen sind für Herrn Schnell kein Thema und damit unproblematisch. Für ihn sind nicht die Sinn- und Zwecksetzungen der Arbeit – wie für Frau Claus – Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Software. Unter dieser Perspektive ist er von der technischen Leistungsfähigkeit der Software **überzeugt** und sieht auch **mehr Möglichkeiten** für seine Sachbearbeitung und den Betrieb insgesamt. Sein **Interesse** für RIVA kann deshalb gleich während der „Schulung“ zu wachsen beginnen, als er sieht, „*dass die Sachen auch funktionierten!*“ (577). Die praktische Erfahrung der **technischen Funktionalität** im Kurs hat ihn neugierig gemacht und sein Interesse geweckt, eine Handlungsprämisse, die Frau Claus nicht aufgreifen kann. Für sie sind die Aspekte der Sinn- und Zwecksetzung von RIVA für ihre Arbeit bedeutsam.

Allerdings sieht auch Herr Schnell, im Vergleich zur **technischen Funktionalität**, andere Aspekte im „Neuen“. Es sind nicht nur die betriebspolitischen Einführungsgründe und die Komfortverbesserungen für die Softwarenutzer, die er zur Seite schiebt, sondern auch **Konkurrenz-**

vorteile, die er sich im Zuge des Fusionsprozesses von RIVA verspricht. Trotz seiner Betonung der technischen Funktionalitätsperspektive hat er den Zusammenschluss mit dem ‚Großkonzern‘ betriebspolitisch im Auge. Den momentanen Vorsprung in der RIVA-Entwicklung *„sollte man schon irgendwo auch ausnutzen“* (385). Die Fusion deutet er als *„Schwert“* (391), das über den Mitarbeitern schwebt. Alle Beschäftigten möchten gerne wissen, wie der betriebliche Organisationsaufbau hinterher aussehen wird. In dieser Ungewissheit verspricht sich Herr Schnell von der Beherrschung des neuen, die Zukunft bestimmenden Arbeitsmittels RIVA einen Startvorteil im Konkurrenzverhältnis zu den Mitarbeitern des neuen Konzerns. Er möchte das nicht *„schlecht den Konzern-Leuten gegenüber“* (386) verstanden wissen. Wie sein Verhältnis aber jenseits von Konkurrenz zu verstehen ist, kann Herr Schnell nicht mitteilen. Er thematisiert deshalb im weiteren Verlauf diesen sozialen Aspekt nicht mehr und argumentiert nur mehr mit seinem Funktionalitätsaspekt weiter. Herr Schnell möchte **soziale Aspekte der RIVA-Einführung ausklammern** und kann sich deshalb auch nur schwer auf die problematisierenden Fragen des Interviewers einlassen. Er stellt den Aspekt technischer Funktionalität in den Vordergrund, der für ihn unproblematisch ist.

Aktive Gestaltung als persönliche Leistung

„Das ist also ein sehr großer Punkt für mich, den man beachten sollte. Es ist also für mich nicht möglich, bei RIVA wild drauf los zu arbeiten. Ich meine, man muss sich da irgendwo selber in das System einbringen“ (100-102). *„Wenn die Meldungen kommen, dann darf ich nicht achtlos daran vorbeigehen, sondern fragen, warum ist das so oder wie ist das gekommen. Gut, das sind dann eben die Sachen, die mich interessieren. – Großes Interesse! -...“* (418-421)

Die bis zu dieser Interviewstelle schon zweimal geforderte **„Eigeninitiative“** wird in dieser reflexiven Sequenz als *„Einbringen in das System“* fortgeführt. Der hohe Stellenwert dieses Bedeutungshorizonts wird in der Wortwahl *„ein sehr großer Punkt für mich“* und in der Wiederholung deutlich: Er sieht den Umgang mit RIVA, als zwangsläufig und natürlich gegebenes, funktionales Verhältnis, wesentlich über **Persönlichkeitseigenschaften** bestimmt. Eigeninitiative und persönlicher Wille sind erforderlich, damit *„das Ganze funktioniert“* (23). Herr Schnell ist *„Modellbauer“* (426) und *„muss“* aus diesem Selbstverständnis heraus der ganzen Sache auf den Grund gehen. Wenn Programmierung

gen kommen, „darf“ er nicht einfach achtlos daran vorbeigehen. Herr Schnell vermittelt hier den Eindruck, als würde er bei seinem Tun von einem **inneren Zwang** geleitet, der ihn, als Modellbauer, auf die Spur von Modellstrukturen bzw. Funktionslogiken setzt.

„Im Moment fühle ich mich da so nicht überfordert. Ja gut, gut belastet, aber nicht so, dass ich sagen würde, jetzt hab ich die Nase voll“ (762-763).

Die Doppelbelastung durch die Alltagsarbeit mit dem alten Softwareprogramm ist für Herrn Schnell „*nur ein halbes Problem*“ (752), im Gegensatz zu Frau Claus. Ein Kollege hilft ihm und er bleibt auch länger im Betrieb. Am Anfang hatte er beide Systeme im Kopf und da kam einiges durcheinander, aber im Moment fühlt sich Herr Schnell nicht überfordert, sondern nur gut belastet. Er stellt sich als williger, fleißiger und loyaler Beschäftigter vor. Entscheidend ist seiner Ansicht nach der **Wille**. Wenn der vorhanden ist, werden immer Lösungen gefunden und auch ungünstige Rahmenbedingungen können dann das Handeln nicht beeinträchtigen. Die „Schulung“ war in den Augen des Herrn Schnell „*an sich sehr gut*“ (562), nur die Stofffülle war so groß, „*es stürzte so viel auf uns ein, dass der große Topf da oben voll war und nicht alles reinpaßte*“ (563-564). Herr Schnell wählt hier eine witzige Formulierung, indem er seine subjektive Anstrengung mit dem mechanischen Füllen einer Gerätschaft vergleicht. Er will seine Anstrengung damit entdramatisieren und zeigen, dass diese Erfahrung nicht „ganz so schlimm“ war. Der allegorische Vergleich seiner Lernhandlung mit einem mechanischen Vorgang ist dabei nicht zufällig: Sein Wille, der sich aus Einsicht in die sachliche Notwendigkeit von Neuerungen speist, hat das ‚Räderwerk in seinem Kopf‘ in Gang gesetzt und die Stofffülle verarbeitet. Subjektive Bedürfnisse, Emotionen und Interessen übersetzt Herr Schnell in mechanische Begriffe. „*Es gibt, wie bei allen Sachen, verschiedene Arbeitsweisen, da muss man wirklich für sich selber sehen, womit fange ich an, wie komme ich durch, was brauche ich alles für diese – ähm – um diesen Vorgang abzuschließen*“ (94-97). Das RIVA-Programm stellt sich ihm als **technisch-organisatorische Herausforderung** dar, durch die man mit Willen „*durchkommen*“ muss.

Diesen Willen bringt jemand in den Augen des Herrn Schnell wesentlich persönlichkeitsbedingt mit (oder eben nicht mit). Sein Rigorismus lässt ihn hier eine personale Seinsbestimmung formulieren, die er

an verschiedenen Stellen des Interviews zum Ausdruck bringt. So sind die Willenlosen, d.h. diejenigen Beschäftigten, die sich „*verhaltener und gemüthlicher*“ (675) geben, schon immer so gewesen. Ihnen fehlt es einfach am Willen. Auch er selbst „kann nicht anders“, folgt einem inneren Zwang, den er biographisch begründet. Er interessiert sich eben schon immer für EDV. Herr Schnell verweist damit auf den „**Willen**“ als ein Persönlichkeitsmerkmal, das vorhanden ist oder nicht. Er selbst hat in seinen Augen das Glück, dieses Merkmal zu besitzen. Er „muss“ der Programmlogik auf den Grund gehen. An Fehlermeldungen des Programms „darf“ er nicht einfach achtlos vorbeigehen. Er folgt einem inneren Zwang. Er hat diesen Willen und die daraus resultierende Eigeninitiative, um sich in das System einzubringen. Sein Wille als Persönlichkeitsmerkmal **ersetzt seine Auseinandersetzung** mit den sachlich-sozialen Aspekten von RIVA, wie sie im betrieblichen Einführungsprozess gegeben sind.

„Es waren Beispiele da, die jeder an den Geräten nachvollziehen konnte, dass es ein bisschen einsichtig wurde. Aber wie und warum das alles so war? Da muss ich ehrlich sagen, da war ich also schon etwas durcheinander, ja! ... – Die beiden haben das von der Schulung her wirklich sehr schön gemacht“ (567-571).

Herr Schnell war zwar etwas „*etwas durcheinander*“, weil ihm unklar blieb, wie und warum das alles so war, die Verantwortung dafür sieht er aber allein bei sich. Die Koordinatoren haben die Schulung seiner Ansicht nach „*schön*“ durchgeführt. Die Ordnung in dem „*großen Topf*“ muss jeder für sich **persönlich** herstellen. Auch hier bezieht sich die Ordnung bzw. seine Verwirrung auf die **technische Funktionalität** und nicht auch auf andere Aspekte, wie sie Herr Schnell z.B. im Zusammenhang mit der Fusion als „Schwert“ angesprochen hat. Er erwartet von den Koordinatoren nur die Perspektive der EDV-Experten auf die Software-Funktionslogik, die seiner eigenen Perspektive entspricht. Er lobt die Koordinatoren deshalb wiederholt. Seine Verwirrung bezieht sich nicht, wie bei Frau Claus, auf differente Sinn- und Zweckhorizonte und damit einhergehende differente Interessen, sondern auf noch unbekannte Funktionszusammenhänge, die sein Interesse finden und in seinem Kopf noch nicht aufgelöst werden können.

„Es genügt also nicht, nur die Transaktionen zu kennen, man muss auch wissen, was dahinter steckt“ (703-704).

Herr Schnell entwickelt Spaß und Genuss an der experimentellen Verbesserung der Funktionalität. Die Softwarefunktionalität ist im Interview das einzige Thema, bei dem er Gefühle zeigt. Er empfindet die ersten Abrechnungsläufe als „*grausam*“, und wenn wieder etwas funktioniert, dann hat er „*ein schönes Wochenende*“. **Funktionalität** ist für Herrn Schnell **ein Wert an sich**, etwas, das intellektuelle Anstrengung verlangt und deshalb für ihn motivierend wirkt. Wenn es im Altprogramm ausgereicht hat, die Bedienungsschritte zu kennen, so sind jetzt Systemkenntnisse erforderlich, um das Programm zu beherrschen. Seine persönliche Herausforderung ist im Vergleich zu früher gestiegen. Die Technik bringt neue Möglichkeiten, die einerseits zur Neuordnung der Arbeitsabläufe zwingen, andererseits aber auch eigene Gestaltungsmöglichkeiten schaffen. Diese Möglichkeiten will er sich erschließen. Er sucht die Ordnung des Programms zu ergründen, um daran anknüpfend seine Arbeitsabläufe anzupassen. In der Formel „*man muss sich in das System einbringen*“, findet sich dieses Wechselverhältnis von Anpassung und Gestaltung wieder.

Herr Schnell sieht – neben aller Funktionalität – auch **ökonomische Zwänge**, die bestimmten Entwicklungen, z.B. mehr **Komfortverbesserungen**, entgegenstehen und die unveränderbar sind (253-254). Widerstand dagegen ist seiner Ansicht nach erfolglos. Herr Schnell thematisiert mit dem Erfolgsaspekt das Problem sozio-ökonomischer Durchsetzungskraft, ohne es weiter bewusst zu verfolgen. Statt dessen rekurriert er auf den ihm einzig sinnvoll erscheinenden Aspekt technischer Funktionalität, der ihn weiteren Reflexionen enthebt. Diese Begründungslücke wird von ihm in Form einer **rigorosen Haltung** überdeckt, die keine alternative Perspektive zulässt: Man kann das Programm entweder ablehnen oder ihm zustimmen (237). Auch Menschen besitzen seiner Ansicht nach einen Willen oder sie besitzen ihn nicht (23). Herr Schnell offenbart ein Denken in scharf getrennten Positionen. Differenzierungen bzw. Schattierungen erscheinen ihm nicht möglich. Eine Verständigungsnotwendigkeit mit seinem sozialen Umfeld, z.B. der Projektgruppe, bezüglich einschränkender Gründe für diese „reinen“ Positionen sieht er deshalb auch nicht gegeben. **Persönlichkeitsmerkmale** wie **Wille** oder **Interesse** sind seinsmäßig als reiner Idealzustand gegeben, ähnlich wie sich Technikzusammenhänge an einer idealen Logik orientieren. **Modelle und Idealzustände** im Denken des Herrn Schnell begründen seinen Rigorismus, der auf Verständigung im sozialen Umfeld weitgehend verzichten kann.

Ganz im Zuge dieser Eindeutigkeit sind für Herrn Schnell die ökonomischen Zwänge bedeutungslos, weil er ohnehin von RIVA, so wie es sich darstellt, persönlich überzeugt ist und sich dessen **technische Funktionalität erschließen will**. Er muss sich so dem Spannungsverhältnis zwischen differenten sozialen Zwecksetzungen nicht stellen. Herr Schnell hinterfragt nicht – wie Frau Claus – das Verhältnis ökonomisch begründeter Softwarezwänge zu arbeitsorganisatorischen Sinn- und Zweckhorizonten. Er betrachtet RIVA als etwas sachlich wertneutrales Neues. Die damit einhergehenden Veränderungen haben für ihn eine funktionale und keine betriebspolitische Qualität. Die Veränderungen stellen sich ihm als notwendige Folge eines naturhaft gegebenen Systems dar, durch das sich jeder Beschäftigte **persönlich** mit seinem **Willen** durcharbeiten muss. Sein Interesse an technischer Funktionalität, das von vornherein vorhanden ist, schützt ihn vor einer Reflexion anderer Aspekte des Einführungsprozesses und er kann sofort im Kurs beginnen, sich in die Veränderungen „reinzudenken bzw. reinzuarbeiten“ (241).

„Die kommen natürlich mit Fragen. Es ist also recht reger Verkehr bei mir (lacht) – Aha (lacht). – Na gut, auf der anderen Seite freut mich das auch, wenn ich helfen kann, dann tu ich das auch. Das ist eben für mich auch ein Zeichen, dass ich das eigentlich so ganz richtig gemacht habe. So werde ich auch weiter verfahren. Ich werd’ mich also noch weiter einarbeiten, die Sachen, die ich noch nicht kenne (seufzt) bzw. vertiefen. Ich werd’ den Überblick haben, und ich werd’ schon, wenn Schwierigkeiten auftauchen, hab ich den Kollegen gesagt: ich bin gerne bereit da zu helfen. Das haben wir dann auch offiziell verkündigt mit meinem kleinen Chef – und – das läuft also so ganz gut. ...“ (357-365). „Denn dieses Schwert das steht über uns, man wüßte schon ganz gerne was passiert. ... Deshalb sag ich ja, wir haben diesen Vorsprung, den sollten wir dann auch erstmals nutzen“ (391-393).

Herr Schnell beschreibt sein Verhältnis zu den Mitarbeitern seiner Dienststelle und seinen zukünftigen Mitarbeitern im Konzern als Helfer und in der Rolle des Leiters. Für seine Leitungsfunktion spricht nicht nur der „Überblick“, den er zum Steuern haben will, sondern auch sein motivierendes Verhalten gegenüber den Kollegen: die Textverarbeitung, so sein motivierendes Argument, wird die umfangreichere Dateneingabe kompensieren (534-537). Für ihn ist der **soziale Auf-**

stieg in die Leitungsfunktion innerhalb des Projekts eine Bestätigung für seine persönliche Anstrengung, die ihm eine günstige betrieblich-soziale Perspektive für die Zukunft eröffnet. Er sieht darin eine Chance, die unsichere Zukunft im Rahmen der Fusionierung zu meistern. Auch seine Kollegen sieht Herr Schnell angesichts der anstehenden Fusion und/oder wegen RIVA höchst motiviert, RIVA zu erlernen: „*Die möchten ja am liebsten auch von heut auf morgen geschult werden*“ (671-672). Auf diese Weise sieht sich Herr Schnell mit seiner Haltung in Übereinstimmung mit den meisten Kollegen. Einige sind dabei, die sich „*verhaltener und gemüthlicher*“ (675) geben, aber die waren seiner Ansicht nach immer schon so. Herr Schnell gibt hier nochmals zu verstehen, dass dies einfach in deren **Persönlichkeit** begründet liegt und nicht mit dem Programm (oder ihm selbst bzw. der Projektgruppe) zusammenhängt. Er thematisiert also auch seinen sozialen Aufstieg und die damit einhergehende Helfer- und Leitungsrolle gegenüber den Kollegen unter dem Aspekt persönlicher Charaktereigenschaften und nicht als soziales Konfliktfeld. Auch in dieser Beziehung thematisiert er zwar soziale Aspekte des Einführungsprozesses, klammert sie in der weiteren Begründung aber wieder aus. Dies entspricht seinem Verhältnis zu den „*Konzern-Leuten*“ (387): Er erkennt es als Konkurrenzverhältnis, will es aber als solches nicht wahrhaben. Dieser **Widerspruch** wird zur typischen Figur seiner Bedeutungshorizonte bezüglich RIVA. Sie findet sich nicht nur als Ausklammerung sozialer Aspekte im thematischen Begründungszusammenhang gegenüber RIVA, sondern auch in seinem Verhältnis zum sozialen Umfeld.

Dies zeigt sein Verhältnis zur Projektgruppe: „*Das mache ich selber*“ (224). Die Projektgruppe kommt in der Erzählung als Akteur nicht vor. Herr Schnell stellt den Einführungsprozess als Verhältnis zwischen ihm und der Software dar. In diesem Punkt bringt er die betriebliche Projektsituation während der Übungsphase zum Ausdruck, in der die Projektgruppe durch Aufgaben im Rahmen der bevorstehenden Fusion kaum als Ansprechpartner im Hause verfügbar ist. Im Gegensatz zu Frau Claus ist dies für Herrn Schnell aber kein Problem. Erst später, im Nachfrageteil des Interviews, beschreibt er sein Verhältnis zur Projektgruppe näher. Er will in diesem Zusammenhang seine **persönliche Motivation** und **aktiv-gestaltende** Eigenleistung hervorheben und nicht den Eindruck erwecken, als würde er sich fremden Anforderungen des Betriebs oder der Projektgruppe fügen.

„Das.. macht einfach Spaß mit denen“ (448). „Dann bin ich runter gegangen, da müssen wir jetzt was machen! Das haben die dann natürlich auch getan, diese Änderungen also für den neuen Bestand gleich vorgemerkt und jetzt ist das schon sehr schön, muss ich sagen“ (459-462).

Unmittelbar nach dem Seminar fragt Herr Schnell bei auftretenden Problemen noch die Koordinatoren. Sein Lernverfahren beschreibt er als „Reinrutschen“ (407). Am Anfang sind seine Anlaufstellen die Koordinatoren Herr Zenck und Frau Scheel (431), zu denen er viel Kontakt hat, später erhält er die Erlaubnis, auch mit der Consultfirma Kontakt aufzunehmen (442). Er bringt mit der Selbstverständlichkeit, mit der er von dieser ‚Sprecherlaubnis‘ erzählt, eine von ihm akzeptierte **Unterordnung** gegenüber der Projektgruppe zum Ausdruck. Mittlerweile arbeitet er weitgehend selbständig, ohne Koordinatoren: „Ich hab‘ die letzten Tage da ganz alleine ‚rumgewurstelt“ (813-814). Seine ursprünglich von einer ‚Sprecherlaubnis‘ abhängige Position hat er in eine weitgehend selbständige Position umgewandelt, aus der heraus er bereits Vorschläge für die weitere Softwaregestaltung macht. Mit seiner technischen Funktionalitätsperspektive auf RIVA und seiner Eigeninitiative findet er im Kreis der Projektgruppe und seines Chefs **Anerkennung**. Die Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen zeigt, dass die Koordinatorinnen solche Kursteilnehmer erwartet haben, die „persönlich motiviert“ sind und die betriebliche Anpassungsarbeit wertschätzen und in diesem Sinne mitarbeiten. Eine in der Person der Kursteilnehmer liegende, intrinsische Motivation problematisiert nicht die Legitimität der Lernanforderung im Kurs. Darüber hinaus sind die Kursteilnehmer vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses einer intrinsischen Motivation bzw. persönlichen Willens für den Lernerfolg selbst verantwortlich und nicht die Projektgruppe. Diese Kursteilnehmer sichern den Projekterfolg **im Sinne der Projektgruppe**. Als Herr Schnell Vorschläge für die Abrechnungsläufe macht, „haben die (das) dann natürlich auch getan“. Indem er Erfolg genau so definiert wie die Projektgruppe, sieht er sich von ihr bestätigt. Sein Chef weist ihn in der Dienststelle als Anlaufstelle für alle Beschäftigten in RIVA-Fragen aus. Seine besondere **Expertenposition** und sein **sozialer Aufstieg** sind damit offiziell festgehalten. In ihm schwingt nicht nur die Helferrolle mit, sondern auch eine Leitungsrolle. Er kann im Rahmen der RIVA-Einführung mittels Gleichgesintheit mit der Projektgruppe eine sozial herausgehobene Position im Betrieb erlangen.

Herr Schnell spricht im Zusammenhang mit der Projektgruppe in der Wir-Form und sein Blick auf die Abrechnungsläufe entspricht dem der Projektgruppe (218), im Gegensatz zur Frau Claus, die den Stand der Abrechnungsläufe kritisiert. Herr Schnell **identifiziert** sich in hohem Maße mit dem Selbstverständnis der Projektgruppe und deren Perspektive auf die Software-Funktionslogik. Er will Mitglied in diesem Kreis sein und fühlt sich bereits als Mitglied. Er vermittelt den Eindruck, **stolz** zu sein, dass er in diesem Kreis als Gesprächspartner akzeptiert und anerkannt wird. Um so erstaunlicher ist daher, dass er die Projektgruppe zu Beginn des Interviews, während der Erzählphase, kaum erwähnt. Er will damit zu verstehen geben, dass er sich zwar mit der Projektgruppe identifiziert, aber nicht im Sinne einer Unterordnung. Das Persönlichkeitsmerkmal „Technik als Herausforderung“ bringt er als Modellbauer biographisch bereits mit. Anders ausgedrückt: **Er passt sich nicht an**. Seine Haltung zu RIVA und zur Projektgruppe ist aus seiner „*Spaßempfindung*“, seinem ‚freien Willen‘, d.h. aus seiner Persönlichkeit heraus entstanden. Auf diese Weise kann er auch in seiner Beziehung zur Projektgruppe ein soziales Konfliktfeld – hier das der „Unterordnung“ – durch Rekurs auf seine Persönlichkeit ausklammern und sich auf den Aspekt „technische Funktionalität“ im Einführungsprozess beschränken.

Die thematischen Bedeutungshorizonte der Projektgruppe und die des Herrn Schnell decken sich weitgehend. So äußert er die gleiche Position wie die Projektgruppe bezüglich der Änderbarkeit und Anpassbarkeit der Software. Beide sehen sich in der Rolle von **Technikexperten**, die das geschaffene technische Modell gegen Modifizierungen immunisieren wollen, um ihre Praxis bewältigbar zu machen und zusätzliche Schwierigkeiten zu vermeiden. So wie die Projektgruppe die RIVA-Standards gegen mögliche Anforderungen der Fachabteilungen verteidigt, so verteidigt Herr Schnell RIVA gegen Änderungsanforderungen einiger Kollegen, die auf besseren Bedienungskomfort abzielen. Herr Schnell hat sich gerade erst mühsam in die neue Software eingearbeitet und ist mit der Fehlerbehebung beschäftigt. Für ein neues Handlungs- und Problemfeld, wie z.B. Softwareergonomie, sieht er nur wenig Spielraum. In ihrem Selbstverständnis als technische Experten führen Herr Schnell und die Projektgruppe technische Sachzwänge mikropolitisch als Immunisierungsstrategie ein und überdecken damit eine Problematisierung ihrer betriebspolitischen Entscheidungen und ihres eigenen sozialen Aufstiegs. Aus der subjektiven Perspektive des Herrn Schnell stellt sich die-

ses Verhältnis im Interview als verinnerlichter Widerspruch dar, weil er die **technische Immunisierung gegen sich selbst** wendet. Sie schützt ihn vor einer weiteren Reflexion des sozialen Kontextes der RIVA-Einführung.

4. **Axiale Kodierung**

Der Fall Schnell wird als Vergleichsfall im Rahmen des theoretical sampling nicht – wie der Fall Claus – unter dem Aspekt der Entwicklung der Lernhandlung vollständig rekonstruiert, sondern nur entlang der Schlüsselkategorie „subjektive Befindlichkeit“, wie sie im Fall Claus für die Charakterisierung der Qualität der Lernhandlung ausgewiesen wurde. Entlang einer Rekonstruktion der subjektiven Befindlichkeit der Lernenden lässt sich die Lernhandlung hinsichtlich ihrer expansiven bzw. defensiven Qualität differenzieren. Herr Schnell macht im Interview deutlich, dass er bereits unmittelbar zu Beginn der Weiterbildung im RIVA-Kurs an RIVA interessiert ist, eine *Lernschleife* ausgliedert und lernt. Die zentrale Frage ist nunmehr, wie diese Lernschleife zu qualifizieren ist: Stellt sie eine mehr *expansive* oder eine mehr *defensive Lernhaltung* dar? Mit anderen Worten: Wie greift Herr Schnell im Vergleich zu Frau Claus die betriebliche Lehrlernformierung in seinen subjektiven Bedeutungshorizonten auf?

Herr Schnell ist von RIVA **überzeugt** und antizipiert mit seiner *Lernhandlung eine Erweiterung seiner gesellschaftlich-betrieblichen Verfügungsmöglichkeiten*. Er formuliert seine Interessen und damit seine *Diskrepanzerfahrung* in dreifacher Hinsicht. Zum ersten ist es ihm dadurch möglich, eine **technische Herausforderung** zu durchdringen und sich auf diese Weise ein Stück **technischer Funktionalität** verfügbar zu machen, die für ihn einen **Wert an sich** darstellt. Er will sich ein ‚neues Stück präformierter technischer Welt‘ erschließen. Zum zweiten verspricht sich Herr Schnell von RIVA eine **Erleichterung** seiner Arbeit und **mehr Möglichkeiten** für die Sachbearbeitung und damit auch für den Betrieb. Zum dritten erkennt er im Zusammenhang mit seiner RIVA-Expertenrolle Möglichkeiten des **sozialen Aufstiegs** im Betrieb und eine größere Absicherung für die Zukunft, in der er das drohende **Schwert** der Konzernfusion ausmacht. In dieser zukünftigen Situation verspricht er sich **Konkurrenzvorteile** gegenüber den Konzernmitarbeitern.

Trotz dieses dreifach gelagerten Interessenhorizonts, auf einer technisch-funktionalen, einer arbeitsorganisatorischen und einer sozialen Ebene, gliedert Herr Schnell als *aktuellen Lerngegenstand* aus der Menge ihm subjektiv gegebener *Lernaspekte* nur den technisch-funktionalen aus und verfolgt die anderen Aspekte nicht weiter. Wie ist diese Haltung, die ihn interessierende Lernaspekte ausklammert, aus der Perspektive seiner *subjektiven Befindlichkeit* zu verstehen?

Von der Seite des *personalen Pols* aus betrachtet ist die subjektive Befindlichkeit durch sein biographisch erworbenes Selbstverständnis als „*Modellbauer*“ charakterisiert. Mit diesem Selbstverständnis muss er, wie mit einem **inneren Zwang**, den Fehlermeldungen der RIVA-Software nachgehen. Seiner Ansicht nach bringen Menschen diesen Willen bzw. diese Eigeninitiative mit, um sich **selber in das System einzubringen** und auf diese Weise Erfolg zu haben, oder sie bringen diesen Willen nicht mit. Die Codes „**Eigeninitiative**“ und „**Wille**“ werden von Herrn Schnell als Seinsbestimmungen deklariert, die bestimmten Persönlichkeiten anhaften und anderen nicht. Sein Bedeutungshorizont „**Persönlichkeit**“ lässt sich als sein Alltagskonzept lesen,³⁸ mit dem Einheitlichkeit und Konsistenz mit dem Effekt der Orientierungserleichterung im sozialen Feld bezweckt werden. Mit Bedeutungshorizonten wie: „*Andere sind da wieder etwas verhaltener und gemüthlicher, aber das ist immer schon so von denen gewesen*“ (674-675) werden weitere Einlassungen, Erklärungen und Begründungen abgeschnitten und in der Folge erübrigen sich intersubjektive Verständigungsprozesse im sozialen Umfeld. Herr Schnell verwendet diesen Zugang nicht nur in Bezug auf andere, sondern vor allem auch auf sich selbst. Statt Selbstverständigung und intersubjektiver Verständigung hypostasiert er das Persönlichkeitsmerkmal **willensstarker Modellbauer** als Seinsbestimmung, um seinen Zugang zu RIVA nicht weiter hinterfragen zu müssen. Er stellt sich deshalb im Interview auch nicht, wie Frau Claus, über seine betriebliche Biographie dar, sondern über seine Eigenschaft als Modellbauer. Diese Eigenschaft ist unabhängig vom sozialen Umfeld immer gegeben. Herr Schnell konstruiert so die Sphäre der sozialen Beziehung seiner Sicht auf objektiv gegebene Funktionssysteme und -modelle nach. Sein Persönlichkeitskonzept ermöglicht ihm die Aufrechterhaltung seiner Vorstellung einer unproblematischen betrieblichen Ordnung und damit zugleich die Abkehr von eigenen Interessen (und Fremdheit der Projektgruppe, wie weiter unten beim situationalen Pol dargestellt wird). Sein Persönlichkeitskonzept wirkt selbstbehindernd.

„Indem die Einzelnen bei der Austragung ihrer Konflikte ‚im Bedarfsfalle‘ auf solche ideologischen ‚Angebote‘ zurückgreifen, durchleben sie damit ... spezifische Erscheinungsformen *gesellschaftlich typischer Konfliktkonstellationen*“ (Holzkamp 1988, S.125). Herr Schnell durchlebt mit seinem Persönlichkeitskonzept die projekttypische Konfliktsituation der Ausklammerung des Verhältnisses von Arbeit und Technik. Offene Sinn- und Zweckfragen der Technischeinführung im Zusammenhang mit der zukünftigen Arbeitsorganisation werden dort ausgeklammert und müssen von den Beschäftigten als letztes Glied im Einführungsprozess in irgendeiner Form für sich selbst beantwortet werden. Herr Schnell thematisiert den so ausgeklammerten Zusammenhang von Arbeit und Technik mit Hilfe seines Persönlichkeitskonzepts. Es erlaubt ihm einen Zugang zu RIVA, losgelöst von betrieblichen Interessen und nur seinem Willen geschuldet. Dieses Persönlichkeitskonzept ist als Thematisierungsform mit dem herrschenden Interesse der Projektgruppe identisch und findet sich in deren didaktischem Konzept. Aus der Perspektive der Projektgruppe erlaubt das Persönlichkeitskonzept zu differenzieren zwischen Lernenden, die ‚intelligent und motiviert‘ sind, und solchen, die ‚dumm und unwillig‘ sind. Die Erfolgsvariable für den Lernprozess stellt damit die Persönlichkeit des Lernenden und die mit ihr verbundene Eigeninitiative dar und nicht die Gestaltung des Lernraumes durch die Projektgruppe. Herr Schnell findet demnach sein Persönlichkeitskonzept als biographischen, modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhang in der betrieblichen Bedeutungskonstellation wieder.

Von der Seite des *situationalen Pols* aus betrachtet, entspricht daher auch das Lehr-/Lernverhältnis seinen Erwartungen. Von der methodischen Leistung der Koordinatorinnen ist er überzeugt: „*Die beiden haben das von der Schulung her wirklich sehr schön gemacht*“ (570-571). Er akzeptiert die Koordinatorinnen in ihrer Expertenrolle, **identifiziert** sich mit ihnen und möchte selbst **Technikexperte** sein. Er muss dies nicht problematisieren, weil er die Projektziele immer auch selbst will und den methodisch-didaktischen Ansatz der Projektgruppe teilt. Bei der betrieblichen Anpassung der Abrechnungsläufe kann Herr Schnell bereits Vorschläge einbringen, die von der Projektgruppe befolgt werden. Er steigt innerhalb dieser Strukturen schließlich selbst auf. Die Zusammenarbeit mit der Projektgruppe macht ihm „*einfach Spaß*“ (448). Er empfindet seine Arbeit als weitgehend selbstbestimmt. Er kann alleine „*rumwursteln*“ (814) und hat Gelegenheit, den Umgang mit RIVA als

persönliche Aufgabe zu betrachten, in die er sich aus freiem Willen, **aktiv-gestaltend** einbringen kann. Herr Schnell **blendet** mit seinem auf die Spitze getriebenen Identitätsmodell gegenüber der Projektgruppe bestehende Herrschaftsverhältnisse und soziale Konflikte im Zuge des Einführungsprojekts **aus**, um seine eigene Illusion von Identität nicht zu gefährden. Seine Einheitsvorstellung in seinem Identitätsmodell hindert ihn daran, Differenzen zu sehen und neue, fremde Erfahrungen zu machen.³⁹

Im gleichen Maße, wie sich Herr Schnell mit der Projektgruppe in einem stilisierten Sinne identisch weiß, sind für ihn die Kolleginnen und Kollegen in ihrem Lernprozess nicht als Subjekte gegeben, die von ihrem interessierten Standpunkt aus im Verhältnis zu ihm und gegenüber dem RIVA-Einführungsprojekt situiert sind. Deren Begründungen für oder gegen das RIVA-Projekt kann er im Rahmen seiner spezifischen subjektiven Befindlichkeit nicht verstehen, soweit sie sich nicht mit seiner Begründung decken. Für ihn ist dieser intersubjektive Verständigungsrahmen eingeschränkt und damit auch seine eigene Situiertheit nicht reflektierbar. Anders ausgedrückt: Mit der begrenzten Fremdverständigung ist seine Selbstverständigung (vgl. hOlzkamp 1993, S.264; 1995, S.836) ebenfalls eingeschränkt. Anstatt sich auf sein soziales Umfeld zu beziehen, greift er auf sein Persönlichkeitskonzept zurück, das ihn zwingt, die Programmlogik nicht als problematisierbaren Sachverhalt, sondern als **objektiv gegebenen Sachverhalt** zu erkunden. Der Zwang seines Persönlichkeitskonzepts entlastet ihn davon, die anderen Bedeutungshorizonten, die er auch wahrnimmt, zu berücksichtigen: Den weiteren Möglichkeiten für die betriebliche Sachbearbeitungsorganisation und den Konkurrenzverhältnissen im Zuge der Unternehmensfusion kann er so als alternativen oder zusätzlichen Lernaspekten nicht nachgehen. Er thematisiert diese auch für ihn problematischen Bedeutungszusammenhänge zwar im Interview, sieht sie aber als durch seine RIVA-Programmerkennisse bereits gelöst.

Herr Schnell **immunisiert sich** mit seinem Persönlichkeitskonzept, als modalitätsübergreifender Verweisungsstruktur, gegen neue Erfahrungen und auch Risiken entlang dieser Problemzusammenhänge. Seine subjektive Befindlichkeit lässt ihn, als Modellbauer, zunächst nur einen spezifischen Aspekt des möglichen Lerngegenstandes RIVA – den technischen Funktionalitätsaspekt – aktualisieren. Dies allein wäre kei-

ne Besonderheit, sondern charakteristisch für den selektiven Zugang zu neuen Bedeutungshorizonten, der sich immer auch auf die Vorerfahrungen in Form der personalen Situiertheit stützt (vgl. Holzkamp 1993, S.219). Die überdauernde Wertungsgrundlage eines Lernenden, die er im Verlaufe seiner Biographie erwirbt, schränkt immer die Perspektive auf potentiell gegebene gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen ein. Im Fall Schnell handelt es sich jedoch nicht allein um diese notwendige Einschränkung. Hier liegt das Problem in der fehlenden Erfahrungsfähigkeit für soziale Aspekte überhaupt, die in dieser Situation mit der Fixierung auf das Persönlichkeitskonzept gegeben ist und ihn unabhängig von seiner situationalen Erfahrung nur den **Lernaspekt Programmfunktionalität** – gegen andere Aspekte – ausgliedern lässt. Bei Frau Claus sind es die biographischen Erfahrungen als Sondersachbearbeiterin, welche ihr die Sinn- und Zweckfragen problematisch werden lassen. Das Typische an der subjektiven Befindlichkeit des Herrn Schnell ist der mit dem Persönlichkeitskonzept einhergehende Versuch einer **Entproblematisierung** durch Ausgrenzung anderer, von ihm erkannter, risikoreicher Bedeutungsaspekte des Lerngegenstandes RIVA. Herr Schnell grenzt mit seinem Zugang nicht nur die sozialen Aspekte in dem Möglichkeitsfeld des Lerngegenstandes RIVA aus, sondern beispielsweise auch neue Funktionsaspekte und -möglichkeiten, die sich im Zusammenhang alternativer arbeitsorganisatorischer Modelle ergeben und zu sozialen Konflikten führen könnten. Er findet seitens der Koordinatorinnen in der Weiterbildungsphase einen „technological fix“ vor, der sich mit seiner Fixierung auf die **technische Funktionalität** deckt.

Herr Schnell erreicht sehr schnell große Fortschritte im Zusammenhang des von ihm ausgegliederten Lernaspekts. „*Feinheiten und was dazu gehört, ist ganz klar, das kommt nur durchs Üben*“ (19-20). Er perfektioniert diesen einen Lernaspekt. Mit seinen vorhandenen Mitteln lernt er zwar entlang dieses Aspekts – so wie immer schon in seiner Biographie – stetig mehr. Das von ihm realisierte *Lernprinzip* „innerer Zwang“ im Zuge seines Persönlichkeitskonzepts wirkt jedoch als eine Art „*dynamischer Selbstbehinderung*“ (Holzkamp 1987, S.25). Es signalisiert ihm selbst die Freiwilligkeit seiner Handlungen und soll dies auch anderen gegenüber tun. Dieses Lernprinzip überdeckt den vorhandenen *Lernwiderstand* zwischen dem aktualisierten Lernprinzip „innerer Zwang“, das den Lernaspekt Software-Funktionslogik fixiert, und den anderen erkannten Problemzusammenhängen, die zwar einerseits von Interesse sind,

aber andererseits aus Angst vor Konflikten mit sich selbst und mit der Projektgruppe reflexiv nicht weiter verfolgt werden sollen.

Der Übergang von defensivem zu expansivem Lernen würde aber notwendig die bewusste Auseinandersetzung mit den betrieblichen Interessen und Machtinstanzen beinhalten (vgl. Holzkamp 1993, S.246). Herr Schnell hätte sich dann also mit den von ihm angeschnittenen arbeitsorganisatorischen und sozialen Aspekten von RIVA, im Zusammenhang des neuen betrieblichen Steuerungsmodells und der neuen Arbeitsorganisation, auseinander zu setzen. Vor dieser Erfahrung schützt ihn aber sein Persönlichkeitskonzept, das Probleme und Schwierigkeiten immer auf den Willen und die Eigeninitiative der Personen zurückführt und Erfolg thematisch immer an die Softwarefunktionalität koppelt. Die Identifikation der Interessen anderer, als ein Aspekt seiner eigenen Interessen, wird ihm so nicht möglich. Seine verschiedenen Hinweise auf seine Selbständigkeit, dass er alles alleine initiiert und durchführt, symbolisieren seinen Zwang zur Abgrenzung gegenüber der Projektgruppe, um Zusammenhänge mit den herrschenden Interessen im Betrieb auszuschließen und seine selbstbehindernde Haltung wahren zu können. Mit dieser überwiegend defensiven Lernhaltung, die fremde Interessen ausblendet, bleibt Herr Schnell trotz seiner großen Fortschritte innerhalb seines einzig möglichen Lernaspekts in seiner Lernhandlung insgesamt *flach*. Ihm ist es mit dieser Haltung kaum möglich, sich auf neue Ausschnitte des Lerngegenstandes RIVA einzulassen und so in immer „*verallgemeinerte Bedeutungszusammenhänge*“ (Holzkamp 1993, S.222) einzudringen. Er blockiert mit seiner verinnerlichten Widersprüchlichkeit seine Handlungsfähigkeit und trägt zur Reproduktion der strukturellen Lernbehinderungen für alle Beschäftigten im Einführungsprojekt mit bei.

Sein Lernprinzip des inneren Zwangs macht auch *Lernsprünge* (Holzkamp 1993, S.231) hin auf die anderen, mit RIVA gegebenen Probleme unwahrscheinlich. Mögliche andere Lernaspekte, die ihm mit seiner Interessenlage gegeben sind, bleiben ihm unzugänglich: RIVA bleibt so für Herrn Schnell grundsätzlich unproblematisch. Die Einführung stellt für ihn deshalb auch „*kein Problem*“ (235) dar. Mit seinem Persönlichkeitskonzept kann für Herrn Schnell bei seiner Lernhandlung kaum etwas ins Stocken geraten, aus dem heraus sich neue Probleme und Schwierigkeiten auftun würden, die wiederum Grundlage für weitere Lernproblematiken und damit für einen immer vermittelteren Zugang zum po-

tentiellen organisatorisch-technischen RIVA-Lerngegenstand, im Sinne verallgemeinerter Handlungsfähigkeit, sein könnten. So schnell und umfassend sich sein Lernfortschritt innerhalb des von ihm ausgegliederten Lernaspekts darstellt, so defensiv ist seine Lernhaltung gegenüber RIVA insgesamt begründet.

Mit seinem Lernprinzip „innerer Zwang/Persönlichkeit“ immunisiert sich Herr Schnell gegen die Überwindung seiner defensiven Lernhaltung. Nur soweit er sich über die Gebrochenheiten, Inkonsequenzen und Halbheiten seines alten Lernprinzips klar würde, könnte er die im alten Lernprinzip enthaltenen Behinderungen und die damit einhergehende defensive, weil auf einen Aspekt beschränkte Haltung überwinden. Mit seinem Persönlichkeitskonzept funktionalisiert Herr Schnell den Widerspruch von Interessen und Risiken als Freiwilligkeit (vgl. Holzkamp 1987, S. 26), vor deren Hintergrund er sich die Behinderungen im gegebenen Lehr-/Lernverhältnis nicht mehr erschließen muss. Er stellt sich mit diesem Konzept, das seinen bestehenden Interessen nicht weiter auf den Grund gehen muss, zwangsläufig auf die Seite der herrschenden Interessen. Ganz im Gegensatz zu Frau Claus, die durch ihren Widerstand ihre Lernbehinderung im instrumentellen Lehr-/Lernverhältnis überwinden will.

Insofern die Bedeutungskonstellationen im Einführungsprojekt den Interessen der Projektgruppe auf Absicherung ihrer Arbeitsergebnisse entsprechen, findet die Lernhaltung des Herrn Schnell, die diese Bedeutungskonstellationen als subjektive Handlungsprämisse fortführt, Anerkennung bei der Projektgruppe. Herr Schnell erhebt keinen Verständigungsanspruch, bekundet seine Wertschätzung der betrieblich angepassten RIVA-Software und unterstützt die Projektgruppe in ihrem Bemühen, die Software fehlerfrei lauffähig zu machen. Herr Schnell und die Projektgruppe finden sich so in einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis, das Herrn Schnell in seiner Haltung bestärkt. Beide definieren sich mit ihrem Expertenstatus als Gewinner des Veränderungsprozesses sowohl gegenüber den Beschäftigten im Unternehmen als auch gegenüber den zukünftigen Kolleginnen und Kollegen aus dem Konzern. Ihre RIVA-Kenntnisse sollen Schutz vor einer Beeinträchtigung ihres rechtlichen und sozialen Status gewährleisten.

Das wechselseitige Anerkennungsverhältnis zur Projektgruppe ist in dieser Weise als Konkurrenzverhältnis gegenüber anderen selbst

eingeschränkt. Herr Schnell unterwirft sich zunächst den einschränken- den Kommunikationsregeln im Projekt, um innerhalb dieses Systems selbst zu den Nutzungsberechtigten aufzusteigen. Er stellt sich auf die Seite der betrieblichen Macht und der für sie geltenden Norm: der fehlerfreien Software-Funktionslogik. Insofern partizipiert er an einer Gruppeniden- tität, die sich kontrollierend gegen andere richtet. Der Wissensvorsprung als Experte soll in der unsicheren Zukunft ausreichend Gestaltungsmacht gegenüber neuen und fremden Norm- und Wertkonzepten verleihen, wie sie im Zuge der sich durch RIVA verändernden Arbeitsorganisation und sicher im Zuge der Fusion entstehen. Er verspricht sich einen Vorteil den „Konzern-Leuten“ (387) gegenüber. Charakteristisch für dieses Aner- kennungsverhältnis ist somit das konkurrierende Verhältnis der eigen- en Norm gegenüber anderen und nicht die Frage nach dem Verhältnis dieser verschiedenen Normen zueinander, die auf erweiterte Anerken- nung – wie bei Frau Claus – zielen kann. Im Gegensatz zu den Gruppen, die auf eine Erweiterung der „Anerkennungsbeziehungen“ (Honneth 1992, S.262) zielen, trachten Gruppen, die Macht besitzen und absi- chern wollen, nicht nach Hinterfragung und Erweiterung des normati- ven Status quo, sondern nach dessen Absicherung. Der „technological fix“ stellt sich in diesem Zusammenhang als eine Ausblendung und Unterwerfung konkurrierender sozialer Normen dar, als eine Mystifizierung aller Aspekte der situationalen und personalen Realität,⁴⁰ weil die soli- darische Perspektive gemeinsamer Verfügungserweiterung nicht gese- hen wird. Die Seite der sozialen Anerkennungsbeziehung zur Projekt- gruppe und zu den Kollegen ist insofern in gleicher Weise eingeschränkt wie sein Persönlichkeitskonzept. Herrn Schnells große Lernfortschritte entlang des Aspekts technischer Funktionalität gelingen vor einer insge- samt defensiven Lernhaltung.

5. Die konstituierenden Anteile für einen Bildungsprozess im Lernhandeln des Herrn Schnell

Die Lernanforderung der Projektgruppe im Rahmen ihres Durch- setzungsinteresses für ihre spezifische Softwareanpassung und im Rah- men ihrer Entproblematisierungsstrategie kann im Folgenden als bekannt vorausgesetzt und muss an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt wer- den (vgl. Kapitel VII, Abschnitt 6). Hier interessiert, in welcher Weise das defensive Lernhandeln des Herrn Schnell zu einem möglichen Bildungs- prozess in Beziehung steht.

Auch Herr Schnell hat – wie Frau Claus – zu Beginn der Kurse kein Handlungsproblem, das aus seiner Sachbearbeitung heraus resultiert. Sein Bedarf, eine Lernschleife auszugliedern, wird von dieser Seite aus nicht angestoßen, weil die Projektgruppe in Abgrenzung zu den Beschäftigten die betriebliche RIVA-Anpassung vornimmt und nicht mit ihnen zusammen, in einem partizipativen Entwicklungsprozess. Herr Schnell bringt aber – anders als Frau Claus – mit seinem biographisch begründeten Selbstverständnis als Modellbauer ein stets vorhandenes, ‚latentes‘ Handlungsproblem mit: den ‚inneren‘ Zwang, technischen Strukturen und Zusammenhängen auf den Grund zu gehen. Er kleidet dieses Selbstverständnis in sein Persönlichkeitskonzept: Entweder hat man den Willen, dem technischen Funktionssystem auf den Grund zu gehen, oder man hat ihn nicht. Dabei korrespondiert diese individualisierende Perspektive auf subjektives Handeln einer naturalistisch-objektivistischen Perspektive auf den technischen Lerngegenstand. So wie man selbst immer die gleiche technische Funktionsperspektive ausgliedert, ist der Lerngegenstand immer gleichermaßen als technisches Funktionssystem objektiv gegeben. Soziale Konflikte im Zuge der jeweiligen Technikentwicklung oder -anwendung werden mit dieser Perspektive ausgeblendet und ausgeklammert. Der Lerngegenstand wird von Herrn Schnell, auf eine Perspektive hin, entproblematisiert.

Mit seinem entproblematisierenden Persönlichkeitskonzept kann sich Herr Schnell mit der Entproblematisierungsstrategie der Projektgruppe identisch fühlen. Beide klammern soziale Verhältnisse aus, um ihre technische Fixierung zu verteidigen, und setzen sich gleichzeitig mit ihr – auf diese Weise unproblematisiert – betriebspolitisch durch. Die Projektgruppe kommt so zu ihrem Projekterfolg, den sie gegenüber dem Management abrechnen kann und Herr Schnell gelangt zu einem sozialen Aufstieg in seiner Dienststelle. Mit dieser Fixierung auf technische Funktionalität werden für einen Bildungsprozess notwendige Selbst- und Fremdrelexionsprozesse abgeschnitten. Wo alles unproblematisch ist, muss nicht nach der Bestimmung des Menschen, nach Sinn- und Zweckhorizonten im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess gefragt werden. Die Bestimmung ergibt sich, im Rahmen dieser Perspektive, aus Erwägungen technischer Funktionalität. Das Persönlichkeitskonzept des Modellbauers und der „technological fix“ der Projektgruppe ergänzen und stabilisieren sich wechselseitig.

Betriebliche soziale Verhältnisse nimmt Herr Schnell zugleich wahr und zugleich blendet er sie aus. Insofern ist sein Handeln widersprüchlich. Die Qualität dieser sozialen Verhältnisse ist als Konkurrenz bestimmt. Herr Schnell konkurriert gegenüber den „Konzern-Leuten“. Daneben bildet er zusammen mit der Projektgruppe einen ‚Expertenstab‘, der sich gegenüber den anderen Mitarbeitern durch sozialen Aufstieg absetzt. Deren Perspektiven auf RIVA werden nur akzeptiert, soweit sie mit der Expertenperspektive übereinstimmen. Statt Begrenzungen in einem Bildungsprozess zu überwinden, werden hier Grenzen aufgebaut. Auf diese Weise behindert Herr Schnell sich selbst, seine Kollegen und die Projektgruppe im Lernhandeln. Zwar lernt er sehr schnell und sehr viel entlang des von ihm ausgegliederten Lernaspekts „Softwarefunktionalität“. Ein Bildungsprozess als ein Bestimmungsversuch im Vergesellschaftungsprozess wird mit seiner defensiven Haltung zum Zeitpunkt des Interviews unmöglich gemacht.

Frau Claus leistet demgegenüber mit ihrem Test Widerstand gegen die Tabuisierung sozialer Aspekte, wie z.B. der Sinn- und Zweckhorizonte bei der RIVA-Einführung. Sie will die Funktionalität der RIVA-Software mit ihren Sinn- und Zweckhorizonten bei der alltäglichen Sachbearbeitung mit den Kunden vergleichen und Differenzen identifizieren. Sie entgrenzt damit die vorgegebene Perspektive technischer Funktionalität (die in einem eingeschränkten Sinne auch eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe darstellt) in Richtung verallgemeinerter gesellschaftlich-betrieblicher Teilhabe für alle und schafft damit Voraussetzungen für die Konstitution eines Bildungsprozesses.

Der Vergleich des Lernhandelns von Frau Claus mit dem Lernhandeln des Herrn Schnell verweist auf Konkurrenzverhältnisse als gemeinsames Merkmal. In beiden Fällen greifen die Lernenden die Durchsetzungs- und Vermittlungsstrategie der Projektgruppe für deren „technological fix“ als Konkurrenzverhältnis auf. Frau Claus konkurriert zunächst mit der Projektgruppe im Rahmen des Theoretiker-Praktiker-Konflikts, bevor sie eine anerkennendere und widerständige Haltung einnehmen kann. Sie verändert ihr Konkurrenzverhältnis mit ihrem eigenen Zeitplan zumindest teilweise in eine Widerstandshaltung. Herr Schnell konkurriert mit seiner Perspektive technischer Funktionalität gegenüber Kollegen aus seiner Dienststelle und aus dem Konzern. Ihm wird die Möglichkeit des Widerstandes erschwert, weil er ihn auch gegen sich

selbst richten müsste. Die Durchsetzungs- und Vermittlungsstrategie im RIVA-Einführungsprojekt, als zentrale Bedeutungskonstellation der betrieblichen Weiterbildungspolitik, wird in beiden Fällen als Handlungsprämisse in Form von Konkurrenz um divergente und objektivistisch verstandene Sachverhalte aufgegriffen. In dieser Weise behindert die betriebliche Lehrlernformierung expansives Lernen. Für eine expansive Lernhaltung als Voraussetzung für Bildungsprozesse muss dieses Konkurrenzverhältnis erst überwunden werden, wie es Frau Claus mit ihrer widerständigen Haltung gelingt.

IX. Der Vergleich des Lernhandelns der Frau Claus mit dem Fall der Frau Brause entlang der Kategorie „subjektive Befindlichkeit“

Frau Brause ist 45 Jahre alt und seit 21 Jahren im Unternehmen tätig. Sie nimmt die Aufgaben einer Sachbearbeiterin in der „Kundenabrechnung“ wahr. Sie arbeitet dort in unmittelbarer Nachbarschaft zu Herrn Schnell. Frau Brause wirkt im Interview als Gesprächspartnerin aufgeschlossen und an der Fragestellung interessiert. Ihre Themen trägt sie selbstbewusst, informiert und eloquent vor. Sie erzählt über weite Interviewphasen selbständig.

Das Interview gliedert sich in eine Erzählphase von Zeile 7 bis 173. Im weiteren Verlauf des Interviews – während der Nachfragephase – werden die Themen der Erzählphase von Frau Brause in zwei größeren Erzählsequenzen näher beschrieben und konkretisiert. Dies ist zum einen die Sequenz von Zeile 257 bis 473 und zum anderen von Zeile 476 bis 965. Die folgende „Formulierende Interpretation“ und die „Offene Kodierung“ beziehen sich deshalb auch bei dieser Fallstudie nur auf die Erzählphase. Die Kodes der Nachfragephase und die reflexiven Sequenzen von Frau Brause fließen als Gegenhorizonte während der vergleichenden Kodierung ein.

1. Formulierende Interpretation

In ihrer Erzählphase berichtet Frau Brause chronologisch von den Weiterbildungsmaßnahmen, die sie durchlaufen und erlebt hat und von der gegenwärtigen Testphase.

Zu Beginn der Weiterbildung erhält Frau Brause Informationen über RIVA mittels eines PC-gestützten Selbstlernprogramms (7-28), bei dem sie und ihre Kolleginnen „ganz alleine“ (10) an einen PC gesetzt werden. Dieses Programm gibt ihr einen „eindrucksvollen“ Überblick zu SAP/RIVA und stellt bereits erste Aufgaben. Damit ist sie allerdings – ganz auf sich alleine gestellt – erst mal ein „bisschen perplex“ (19), weil sie für dieses Programm schon gut fünf Stunden braucht und ihre „blau-äugigen“ (27) Erwartungen an das Programm enttäuscht werden.

Verwirrung und Frustration stiftet bei Frau Brause die anschließende Überblicksveranstaltung eines SAP-Referenten (30-41). In dessen Vortrag „wimmelt“ (32) es nur so von „technischen Ausdrücken“ (33). Frau Brause empfindet diese Vermittlung als „negativ“ (37).

Anschließend wird sie mit einer zweitägigen RIVA-Überblick-„Schulung“ konfrontiert (43-56), bei der jeder einen „Wust von Informationsmaterial“ (48) erhält, das sie in einem dicken „Ordner/Skript“ ablegt. Sie ist der Ansicht, dass sie diese Unterlagen und dieses Wissen „für ihre Tätigkeit im Leben“ (50) nicht mehr brauchen wird und daher auch nicht „behalten“ (54) muss.

Als letzte Weiterbildungsmaßnahme „kam diese Wochenschulung“ (58-85), die von den „eigenen Leuten“ (58) durchgeführt wurde und bei der sie dann auch langsam ruhiger wird. Sie merkt, dass sie mit kleinen Aufgaben zurecht kommen kann, wenn langsam vorgegangen wird. Bedenken kommen ihr, weil kaum jemand während dieser Woche in der Lage ist, eine Aufgabe ohne Hilfe zu lösen. Ihr und den anderen Teilnehmern ist die Maskensystematik unklar, weil sie „in dem Programm nicht drin stecken“ (71).⁴¹

Frau Brause versucht in dieser Situation, „als alter Hase“ (85) an ihrem alten EDV-Kennnisstand anzuknüpfen, der ihr aber genau dadurch zum Problem wird: Sie findet nichts wieder und hat im Vergleich zu weniger erfahrenen Mitarbeitern – die das alte Programm nicht so gut kennen und besser mit RIVA zurecht kommen – das Gefühl, neu in der Firma zu sein. Sie fühlt sich verwirrt, weil ihre Kompetenzen, die bisher die Grundlage ihrer Arbeit waren, plötzlich zum Hemmnis für ihre Arbeit werden. In ihrer Verwirrung hätte sie sich fast gewünscht, keine Vorkenntnisse zu besitzen (75). Nach der „Schulung“ (87) sieht sich Frau

Brause gefordert, „*selbst erdachte Geschäftsvorfälle*“ mit RIVA nachvollziehen zu können (87-103). Dies kann sie jedoch erst nach ein paar Wochen versuchen, weil zunächst das Programm nicht lauffähig ist.

Zwei Problembereiche werden von Frau Brause angesprochen: Erstens fühlt sie sich verwirrt. Sie hat Bedenken, ob dieses Programm das richtige ist. Zweitens ist das Programm für sie erst nach einer Verzögerung von „ein paar Wochen“ – dann allerdings auch nur eingeschränkt – verfügbar. Sie hat die RIVA-Bedienungskenntnisse nach dieser zeitlichen Unterbrechung bereits wieder überwiegend vergessen. Einerseits sieht sie also ein Problem bei der RIVA-Software, andererseits sieht sie ein Problem bei sich selbst. Diese zwei Problemfelder erläutert sie in den beiden großen Erzählsequenzen der Nachfragephase näher. Es sind ihre zentralen Themen.

Zu Beginn der Testphase am Arbeitsplatz stellt sich für Frau Brause diese Situation als Chaos (102) dar. Das Programm ist nicht richtig verfügbar, weil die Testdaten nicht funktionsfähig sind, und die RIVA-Masken sind für Frau Brause noch sehr verwirrend. Sie und alle anderen müssen daher in dem „*dicken Skript*“ (95) nachblättern oder Herrn Schnell und die Koordinatoren fragen. Sie haben den Eindruck, nicht weiter zu kommen. Die Maskensystematik stellt für Frau Brause die Hauptschwierigkeit (146) dar, die sie mit einer „*Textaufgabe*“ (144) in der Mathematik vergleicht, deren Rechenweg sie nicht kennt. Der zweite zentrale Problembereich von RIVA ist die Funktionalität für ihre Sachbearbeitung: Viele Kleinigkeiten, technische Werte, mit denen sie bisher nichts zu tun hatte und die neu für sie sind, müssen jetzt eingegeben werden (163-173). Die Software selbst erscheint ihr daher nicht nur unübersichtlich (das Problem der Maskensystematik), sondern auch dysfunktional, weil sie im Vergleich zur alten Software sehr viel mehr Zeit benötigt (153-161).

Von dieser anfänglichen „*chaotischen*“ Testphase (109) unterscheidet Frau Brause ihre aktuelle Situation, in der regelmäßig täglich getestet wird und sich so „*langsam das Dunkel lichtet*“ (105-116). Trotzdem wird ihr „*Angst und Bange*“ (110), weil für sie immer noch „*sehr viele Fragen*“ (108) offen sind.

2. Offene Kodierung

Die offene Kodierung konzentriert sich auf die zwei zentralen Problembereiche, die Frau Brause ausführt: erstens ihre persönliche Verwirrung mit den entsprechenden Lernschwierigkeiten und zweitens die „dunklen Stellen“ der RIVA-Software.

„Man kann das ja mit unserm Programm, das wir zur Zeit haben, überhaupt nicht vergleichen. Es geht sogar soweit, dass ich mir fast gewünscht hätte, ich hätte überhaupt keine Vorkenntnisse gehabt von der Verkaufsabrechnung. Dann versucht man immer was wiederzufinden, was man jetzt in dieser Form, wie man es gewöhnt ist, eben nicht wiederfinden kann und auch vielleicht nicht muss, weil sich eins aus dem andern folger Also Mitarbeiter, die nicht so fest in unserem jetzigen Verkaufsprogramm verankert waren wie ich, ich arbeite seit 1977 in der Verkaufsabrechnung und kann mit dem alten Programm also schon⁴² gut um. Also andere Mitarbeiter, die noch nicht so lange bei uns sind und nicht alle Raffinessen des alten Programms vielleicht so kannten, besser damit zurecht kamen als ich selber als alter Hase...“ (73-85).

Frau Brause definiert sich als **erfahrene und sehr kompetente Mitarbeiterin**, die ihre Sachbearbeitung mit allen Raffinessen beherrscht und gegenüber manchen Kolleginnen und Kollegen Wissensvorsprünge hat. Auch das alte EDV-Programm hat sie sehr gut beherrscht. Nun macht sie die Erfahrung, dass die RIVA-Funktionslogik nicht mit der alten Programmlogik vergleichbar ist und weniger erfahrene Mitarbeiter mit RIVA besser zurechtkommen als sie selbst. Ihre Erfahrungen empfindet sie als entwertet und als Hindernis für ihren Lernprozess. Ihre **Vorkenntnisse** sind belastend, weil sie möglicherweise nach ihr bekannten Zusammenhängen sucht, die im neuen Programm nicht mehr relevant sind. Sie hegt in diesem Zusammenhang **Selbstzweifel**. Ihre Versuche, an ihren Vorkenntnissen anzuknüpfen, könnten möglicherweise Ergebnis einer bornierten oder fixierten Haltung sein, die ihrer jahrelangen **Gewohnheit** geschuldet ist und sie nun gegenüber Neuem nicht aufgeschlossen genug sein lässt. Sie bezeichnet sich als „alter Hase“ und verweist damit sowohl auf festgefahrene Gewohnheiten als auch auf betriebliche Erfahrungen und Kompetenz.

„Was eben in dieser Woche, was mich auch bisschen wieder frustriert hat, wir waren alle nicht in der Lage, wir waren selbst -äh – 6

Teilnehmer und diese 2, die das geleitet haben. Kaum einer war in dieser Woche in der Lage, mal eine Aufgabe ohne Hilfe zu lösen. Das gab mir dann auch Bedenken“ (63-66).

Frau Brause ist nach den ersten Erfahrungen mit RIVA in den Weiterbildungsmaßnahmen **frustriert** und äußert **Bedenken** gegenüber RIVA. Der einwöchige RIVA-Kurs hat sie *wieder* frustriert, nachdem sie schon vorher mehrfach negative Erfahrungen gemacht hat. Sie fand sich mit einem Selbstlernprogramm allein gelassen (19), einem Referenten gegenübergestellt, dessen technische Sprache sie nicht verstand (33) und mit einem *Wust* an Informationen (48) konfrontiert, die sie mehr verwirrt haben, als sie weiter zu bringen. Ihr geht es aber nicht allein so. Fast **alle** waren im RIVA-Kurs nicht in der Lage, Aufgaben ohne Hilfe zu lösen. Ihr Problem ist somit allgemeiner Natur. Sie teilt ihre Frustrationserfahrung mit ihren Kolleginnen und Kollegen in einer Art **Schicksalsgemeinschaft**. Mit dieser Perspektive kann sie die Selbstzweifel an ihrer Kompetenz relativieren. Sie erlernt möglicherweise mit ihren Vorerfahrungen die Maskensystematik besonders schwer, das Kernproblem scheint ihrer Ansicht nach aber doch bei RIVA und seiner Vermittlungsweise zu liegen.

„Die dunklen Stellen liegen einfach darin, dass wir keine – sprechenden Abkürzungen zum einen haben in RIVA“ (123-124). „Und dieses Weiterkommen, ich kam mir teilweise vor wie früher in der Mathematik bei einer Textaufgabe, wenn ich den Weg nicht weiß, ne? Und dieses Problem stellt sich im alten Programm eben gar nicht dar. – Das ist für mich auch heute noch mit die Hauptschwierigkeit, obwohl ich jetzt die gängigen Geschäftsvorfälle wie Umzüge, Zwischenrechnungen, Neuanlage Kunden, das kann ich mittlerweile testen zumindestens, aber ich hab immer noch Schwierigkeiten, wie geht das jetzt weiter, dieses viele Schalten, was wir teilweise auf einer Maske früher erledigen konnten, z.B. eine Neuanlage, haben wir jetzt mindestens, ich kann's jetzt nicht aufs Stück sagen, aber 10-12 Masken müssen wir aufrufen“ (145-151).

Die Hauptschwierigkeit ist für sie, dass sich RIVA **in der Bedienung schwierig und unübersichtlich** darstellt. Die RIVA-Abkürzungen und Bedienungsbefehle sind nicht **selbstsprechend** und die Maskenlogik erklärt sich ihr nicht. Darüber hinaus bewertet sie RIVA als **für ihr Arbeitsverständnis dysfunktional**. Was früher mit einer Maske zu erledigen war, muss jetzt mit 10-12 Masken bearbeitet werden (fehlender **Pra-**

xisbezug). Auch muss Frau Brause jetzt viele technische Werte eingeben, was sie nicht zu ihrem Aufgabenbereich und ihrem **beruflichen Selbstverständnis** zählt und früher nicht notwendig war (164-171).

Frau Brause vergleicht ihre RIVA-Handhabung mit ihrer früheren Schulsituation, als sie in Mathematik Textaufgaben lösen sollte, deren Weg sie nicht wusste. Sie sieht sich von der Position der erfahrenen und kompetenten Mitarbeiterin in die Position einer **Schülerin** geworfen, die abgeprüft wird und **Versagensängste** hat. Mit RIVA verbindet Frau Brause nicht mehr, entsprechend ihren ursprünglichen Erwartungen, eine Verbesserung ihrer Arbeitssituation, sondern eine **Verschlechterung** ihrer sozialen Situation im Betrieb. Sie befürchtet, zukünftig nicht mehr die kompetente Sachbearbeiterin und Ausbilderin zu sein, sondern selbst die Auszubildende.

„Ja, nachdem diese Schulung dann gelaufen war, diese Wochenschulung, sollten wir ja dann in der Lage sein, selbst erdachte Geschäftsvorfälle praktisch in RIVA nachzuvollziehen. Damit konnten wir dann aber erst anfangen, nach einer gewissen Zeit, ich weiß jetzt nicht mehr genau im Februar oder so oder Ende Januar, jedenfalls waren dann ein paar Wochen vergangen, wo also immer an dem Programm, auch an den Testdaten irgendwas nicht klappte, so dass wir einfach nicht weiterkamen. Und als das ein bisschen besser klappte, hatte man natürlich von dieser Wochenschulung schon wieder ne ganze Menge vergessen“ (87-94).

Frau Brause berichtet von der an sie gestellten **Anforderung**, nach dem Kurs Geschäftsvorfälle nachvollziehen zu können. Nachdem sie berichtet, dass kaum jemand im Kurs die Aufgaben ohne Hilfe lösen konnte, konnotiert dieser Erzählung eine gewisse **Überforderung**. Frau Brause dramatisiert diese An- und Überforderung in ihrer Erzählung noch einmal, indem sie auf die nicht verfügbare Software verweist: Die Projektgruppe, die Anforderungen stellt, kann ihre eigenen Aufgaben nicht lösen. Weil die Projektgruppe die RIVA-Software nicht zur Verfügung stellen kann, hatte *man* – also auch viele Kollegen – die mühsam erlernten Kenntnisse der Wochenschulung „*natürlich*“ weitgehend vergessen. Ihr Verweis auf die Natürlichkeit entlastet die Kursteilnehmer von einer Schuldfrage und deutet zugleich auf die Vermittlungsarbeit als zentrales Problem. Demnach **trifft die Projektgruppe Schuld** daran, dass Frau Brause und ihre Kollegen nicht weiter kamen und stagnierten (**Stagnation**).

Das von ihr empfundene **Chaos** und ihre **Hilfsbedürftigkeit** sind demnach der Projektgruppe und RIVA und weniger ihr selbst geschuldet.

„Und so langsam lichtet sich dann das Dunkel, dass man auch mal alleine was vollenden kann – aber es bleiben noch sehr viele Fragen und wenn ich mir so ansehe, was ich alles noch gar nicht getestet habe, wo also, was für mich noch böhmische Dörfer sind, da wird's mir schon Angst und Bange, denn so hatte ich mir das selbst nicht vorgestellt und eben so ist das mit dem alten Programm nie gelaufen“ (106-111).

Frau Brause hat sich RIVA nicht so schwierig vorgestellt. Ihre **blauäugigen Vorstellungen** (27) waren anders gelagert: Das neue Programm sollte einfacher und schneller zu bedienen sein. Diese Erwartungen findet sie nun *enttäuscht*. Sie empfindet zwar in sehr eingeschränkter Weise **Hoffnung**, dass sich ihr Chaos langsam auflösen könnte. Sie empfindet aber vor allem **Angst**, weil bezüglich RIVA noch viele Fragen offen sind, deren Beantwortung und Ausgang für sie mühsam werden könnte. Sie befürchtet, dass sie noch weiter enttäuscht wird und nicht weiter kommt (**Stagnation**), d.h. RIVA gegenüber ihrem Arbeitsstand mit dem alten EDV-Programm zurückbleibt. Bisher kann sie nur die Standardaufgaben erledigen.

3. Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung

Die Codes der Erzählphase⁴³ beschreiben erstens die Lernschwierigkeiten der Frau Brause im Umgang mit RIVA und zweitens ihre Kritik der RIVA-Software. Beide Aspekte sind mit einer Kritik an der Arbeit der Projektgruppe verbunden. Die Codes dieser zwei Themen werden im Folgenden mit Gegenhorizonten aus der Nachfragephase, aus den betrieblichen Bedeutungskonstellationen, im Vergleich untereinander und im Vergleich zu Frau Claus und Herrn Schnell differenziert und verdichtet.

Die Lernschwierigkeiten der Frau Brause und ihre Kritik an der Projektgruppe

„Bin eigentlich guten Mutes an diese ganze RIVA-Sache drangegangen als man mich – ich war eine der ersten, die gefragt wurde,

weil ich eben schon seit langem da bin – ob ich teilnehmen wollte an diesem Massentest. Hab ich sofort gesagt gerne, mal was Neues. Wenn man so lange seine alte Arbeit gemacht hat – hab ich mich drauf gefreut, aber seit ich da jetzt so drin stecke, ne“ (1010-1015).

Frau Brause bringt zum Ausdruck, dass sie von sich aus mit **Optimismus** an das RIVA-Projekt herangegangen ist. Mit dem Begriff „*Neu*“ verweist sie darauf, dass sie von diesem Projekt Abwechslung und die Überwindung eingefahrener Gleise erwartet (sie greift hier die Schilderung ihrer **blauäugigen Erwartungen** wieder auf). Frau Brause stellt sich als **erfahrene** und zugleich **aufgeschlossene** Person dar, die auch von ihren Vorgesetzten so eingeschätzt und deshalb auch wegen einer Teilnahme an der RIVA-Pilotgruppe in ihrer Dienststelle nachgefragt wird. Ihre Routine (**Gewohnheit**) mit dem Altprogramm – *wenn man so lange seine alte Arbeit macht* –, mit dem sie keinerlei Probleme hat (578) und das sie auch Auszubildenden vermittelt (632), konnotiert Frau Brause hier mit **Langeweile**. Deshalb freut sie sich auf diese **neue Perspektive**, die auch ihr **neue Möglichkeiten** eröffnen kann. Die neuen Möglichkeiten verbindet sie thematisch mit einer **Erleichterung** ihrer Arbeit. Sie antizipiert – vor den Kursen im Zusammenhang mit der RIVA-Einführung Erleichterungen für ihre Arbeit, die sie, aufgrund ihrer möglichen Fixierungen und Gewohnheiten, nicht selbst erkennt oder mit dem Altprogramm nicht möglich machen kann. Eine dieser Erleichterungen führt sie beispielhaft an: Es ist der Wegfall des ganzen „*Aktenkrams*“ (1022) bei ihrer Sachbearbeitung.

Mit dem Verweis auf ihre ursprüngliche **Aufgeschlossenheit** und ihren **Optimismus** will sie die große Diskrepanz zu ihrer jetzigen Erfahrung von **Frustration** und **Unzulänglichkeit** beschreiben (82-85). Frau Brause sieht ihre Erwartungen von der RIVA-Einführung weitgehend enttäuscht: Sie hat neue Perspektiven durch RIVA erwartet und muss stattdessen eigene Unzulänglichkeiten und Selbstzweifel erfahren. Sie muss ihr Selbstbild „Aufgeschlossenheit“ in Frage stellen und sieht sich möglicherweise in **Gewohnheiten** fixiert. Statt neuer Perspektiven eröffnen sich ihr jetzt mit dem RIVA-Projekt **Selbstzweifel** an ihrer Aufgeschlossenheit, weil sie wahrnehmen muss, dass die jüngeren Sachbearbeiterinnen ohne langjährige Erfahrungen teilweise schneller mit RIVA zurecht kommen. Sie findet ihren Weg, ihre Arbeitslogik im Softwareprogramm nicht. Dies ist für sie die **Hauptschwierigkeit**.

„Also, wir können noch immer nicht alles abbilden, was wir abbilden müssen in RIVA“ (234-235). „Das ist alles so abstrakt. Sie können – sie kommen auch manchmal deswegen nicht weiter, weil ihre Daten zu weit hergeholt sind. Wenn man mit echten Fällen arbeiten könnte, ne, dann hätte man zum einen den Vergleich zum alten System“ (889-892). „Für mich ist der Test teilweise sinnlos. Muss ich ganz ehrlich sagen. Da hätte es bei diesem Datenbestand vollkommen ausge reicht, wenn jemand wie der Herr Schnell, der eben voll drin steckt, das alleine getestet hätte. Da hätte man viel Arbeitskraft wo anders unterbringen können, ganz ehrlich (lacht)“ (933-937).

Die **Stagnation** im Projektfortschritt liegt im Wesentlichen aber nicht an ihrer eigenen **Hauptschwierigkeit**, sondern die **Projektgruppe hat Schuld**, weil sie keine passenden Testdaten beibringen kann und die Software zu spät bzw. noch nicht in einer Weise angepasst hat, dass alle Geschäftsvorgänge mit RIVA abgebildet werden können („das ist alles so abstrakt“). Die Schuld der Projektgruppe unterstreicht Frau Brause mit ihrem Hinweis, dass alle Lernenden – außer Herrn Schnell –, nicht nur sie allein, diese Probleme besitzen. Selbst ihr Vorgesetzter gibt ihr zu verstehen, dass er es „auch nicht begriffen“ (791) hat. Für Frau Brause liegt der Schluss nahe, dass diese Probleme weniger und nur zum Teil ihr selbst, als vielmehr dem RIVA-System und seiner Einführungsweise durch die Projektgruppe geschuldet sind.

In der Weise, wie sich RIVA jetzt für sie darstellt, empfindet sie die Software als abstrakt, losgelöst von der praktischen Sachbearbeitung. In dieser Situation ist der Test für sie teilweise **sinnlos**: Fast alle Kursteilnehmer stagnieren in ihrem Lernfortschritt und es zeichnet sich eher eine Verschlechterung durch RIVA als eine Verbesserung ab. Weil trotz dieser Empfindungen und trotz mangelnder Lösungswege die Anforderung an sie gestellt wird, mit Hilfe von RIVA Vorgänge zu bearbeiten, fühlt sie sich nicht nur selbst als Schülerin, sondern sieht sich auch von der Projektgruppe in diese Rolle gestellt. Frau Brause bezeichnet das Testen (aus der Sicht ihrer **Schülerinnen-Rolle**) als **Spielerei** (910) im Vergleich zu ihrer ernsthaften Sachbearbeitung für die Kunden, die unter der Testarbeit leide, aber demgegenüber die eigentliche Grundlage ihrer und der betrieblichen Existenz darstelle. Diese Spielerei ist für sie sinnlos. Auch für Frau Brause ist – wie für Frau Claus – der Kunde König (455-457). Die betrieblichen Aktivitäten (**effektiver Einsatz** von Arbeitskraft) haben sich ihrer

Ansicht nach auf dieses **existenzielle Ziel** hin auszurichten und nicht auf abstrakte Spielereien. Deswegen hätte es ausgereicht, wenn sich nur einzelne, besonders interessierte Beschäftigte – wie Herr Schnell, dessen „Hobby“ (289) EDV ist – mit dem Softwaretest auseinandergesetzt hätten.

„Das Problem ist immer, dass wir nicht wissen, liegt das jetzt an uns, haben wir was falsch gemacht oder liegt das am System“ (741-743).

Frau Brause erlebt diesen Zustand als **Chaos**, in dem sie nicht weiterkommt und **stagniert**. Sie sieht in dieser Situation keine **Chance für einen Lernfortschritt**. Sie gibt an diesen selbstreflexiven Stellen, die sich durch das ganze Interview durchziehen, vor, auftretende Fehler nicht eindeutig zuordnen zu können, um auf diese Weise über eine Fehlerbehebung ihren Kenntnisstand zu verbessern. Andererseits bringt sie durchgehend ihre Schuldzuweisung an die Projektgruppe und an die RIVA-Software eindeutig zum Ausdruck. Frau Brause vermittelt hier eine **strategische Einstellung**: Sie demonstriert Selbstreflexivität und Offenheit in einer eher rhetorischen und kokettierenden Weise, weil sie schon eindeutige Schuldzuweisungen vorgenommen hat und die ganze Situation für sie eine sinnlose Spielerei darstellt. Sie hat für sich bereits entschieden, dass die Stagnation nicht ihr selbst, sondern der Projektgruppe und der RIVA zuzuschreiben ist. Dies drückt sie in ihrer massiven Kritik und der gleichzeitigen Betonung ihrer Aufgeschlossenheit aus. Insofern ist für sie weniger offen, als sie vorgibt. Sie zeigt sich so in einer strategischen Weise offen, um sich vor Kritik im Zusammenhang mit der betrieblichen Lernanforderung zu immunisieren. Auf diese Weise kann ihr niemand fehlenden Willen unterstellen. Die Schuld für die Stagnation hat sie aber schon längst der Projektgruppe zugeordnet.

Dies zeigt sich nochmals in ihrer Schlusssequenz: *„Ja ich würde mir eben wünschen, dass diese praxisbezogenen Geschäftsvorfälle endlich machbar sind, dass man auch den Vergleich hat. Ich denke dann wird es auch für mich leichter sein zu sehen, ob ich den Fehler mache oder das System. Denn ich kann dann besser sehen, wo ich hinkomme möchte, wo ich hinkommen muss!“ (1030-1033).*

Frau Brause verlangt von der Projektgruppe die Fertigstellung der Softwareanpassung, um die große Unbekannte „Systemfehler“, aus

ihrem problematischen Handlungszusammenhang streichen und für sich entscheiden zu können, ob RIVA etwas Sinnvolles sein kann. Wenn sie die Verantwortlichkeit nur mehr bei sich selbst suchen müsste, könnte sie die Anforderung besser einschätzen: Sie hätte das Ziel vor Augen, das sie dann erreichen will bzw. – soweit sich RIVA bis dahin in ihren Augen nicht verbessert – auch nur erreichen muss. Ihre Doppeldeutigkeit bezüglich „müssen“ und „wollen“ drückt ihre aktuelle Unentschlossenheit aus. Sie weiß beim jetzigen, unfertigen RIVA-Zustand nicht, ob es sich lohnt, sich mit RIVA auseinander zu setzen.

Ihre Kritik an RIVA und der Projektgruppe

„Also es leuchtet ja auch irgendwo ein, dass vorher ein Programm, das nur auf uns zugeschnitten war, was unsere eigenen Leute nach unseren Anforderungen – sag ich mal – gemacht haben, angefertigt haben. Und da haben auch unsere eigenen Leute aus der Verkaufsabrechnung dran mitgearbeitet und auch welche, die da täglich mit betraut waren damals“ (850-854).

Für Frau Brause ist nicht nur der Weiterbildungs- und Testverlauf problematisch und chaotisch, sondern darüber hinaus die Softwarefunktionalität in einer grundsätzlichen Weise. Für einen Geschäftsvorgang, den sie früher mit dem Altprogramm in vier Sekunden erledigen konnte, benötigt sie jetzt vier Stunden (602). Das Altprogramm war in ihren Augen wie ein Maßanzug auf die betrieblichen Belange zugeschnitten. Es wurde innerbetrieblich nach den Anforderungen der Beschäftigten angefertigt. Die notwendigen Eingaben für einen Geschäftsvorgang konnte sie alle auf einer Maske erledigen. Sie will damit erläutern, warum im alten Programm die Befehle **selbstsprechend** und der Programmablauf nicht **dysfunktional** waren. Jetzt benötigt sie mit RIVA zum Teil 14 Transaktionen (587-590). Frau Brause gibt hier zu verstehen, dass sie **grundsätzliche Zweifel an der Funktionalität einer Standardsoftware** wie RIVA besitzt. Sie sieht zwar auch gewisse Vorteile, insgesamt befürchtet sie aber einer Verschlechterung: Sie sorgt sich um ihre Sachbearbeitung und äußert **Angst** vor zusätzlichen Mühen und Mehrarbeit. Frau Brause kann den **Hilfsmittelcharakter** von RIVA für ihre Sachbearbeitung im Vergleich zum Altprogramm nicht erkennen und sieht deshalb ihre **Selbständigkeit** gefährdet. RIVA verlangt zusätzliche Eingaben – z.B. technische und buchhalterische Angaben –, die beim alten Programm nicht notwendig waren und die mit ihren **beruf-**

lichen Selbstverständnis als *Industriekaufmann* (114, 509) nicht übereinstimmen.

Mit der Problematisierung des Hilfsmittelcharakters von RIVA bezieht sich Frau Brause auf den „technological fix“ der Projektgruppe, in dessen Folge eine bewusste Verhältnisbestimmung von Arbeitsorganisation und Softwaretechnik ausblieb. Das vorliegende Ergebnis der betrieblichen RIVA-Anpassung entspricht nicht ihrem beruflichen Selbstverständnis.

Frau Brause gliedert wie Frau Claus den **Sinn- und Zweckhorizont „Sachbearbeitung“** aus, für den RIVA ein verbessertes Hilfsmittel sein soll. Beide tun dies anders als Herr Schnell, für den die „Software-Funktionslogik“ den zentralen Bedeutungsaspekt bei der RIVA-Einführung darstellt. Während also Frau Brause und Frau Claus ihre Erwartungen und Bewertungen von RIVA bezüglich einer Verbesserung ihrer Sachbearbeitung vornehmen, interessiert Herrn Schnell vorwiegend die Funktionslogik des Softwaresystems. Wenn das RIVA-System funktioniert und in sich stimmig ist, zeigt sich Herr Schnell zufrieden. Insofern für die Projektgruppe die „Software-Funktionslogik“ und nicht die „Sachbearbeitung“ der zentrale Bedeutungsaspekt bei ihrer Projektarbeit ist, finden sich Frau Brause und Frau Claus in ihren Erwartungen enttäuscht. Frau Claus fragt in ihrer Enttäuschung nach möglichen latenten Sinn- und Zweckhorizonten der RIVA-Einführung im Zusammenhang mit der Fusion und erweitert insofern den von der Projektgruppe geforderten Bedeutungsaspekt „Software-Funktionslogik“. Für Frau Brause ist die Fusion kein relevanter Bedeutungsaspekt ihres Handelns. Ihr ursprüngliches Interesse an RIVA gilt der Überwindung und Verbesserung ihrer routinierten Sachbearbeitung. Von ihrer Sicht auf Sachbearbeitung abweichende Perspektiven, und **abweichende Interessen** werden von ihr **in personifizierter Weise thematisiert**, z.B. Computerprogramme als „Hobby“ (289) von Herrn Schnell. Sein abweichendes Interesse für RIVA definiert sie mit dem Begriff Hobby als persönliche Vorliebe, die für seinen schnellen Lernerfolg bei RIVA maßgeblich ist. Diese personifizierende Perspektive auf Interessen wendet sie auch auf den abweichenden Sinn- und Zweckhorizont der Projektgruppe an.

„Und deswegen sollen wir das ja testen, weil die das jetzt eben nach ihren Vorstellungen – und Befragungen natürlich auch – hier ein-

programmiert haben oder eingegeben haben“ (696-698). „Aber ich bin davon überzeugt, dass wir nur dafür da sind, um das eben so zu testen wie das im Moment programmiert ist, aber nicht um da irgendwas – Wünsche zu äußern oder Anregungen zu geben“ (962-965).

In der Erzählphase des Interviews bezeichnet Frau Brause ihre Beziehung zu der Projektgruppe als Kritik an deren **Anforderung** und weist ihr die **Schuld** an der gegenwärtigen **chaotischen** Situation zu. Die **sinnlose** Testanforderung ist nach Ansicht von Frau Brause die Folge einer zu geringen Praxiserfahrung der Koordinatorinnen. In ihren Augen wurden „zwei Leute“ ausgewählt, die nicht mit der Sachbearbeitung – zumindest nicht mit ihren Aufgaben – vertraut sind (686-689). Frau Brause vermutet formale Qualifikationen wie die Schulbildung als Auswahlkriterium. Im Ergebnis führt dies ihrer Meinung nach zu einer **praxisfernen Funktionalität und Spielerei** (675, 916, 1030), die sie alle zusammen nicht weiterkommen lassen (93). Frau Brause ist erstaunt, dass überhaupt so ein Ergebnis, wie es jetzt vorliegt, erzielt wurde. Wenn die Koordinatorinnen aus der täglichen Sachbearbeitung stammen würden, wäre der Praxisbezug größer (705-710). Sie unterstreicht damit das von ihr wahrgenommene **Versagen der Projektgruppe**. Mit einem stärkeren **Praxisbezug** zur Sachbearbeitungssituation wäre das Chaos ihrer Ansicht nach nicht so groß. Frau Brause aktualisiert hier wie Frau Claus einen **Theoretiker-Praktiker-Konflikt**. Mit ihrem Verweis auf den mangelnden Hilfsmittelcharakter und den mangelnden Praxisbezug thematisiert sie die problematische Verhältnisbestimmung von Arbeit und Technik im Einführungsprojekt. Mit der Schuldzuweisung an die Projektgruppe bezeichnet sie den Grund für diese problematische Verhältnisbestimmung: die Praxisferne und Unerfahrenheit der Projektgruppe. Der „technological fix“ wird von Frau Brause **personifiziert**.

Zugleich sieht sie sich von der Projektgruppe **als Testerin funktionalisiert** und an weiterführenden Veränderungsvorschlägen gehindert: Sie hat den Eindruck, nur die Vorgaben testen zu können und nicht auch eigene Vorstellungen und Wünsche im Zusammenhang mit der neuen Software einbringen zu können. Mit der Projektgruppe erfährt Frau Brause statt Verständigung über Praxisanforderungen nur Druck „von oben herunter“, was in ihren Augen „immer schlecht ist“ (352): „Es muss jetzt getestet werden“ (352-353). Diese Anforderung ist „alles“, was sie und ihre Kolleginnen von der Projektgruppe hören (944). Frau Brause ordnet

die Koordinatorinnen der übergeordneten betrieblichen Hierarchie zu und erkennt in deren Projektarbeit persönliche **Machtinteressen** zur Absicherung dieser neuen hierarchischen Position. Demgegenüber sieht sie ihren sozialen Status auf den einer Schülerin reduziert. Vor diesem Bedeutungshorizont grenzt Frau Brause die Mitglieder der Projektgruppe, insbesondere ihre beiden Koordinatoren, semantisch aus ihrem Kollegenkreis aus: „man“, „die beiden“ oder „diese Leute“ (259, 759, 811, 821, 863, 962) sind ihre durchgängigen Bezeichnungen für die namenlosen Koordinatoren. Frau Brause **entzieht** mit diesem Sprachgebrauch den Koordinatorinnen **die Legitimation** für ihr Handeln: „Diese Leute“ machen ihre eigenen Spielereien und verstehen die zentralen Probleme und Anforderungen nicht. Statt der Erfüllung ihrer Erwartungen erfährt Frau Brause nur Druck von oben. Autoritäre Machtausübung ist die Form, in der sie das didaktische Vermittlungskonzept der Projektgruppe sieht: Ihre Kritik, ihre Wünsche und Anregungen werden im Zuge des geplanten Vermittlungs- und Phasenkonzepts übergangen. Sie hat jetzt nach dem Plan zu testen, auch wenn es ihr sinnlos erscheint. Fehlender Praxisbezug und Machtinteressen der Projektgruppe begründen eine Konkurrenzbeziehung zu den Koordinatorinnen.

„Man wollte jetzt eigentlich so weit sein zu diesem Zeitpunkt, dass alles wirklich, was im alten Programm jetzt möglich ist, auch im neuen Programm möglich sein könnte. Da ist man jetzt erst mal wohl auf den Bauch gefallen, denn der erste Rechnungslauf hat ja ergeben, dass alles verkehrt war. War ja keine Rechnung richtig (lacht)“ (720-724).

Frau Brause drückt mit ihrem Lachen Erleichterung und Schadenfreude über das Scheitern der Projektgruppe und damit ihre **Konkurrenzbeziehung** aus. Ihre Vermutungen und Befürchtungen sieht sie bestätigt. Während Herr Schnell in den erfolgten Rechnungsläufen einen Erfolg erkennt, ist für Frau Brause – gemessen an ihrem Praxiskriterium und an ihrer Beziehung zur Projektgruppe – „alles verkehrt“. So wie sich Herr Schnell mit der Projektgruppe identifiziert, so setzt sich Frau Brause von ihr ab: inhaltlich-thematisch in einer Weise des „Alles oder Nichts“. Für Herrn Schnell ist alles bestens, für Frau Brause ist alles nichts. Ihre **Kritik** begründet sie **in einer personifizierenden Weise** mit der Unfähigkeit der Projektgruppenmitglieder. Im Gegensatz dazu denkt Frau Claus neben der Konkurrenzbeziehung zur Projektgruppe auch in betriebspo-

litischen Sinn- und Zweckhorizonten, die sie über ihren Zeitplan und im Kundenkontakt entdecken will.

„Wir sind ziemlich auf uns selbst gestellt und wenn wir den Kollegen Schnell nicht hätten – der da voll drin steckt von Anfang an, wären wir als Mittester aufgeschmissen“ (257-259). „Da wusste also keiner mehr wie er sich helfen sollte und dann ging das Gerenne los“ (545).

Frau Brause stellt die Pilotgruppe als **Schicksalsgemeinschaft** dar, die sich selbst hilft und von der Projektgruppe im Stich gelassen wird. Diese problematische Erfahrung machen ihrer Ansicht nach alle Kursteilnehmer der Pilotgruppe, weil sich die RIVA-Problematik allen gleichermaßen darstellt. Nach der „Wochenschulung“ am Arbeitsplatz, als das Üben noch freiwillig war, hat (fast) niemand freiwillig geübt. Alle dachten: *„ach was soll’s, ne!“* (544). Selbst in der darauffolgenden Übungs-/Testphase bleibt die Pilotgruppe auf sich allein gestellt, ohne verständlichen Testauftrag (305).

In dieser Schicksalsgemeinschaft gibt es eine Ausnahme: Herrn Schnell. Er koordiniert und leitet in den Augen von Frau Brause die Testphase erfolgreich im Sinne der Pilotgruppenteilnehmer und begrenzt die Anforderungen und Vorstellungen der Projektgruppe (259-275). Er hat dafür gesorgt, dass nur 2.000 statt 60.000 Datensätze überspielt wurden, *„weil man da viel besser Herr drüber wird“* (271). Herr Schnell ist nach Meinung von Frau Brause der Sprecher und Vermittler der „Praktiker“ gegenüber der Projektgruppe. Er ist einer der Ihren. Er kommt aus der alltäglichen Sachbearbeitung und kann den notwendigen Praxisbezug gewährleisten. Dabei macht Frau Brause deutlich, dass die Schicksalsgemeinschaft – mit Herrn Schnell als Repräsentanten – **die besseren Konzepte** besitzt als die Projektgruppe. In ihren Augen ist es die Pilotgruppe mit Herrn Schnell, die das Testen rettet. Sie kennen die Anforderungen der alltäglichen Sachbearbeitung an eine EDV-Unterstützung und wissen auch besser, welcher Testdatenumfang noch *„in den Griff zu bekommen ist“* (917).

Im Innenverhältnis zur Pilotgruppe übernimmt Herr Schnell für die Durchführung der Tests – nach Darstellung von Frau Brause – die **„Oberaufsicht“** (302). Die Durchführung der Testläufe ist in ihren Augen ungenügend hinsichtlich der Vielzahl vorhandener Softwarefehler, der

unvollständigen Testdaten und des fehlenden Testauftrags. In dieser Situation wird für Frau Brause – wie für Frau Claus – die Doppelbelastung durch das Testen und die alltägliche Sachbearbeitung zum Problem (352-367). Frau Claus entwickelt in diesem Problemzusammenhang einen eigenen Zeitplan, mit dessen Hilfe sie RIVA entdecken möchte: durch ausreichende Distanz zur Alltagsarbeit und notwendige Konzentration auf RIVA. Frau Brause sieht sich demgegenüber durch die Koordinationsrolle des Herrn Schnell **entlastet**. Er übernimmt die Koordination mit der Projektgruppe und die Oberaufsicht in der Dienststelle während der Testphase. Frau Brause kann ihr Handlungsproblem delegieren. Sie hat deshalb für sich eine Lösung ihres Problems gefunden: Herr Schnell soll mit der Projektgruppe zusammen RIVA anpassen und fertig stellen. Diese Lösung würde sie entlasten, weil sie ihre Lernschwierigkeiten nicht überwinden und sich mit der Projektgruppe nicht auseinandersetzen müsste.

Indem Frau Brause die Auseinandersetzung mit den Koordinatorinnen bzw. der gesamten Projektgruppe verschlossen bleibt, findet sie sich insofern zugleich **begrenzt**. Die Möglichkeiten ihrer Auseinandersetzung bewegen sich innerhalb des vorgegebenen, phasenförmig geplanten Weiterbildungskonzepts (in dessen Rahmen die Koordinatorinnen nach dem Kurs andere Aufgaben übernehmen und Programmbeherrschung als ausschließlich individuelle Leistung der Lernenden definiert ist). Im Rahmen dieses Konzepts ist sie auf die hierarchisch organisierten und selektiven Kommunikationswege zur EDV-Abteilung (die für sie gesperrt sind und nur Herrn Schnell offen stehen) und der spezifisch fixierten Perspektive von Herrn Schnell als ihrem Ansprechpartner begrenzt. Er muss sich den kritischen Fragen der Frau Brause stellen (154-161), die sie bei den Koordinatorinnen nicht anbringen kann. Auch Herrn Schnells positive Bewertung von RIVA kann Frau Brause nicht überzeugen: sie „*streitet strikt ab*“ (160), dass die Abteilung mit RIVA jemals so schnell arbeiten können wird wie mit dem alten Programm. Frau Brause äußert zwar einerseits gegenüber Herrn Schnell diese Ängste und Zweifel, fügt sich dann aber doch „kleinlaut“ dem Testplan des Herrn Schnell: „*Damit sind wir zur Zeit befasst ...*“ (732). Die Absenkung ihrer Stimme in dieser zusammenfassenden Aussage über den Test der Rechnungsläufe und der passive, eine Anordnung nachvollziehende Charakter in der Redewendung „*sind wir befasst*“ bringen zum Ausdruck, dass sie sich mit ihrem Vorschlag des Expertentests gegenüber dem Verfahren der Projektgruppe, in dem Herr Schnell die Oberaufsicht führt, nicht **durchsetzen** kann.

4. *Axiale Kodierung*

Die *subjektive Befindlichkeit* der Frau Brause vor den RIVA-Kursen ist durch ihr Selbstbewusstsein und ihre Anerkennung im Betrieb gekennzeichnet. Frau Brause besitzt **Erfahrung** und **Kompetenz**. Bei dem alten EDV-Programm beherrscht sie alle Handhabungs- und Anwendungsmöglichkeiten. Sie ist selbst Ausbilderin im Betrieb. Sie sieht sich als **aufgeschlossene** Person, die im Betrieb **anerkannt** ist. Vor diesem Hintergrund wird sie als eine der ersten gefragt, ob sie bereit sei, in der Pilotgruppe mitzuarbeiten.

Von der Seite des *situationalen Pols* ihrer subjektiven Befindlichkeit aus betrachtet, antizipiert Frau Brause vor der Weiterbildungsphase eine Verbesserung ihrer beruflichen Situation mit RIVA. Sie findet ihre Arbeit – im Gegensatz zu Frau Claus – bereits **langweilig** und verweist damit auf eine *Diskrepanzerfahrung*. Sie **freut** sich daher auf RIVA und sieht **Chancen** mit der Einführung verbunden. Mittels RIVA erhofft sie sich eine Horizonsenerweiterung, die sie in die Lage versetzt, ihre gewohnten Sachbearbeitungsabläufe zu verbessern. Frau Brause zeigt insofern vor der Weiterbildungsphase eine *expansive Haltung* gegenüber der RIVA-Einführung.

Ihre Erwartungen werden während der Weiterbildungsphase und während der Übungs-/Testphase jedoch enttäuscht. Sie wird mit einer Software konfrontiert, die in ihren Augen **schwierig**, **unübersichtlich** und **dysfunktional** ist. Wesentliche Sachbearbeitungsfunktionen lassen sich nicht ausführen. RIVA ist noch nicht vollständig betrieblich angepasst und es fehlen Testdaten. Darüber hinaus hegt sie grundsätzliche **Zweifel an der Standardsoftware**. Ihrer Ansicht nach kann diese Software niemals den **Hilfsmittelcharakter** besitzen wie das alte, auf die betrieblichen Anforderungen ausgerichtete EDV-Programm.

Sie erlebt diese Situation als **Chaos**. Sich selbst sieht sie in der Rolle einer **Schülerin**, die abstrakte Textaufgaben zu lösen hat. RIVA steht ihrem **beruflichen Selbstverständnis entgegen** und verlangt Dateneingaben, die sie bisher nicht zu ihrem beruflichen Aufgabenbereich gezählt hat. Ihre **Erfahrung** und ihre **Vorkenntnisse** empfindet sie dagegen als hinderlich für ihr Lernen. Weniger erfahrene Kollegen kommen besser mit RIVA zurecht. In dieser Situation kokettiert sie in strategischer Absicht mit ihren wiederholt geäußerten **Selbstzweifeln**. Sie de-

monstriert damit **Aufgeschlossenheit**, um sich vor möglichen Sanktionen zu schützen. Ihre Kollegen sieht sie in gleicher Weise hilfsbedürftig: **Keiner konnte es**. Selbst ihr Chef versteht RIVA nicht. Sie sucht und findet die **Schuld** bei der Software, vor allem aber bei der Projektgruppe. Im Gegensatz zu ihren **blauäugigen Vorstellungen** befürchtet sie nun eine **Verschlechterung** ihrer beruflichen Situation. Sie hat **Angst**, dass zukünftig mehr Arbeit auf sie zukommt. Frau Brause sieht sich **frustriert** und ihre Erwartungen enttäuscht. Nach dem RIVA-Kurs denkt sie sich zusammen mit den anderen: „*ach was soll's, ne!*“ (544). Nach dem Kurs möchte sie sich am liebsten nicht mehr weiter mit RIVA beschäftigen.

Diesem Wunsch steht die **Anforderung** (*Lernanforderung*) der Projektgruppe entgegen, die auf dem Üben und dem Testen der neu angepassten Programmabläufe besteht. Frau Brause sieht sich in dieser Situation „*von oben herunter*“ (352) gezwungen zu lernen, obwohl sie die Arbeit mit RIVA **sinnlos** und als **Spielerei** empfindet. Sie nimmt eine **defensive Lernhaltung** ein. Sie beschäftigt sich nur mehr mit RIVA, weil sie betrieblichen Sanktionen entgehen will. An die Erfüllung ihrer **blauäugigen** Vorstellungen glaubt sie kaum noch, obwohl ein Rest **Hoffnung** bleibt. Frau Brause sieht sich nach dem Kurs – während der Übungs-/Testphase – in einem Spannungsverhältnis von äußerem Zwang einerseits und verbliebenen minimalen Hoffnungen andererseits, das doch noch eine Klärung erfordert. Dieses Spannungsverhältnis lässt sie zwischen einer Auseinandersetzung mit und einer Ablehnung von RIVA schwanken. Am liebsten wäre es ihr, wenn einige wenige Spezialisten, die Interesse an EDV besitzen, sich der Mühsal des Testens unterziehen und die Möglichkeiten von RIVA für die Sachbearbeitung ergründen würden. Frau Brause bräuchte sich dann der Mühe des Lernens bei ungewissem Sinn- und Zweckhorizont nicht zu unterziehen. Diese Strategie ist betrieblich nicht durchsetzbar. Ihr Vertrauen auf die **Oberaufsicht** des Herrn Schnell stellt eine persönliche Form der Realisierung dieser Strategie dar. Indem sie Herrn Schnell die Oberaufsicht und Verantwortung überträgt, kann sie sich zurückziehen. Dies ist ihr defensives *Lernprinzip*.

Frau Brause muss sich nicht selbst verständigen und eine expansive *Lernschleife* ausgliedern, weil in ihren Augen die Projektgruppe die Schuld für den **geringen Lernfortschritt** trägt. Ihr wird ja nur eine unfertige und **praxisferne** Softwarelösung zur Verfügung gestellt. Für die

Probleme der Beschäftigten in der Pilotgruppe und die **Sinn- und Zweckhorizonte der Sachbearbeitung** haben die Projektgruppenmitglieder ihrer Ansicht nach kein Verständnis. Aus ihrer Perspektive ist die Testanforderung den **persönlichen Machtinteressen** der Koordinatorinnen geschuldet, die ihre **praxisferne Spielerei** durchsetzen wollen, um betrieblich einen „Erfolg“ vorweisen zu können. Frau Brause sieht sich in diesem Zusammenhang **funktionalisiert** und in ihrem sozialen Status missachtet (**Schülerin**). Sie kann in diesem Anerkennungsverhältnis ihrerseits die Autorität der Projektgruppe nicht akzeptieren, weil sie die Sinn- und Zweckhorizonte deren Software-Anpassung nicht erkennen, d.h. aber auch in keiner Weise anerkennen kann.

Frau Brause stellt hier wie Frau Claus einen **Theoretiker-Praktiker-Konflikt** her. Während Frau Claus jedoch das in diesem Konflikt angelegte Spannungsverhältnis zwischen Konkurrenz einerseits und Reflexion der differenten Sinn- und Zweckhorizonte andererseits zugunsten der Reflexion auflöst, verbleibt Frau Brause in einer konkurrierenden Haltung. Sie versteht die Anforderung der Koordinatorinnen als ausschließlich **persönlich** motiviert. Frau Brause thematisiert zwar Sinn- und Zweckhorizonte, die sie mit ihrer spezifischen Sachbearbeitung verknüpft und die sie mit bzw. in RIVA nicht realisiert sieht. Sie thematisiert aber keine betrieblichen Interessen, nicht einmal im Zusammenhang mit der Fusion, wie dies bei Frau Claus und Herrn Schnell der Fall ist. Ihr Fragehorizont verbleibt auf die Person der Koordinatorinnen bezogen, denen gegenüber sie sich im Rahmen der **Schicksalsgemeinschaft** der Pilotgruppe in einem **Konkurrenzverhältnis** um das **bessere Einführungskonzept** sieht. Sie spricht den Koordinatorinnen den **Sinn** und die **Legitimation** für ihr Handeln ab. Frau Brause nimmt also nicht nur auf der Ebene ihrer persönlichen Lernschwierigkeiten eine strategische Einstellung ein, nach der Herr Schnell die Schwierigkeiten lösen soll, sondern auch auf der Ebene ihrer Dienststelle. Im Rahmen des Theoretiker-Praktiker-Konflikts will sie die Softwareanpassung der Projektgruppe durch Missachtung betriebspolitisch schwächen.

Wie Frau Claus erfährt sich Frau Brause als durch die Koordinatorinnen vom Einführungsprozess ausgeschlossen. Anders als Frau Claus verarbeitet Frau Brause den didaktischen Vermittlungszusammenhang der Projektgruppe subjektiv ausschließlich als Konkurrenzverhältnis. Sie lernt in dieser konkurrierenden Weise eingeschränkt und zurückgenom-

men. Sie handelt auf der Basis ihrer betrieblichen Erfahrungen primär strategisch und versucht die Verantwortung für die weitere Entwicklung von RIVA auf die Projektgruppe bzw. die Schicksalsgemeinschaft und Herrn Schnell zu übertragen. Indem sie sich mit Missachtung gegen die Bedeutungshorizonte der Koordinatorinnen stellt, verwehrt sie sich zugleich die Selbstverständigung in dieser Situation. Frau Brause kann auf diese Weise ihre Lernbehinderung nicht überwinden und als objektive Lernbehinderung im herrschenden betrieblichen Interesse des didaktischen Vermittlungszusammenhangs erkennen. Sie „*verinnerlicht*“ (Holzkamp 1987, S.26) vielmehr in einer selbstbehindernden Weise die empfundene Bedrohung durch die Projektgruppe als Konkurrenzbeziehung. So wie Herr Schnell die „Freiwilligkeit“ seiner Lernhandlung als Abwehr der Bedrohung einführt, versucht sich Frau Brause mit ihrer Konkurrenzbeziehung vor einer Verschlechterung ihrer Situation zu schützen und behindert sich damit zugleich selbst im Lernfortschritt. Neue Aspekte der RIVA-Software bleiben ihr so verborgen.

Das Lernumfeld der Frau Brause stellt sich anders dar als bei Frau Claus. Während Frau Claus in ihrer Dienststelle, der Debitorenbuchhaltung, allein mit RIVA arbeitet, findet sich Frau Brause in ihrer Dienststelle in einer **Schicksalsgemeinschaft** wieder, die sich weitgehend identisch fühlt und sich auf die **Oberaufsicht** des Herrn Schnell und seine koordinierende Funktion hin zur Projektgruppe verlassen kann. Frau Brause kann sich in diesem Handlungszusammenhang von den thematischen Lerndimensionen entlastet fühlen und sich anlässlich ihrer empfundenen Missachtung durch die Koordinatorinnen auf das Konkurrenzverhältnis zur Projektgruppe beschränken. Dies entlastet sie weitgehend von eigenen Lerneranstrengungen, wie sie Frau Claus, in der Dienststelle auf sich allein gestellt, vor dem Hintergrund ihrer biographisch erworbenen modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhänge unternimmt. Auch ein Lernfortschritt hinsichtlich der Aufdeckung fremder Interessen wird in dem defensiven Lernzusammenhang der Frau Brause eher unwahrscheinlich. Herr Schnell gliedert dieselben Dimensionen des Lerngegenstandes RIVA aus wie die Projektgruppe. Normative und wertgebundene Aspekte des Lerngegenstandes RIVA sind ihm fremd und unbekannt, weil er die implizit mit RIVA vorgegebenen Sinn- und Zweckhorizonte ungefragt mit seinem Ziel der technischen Optimierung übernimmt. Das Licht am Ende des Tunnels, das Frau Brause zu erkennen glaubt, ist daher vermutlich die Kerze des Herrn Schnell.

5. Die konstituierenden Anteile für einen Bildungsprozess im Lernhandeln der Frau Brause

Frau Brause bringt in ähnlicher Weise biographische Erfahrungen in den Weiterbildungsprozess ein wie Frau Claus. Sie ist eine selbstbewusste Frau mit jahrelanger Erfahrung und fachlicher Kompetenz. Sie ist im Betrieb für ihre Leistung anerkannt. Während allerdings Frau Claus auf der Basis dieses personalen Pols ihrer subjektiven Befindlichkeit vorhandene strukturelle Rahmenbedingungen über eine konkurrierende Haltung hinaus auch expansiv aufgreift, verharrt Frau Brause in einer konkurrierenden und damit defensiven Haltung.

Die soziale Einbindung und Interessenlage der RIVA-Einführung im Betrieb findet in ihrem Interview kaum Erwähnung. Ihre einzigen Orientierungspunkte sind die Projektgruppe und die Schicksalsgemeinschaft ihrer Dienststelle (mit Herrn Schnell), die mit der Projektgruppe um das bessere Einführungskonzept konkurriert. Während Herr Schnell sein Persönlichkeitskonzept als Schutz vor Selbstreflexion heranzieht, greift Frau Brause auf die Konkurrenzbeziehung zur Projektgruppe sowie auf die Schicksalsgemeinschaft der Dienststelle und die Oberaufsicht des Herrn Schnell zurück. Beide Varianten stellen insofern Formen der Verinnerlichung der erlebten Bedrohung durch die EDV-Einführung dar. Frau Brause leistet insofern keinen Beitrag zur Konstitution eines Bildungsprozesses.

Im Gegensatz zu Herrn Schnell ist Frau Brauses Lernbehinderung nicht biographisch, sondern situativ verankert. Frau Brause empfindet immer noch Hoffnung und reflektiert u.a. auch auf Sinn- und Zweckhorizonte der Beschäftigten als Praktiker der Sachbearbeitung, die von den neuen Sinn- und Zweckhorizonten der Projektgruppe in irgendeiner Weise unterschieden sind. Zwar sieht sie aktuell diese Diskrepanz in den Handlungen „ihrer“ Schicksalsgemeinschaft – allen voran den Teststrategien des Herrn Schnell – widergespiegelt. Frau Brause vertraut insofern der Kompetenz des Herrn Schnell. Ob dies aber auch im weiteren Verlauf des Einführungsprozesses so sein wird, mag dahingestellt bleiben. Wenn sich hier die Rahmenbedingungen im Lernumfeld ändern – dies kann beispielsweise den Bereich der weiteren Softwareanpassung oder auch das Handeln des Herrn Schnell betreffen – kann Frau Brause ihre Selbstbehinderung überwinden, ein neues Lernprinzip jenseits der Konkurrenz finden und so eine expansive Lernhaltung einnehmen.

X. Selektives Kodieren – Formulierung des Theorieentwicklungsstandes zu Lern- und Bildungsprozessen in betrieblichen Modernisierungsprojekten

In diesem Kapitel wird die Typik der Lern- und Bildungsprozesse in dem untersuchten betrieblichen Modernisierungsprojekt herausgearbeitet. Dazu werden die subjektiven Lernhaltungen, wie sie als Lernbegründungen vor dem Hintergrund der jeweiligen subjektiven Befindlichkeit in den untersuchten drei Fällen rekonstruiert wurden, dimensioniert und miteinander verglichen. Die hier zu formulierende gegenstandsgeliebte Lern- und Bildungstheorie definiert und beschränkt sich somit über eine Typik der verschiedenen Lernhaltungen, wie sie sich in den *Lernbegründungen* der Lernenden als subjektiver Umgang mit der betrieblichen Lernanforderung finden. Der weitere *Verlauf des Lernprozesses* in den untersuchten drei Fällen ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung.⁴⁴

Die im RIVA-Projekt rekonstruierten subjektiven Lernbegründungen wurden während der Kodierungsarbeit entlang der jeweiligen subjektiven Befindlichkeit der Lernenden differenziert, die sich schließlich in einer spezifischen Diskrepanzerfahrung niedergeschlagen hat. Diese Diskrepanzerfahrung wiederum war im einzelnen Fall Anlass bzw. kein Anlass zur Ausgliederung einer Lernschleife. *Subjektive Befindlichkeit* und *Diskrepanzerfahrung* sind demnach im Folgenden die *Dimensionen*, entlang deren Ausprägungen die jeweiligen Lerntypen unterscheidbar sind. Der situationale Pol der subjektiven Befindlichkeit wird dabei – wie in der bisherigen Untersuchung – von der Kategorie Anerkennung ergänzt, die den gegenstandsbezogenen Aspekt des Lerngegenstandes um die sozialen Aspekte des Lehr-/Lernverhältnisses erweitert.

Die subjektive Befindlichkeit der Lernenden ist in allen drei untersuchten Fällen durch verschiedene Konkurrenzempfindungen gekennzeichnet, die subjektiver Ausdruck der mikropolitisch geprägten betrieblichen Lehrlernformierung sind und von den Lernenden in unterschiedliche Lernhaltungen umgesetzt werden. Die hier zu entwickelnde Typik der Lernhaltungen spiegelt so gesehen die Fallstrukturgesetzlichkeit des betrieblichen EDV-Einführungsprojektes in Form des „technological fix“ als mikropolitischen Regress wieder. Mit anderen Worten: Die Lernenden verarbeiten den mikropolitischen Regress in unterschiedlichen, aber typischen Lernhaltungen.

Der Suche nach typischen Lernhaltungen ist dabei vorausgesetzt, dass die Fallstrukturgesetzmäßigkeit des hier untersuchten EDV-Einführungsprojektes ebenfalls typisch für derartige betriebliche Modernisierungsprojekte ist. Anderenfalls würden in dieser Untersuchung typische Lernhaltungen für untypische EDV-Einführungsprojekte rekonstruiert werden. Die hohe Übereinstimmung der Bedeutungskonstellationen des hier untersuchten Einführungsprojektes mit den Ergebnissen aus organisationssoziologischen Untersuchungen (vgl. Kapitel VI) legt nahe, dass das hier untersuchte Projekt eine typische Strukturgesetzmäßigkeit aufweist und die hier erarbeiteten typischen Lernhaltungen auch typisch für EDV-Einführungsprojekte sind. Die Gegenstandsadäquatheit und -nähe der hier zu formulierenden Lern- und Bildungstheorie bzw. ihre Verankerung im Untersuchungsfeld ist somit nicht nur methodisch durch die Grounded Theory, sondern insbesondere durch die typische Fallstrukturgesetzmäßigkeit des EDV-Einführungsprojektes gegeben.

Es erscheint angebracht, zunächst mit einem Vergleich der Lernprozesse von Frau Claus und Frau Brause zu beginnen, da beide Lernerinnen auf den ersten Blick viel Gemeinsamkeiten in ihren subjektiven Befindlichkeiten aufweisen, im Ergebnis aber zu unterschiedlichen Diskrepanzerfahrungen und damit Lernhaltungen gelangen. Ein Vergleich dieser Lernprozesse verspricht deshalb wichtige Differenzierungen in den Dimensionsausprägungen und damit eine Typisierung der zugrunde liegenden Lernhaltungen.

Beide Lernerinnen fühlen sich in empfindlicher Weise in ihrer Autonomie und ihrem sozialen Status durch die Koordinatorinnen aus der Projektgruppe verletzt. Ihre Ängste, ihre Zweifel und ihre Kritik an der RIVA-Software werden im Kurs und in der Folgezeit von den Koordinatorinnen nicht ernst genommen. Beide Lernerinnen fühlen sich als Schülerinnen unter ihrem sozialen Status behandelt und betrachten RIVA bezüglich ihrer praktischen Sachbearbeitung als sinnlos. Die Koordinatorinnen werden als autoritär und zugleich inkompetent bewertet. Die eigene berufliche Kompetenz wird demgegenüber in den Vordergrund gestellt. Beide Lernerinnen formulieren in einer konkurrierenden Haltung einen ausgeprägten Theoretiker-Praktiker-Konflikt gegenüber den Koordinatorinnen der Projektgruppe. Für beide wird in gleicher Weise die Missachtung der Koordinatorinnen zum Problem, die Ausdruck des „technological fix“ und der mit ihm korrespondierenden Lehrlernformie-

rung ist. Auf die expertokratischen Herrschaftsansprüche der Koordinatorinnen antworten beide Lernerinnen zunächst in einer konkurrierenden Weise, die der betrieblichen RIVA-Anpassung jeden Sinn abspricht. Der typische mikropolitische Regress für solche Einführungsprojekte, in Form des „technological fix“ und der Lehrlernformierung als Strukturgesetzlichkeit, wirkt so in typischer Weise lernbehindernd: als Konkurrenzempfindung auf Seiten der Lernenden. Die fehlende Anerkennung der Lernenden und ihrer Bedeutungshorizonte durch die lehrenden Experten wird von den Lernenden zunächst mit gleicher Münze, d.h. mit Missachtung und Konkurrenz, heimgezahlt. Die Gemeinsamkeiten liegen also im situationalen Pol ihrer subjektiven Befindlichkeiten: Sie zweifeln an RIVA und fühlen sich von den Koordinatorinnen missachtet.

Unterschiede lassen sich aus biographischer Perspektive im personalen Pol der subjektiven Befindlichkeit feststellen. Frau Claus hat zu Beginn der Weiterbildungsphase kein Handlungsproblem. Sie kommt mit ihrer alten EDV gut zurecht. RIVA und die damit verbundene Lernanforderung kommen für sie deshalb eher überraschend und unverständlich. Frau Brause hegt demgegenüber vor der Weiterbildungsphase persönliche Erwartungen an die RIVA-Einführung: Ihre Sachbearbeitung soll mit RIVA erleichtert werden und ihre ritualisierte Monotonie in der Sachbearbeitung soll mit dem neuen umfassenderen Softwarewerkzeug aufhören. Die Befindlichkeit der beiden Lernerinnen unterscheidet sich so gesehen unter dem Gesichtspunkt ihrer betrieblich-sozialen Ausrichtung: Während Frau Claus RIVA auf die Aufgabenangemessenheit bezüglich ihrer betrieblich gestellten Aufgaben hin prüfen will und gegenüber dem „großen Berg“ RIVA nur Unverständnis aufbringen kann, ist Frau Brause persönlich enttäuscht und frustriert. Hinzu kommt, dass Frau Claus als Sondersachbearbeiterin in umfassenderer Weise als Frau Brause Verantwortung für betriebliche Probleme zeigt. Als Sondersachbearbeiterin hat sie ein betrieblich-berufliches Selbstverständnis. Auch wenn beide auf das betriebliche Leitbild „Der Kunde ist König“ rekurrieren, verweist der biographisch erworbene, modalitätsübergreifende Verweisungszusammenhang im personalen Pol der subjektiven Befindlichkeit der Frau Claus stärker auf betrieblich-soziale Belange als derjenige von Frau Brause. Deren Selbstverständnis ist gegenüber dem betrieblich-beruflichen Selbstverständnis der Frau Claus stärker persönlich-beruflich charakterisiert. Für Frau Brause steht die persönliche Erleichterung ihrer Sachbearbeitung im Vordergrund. Die Konzernfusion thematisiert sie in ihrer Erzäh-

lung kein einziges Mal. Sie ist für Frau Brause nicht bedeutsam. In diesem Sinne erkennt sie einen Bruch auch ausschließlich in ihrem beruflichen Selbstverständnis als Kauffrau, während Frau Claus einen Bruch zwischen ihrer eigenen betrieblichen Arbeitslogik und der Softwarelogik erkennt.

Hier schließt sich der Kreis wieder zum situationalen Pol der subjektiven Befindlichkeit und es werden auch dort, über die Gemeinsamkeiten hinaus, Differenzen deutlich. Der betrieblich-berufliche Bezug ermöglicht Frau Claus unter dem Aspekt Anerkennung bzw. soziale Wertschätzung die subkulturelle Einbindung ihrer Arbeitslogik, die sie der Softwarelogik der Projektgruppe entgegensetzen kann. Sie kann mit diesem subkulturellen Bezug eine betriebliche Anerkennung bei ihr Gleichgesinnten voraussetzen, die sie wiederum in Distanz zu ihren personenzentrierten Konkurrenzempfindungen gegenüber den Koordinatorinnen treten lässt. Sie kann so ihre eigenen Konkurrenzempfindungen relativieren und die Koordinatorinnen ein Stück weit anerkennen. Statt dieses betrieblich-beruflichen Bezuges im Anerkennungsverhältnis eines bestimmten Arbeitszusammenhangs kann Frau Brause, aus der Missachtung ihrer persönlich-beruflichen Kompetenz heraus, ihre Kritik an der Standardsoftware RIVA ausschließlich in Konkurrenz zur Projektgruppe formulieren: Deren persönliche Interessen und deren Unfähigkeit sind es, die RIVA in ihren Augen sinnlos und zur Spielerei machen.

Entlang der Dimension ‚subjektive Befindlichkeit‘ empfinden also beide Lernenden Konkurrenz, mit der sie vor dem Hintergrund ihres personalen Pols bzw. ihrer biographischen Situiertheit verschieden umgehen. Frau Claus kann vor dem Hintergrund ihres betrieblich-beruflichen Selbstverständnisses die Koordinatorinnen auch anerkennen, während Frau Brause vor dem Hintergrund ihrer personifizierenden Perspektive ausschließlich Konkurrenz empfindet. Diese Befindlichkeiten differenzieren sich während der Übungsphase am Arbeitsplatz weiter aus und münden in differente Diskrepanzerfahrungen.

Als sich nach dem Kurs der als autoritär empfundene Druck der Koordinatorinnen erhöht und die Empfindung von Missachtung in beiden Fällen steigt, forciert Frau Claus die Problematisierung der Sinn- und Zwecksetzungen von RIVA im Zusammenhang mit der Konzernfusion. Ihre Anerkennung der Koordinatorinnen reicht so weit, dass sie sich für

die fremden Interessen hinter der Lernanforderung der Koordinatorinnen zu interessieren beginnt. Diese Diskrepanzerfahrung zwischen ihren betrieblich-beruflichen Interessen und den RIVA-Funktionsmöglichkeiten ermöglicht Frau Claus die Ausgliederung einer Lernschleife, mit der sie ihrem Lernaspekt, den betrieblichen Sinn- und Zwecksetzungen der RIVA-Software, nachkommen will. Sie kann sich aus der defensiven Konkurrenzhaltung lösen und auf eine Erweiterung betrieblich-gesellschaftlicher Teilhabe abzielen. Sie antizipiert mit ihrer Lernschleife eine Identifizierung divergierender Interessen im Betrieb, zu denen sie sich dann ins Verhältnis setzen und ihre betrieblich-gesellschaftliche Teilhabe, z.B. als Multiplikatorin, neu bestimmen kann. Ihre motivationale Befindlichkeit lässt die Ausgliederung des Lernaspekts/der Lernschleife vor dem Hintergrund ihrer Diskrepanzerfahrung auch zu. Frau Claus will ihren eigenen Lernaspekt entgegen der Lernanforderung der Koordinatorinnen verfolgen und entwickelt als für sie geeignetes Lernprinzip einen eigenen Zeitplan und testet RIVA, um dessen Sinn- und Zweckhorizonten auf die Spur zu kommen. Frau Claus repräsentiert mit ihrer gegensätzlichen Haltung die Lernhaltung *Widerstand*.

Demgegenüber verstärkt sich für Frau Brause nach der erneuten Übungsaufforderung der Koordinatorinnen der Eindruck, dass es hier für sie nichts mehr zu lernen gibt: RIVA erscheint ihr im Hinblick auf die Erfüllung ihrer ursprünglichen, auf ihre persönlich-berufliche Arbeitssituation bezogenen Erwartungen sinnlos, weil die Koordinatorinnen unfähig sind. Für sie ist die Situation mit der neuerlichen autoritären Geste der Koordinatorinnen weitgehend geklärt. Ihre Diskrepanzerfahrung zwischen ihren Erwartungen an RIVA einerseits und der tatsächlich erfahrenen RIVA-Software hat sie mit dieser Begründung für sich weitgehend geschlossen. Ihre wiederholte Frage nach den Gründen für die Schwierigkeiten („*Liegt's an mir oder am System?*“) signalisiert zwar einerseits auch ein Stück Unabgeschlossenheit ihrer Diskrepanzerfahrung, trägt aber andererseits überwiegend strategisch-rhetorischen Charakter. Im Hinblick auf die Schließung dieses letzten Stücks Offenheit kommt unter motivationaler Perspektive hinzu, dass Frau Brause auf Herrn Schnell zurückgreifen kann, was sie in ihrem Delegationsvorschlag auch zum Ausdruck bringt. Die Bedürfnisspannung ist aufgrund der für sie geklärten Situation minimal und die situationalen Rahmenbedingungen in Person des Herrn Schnell legen darüber hinaus eine Eigenleistung nicht nahe. Für sie gibt es kaum Gründe, selbst eine Lernanstrengung zu übernehmen.

Frau Brause zieht sich vor dem Hintergrund ihrer fehlenden Diskrepanzerfahrung zurück und kehrt sich enttäuscht ab, indem sie den Vorschlag unterbreitet, dass an ihrer Stelle bessere Leute als die Koordinatorinnen, z.B. Herr Schnell, die betriebliche RIVA-Anpassung zu Ende führen sollen. Dieser Typ von Lernhaltung lässt sich als *Abkehr* charakterisieren. Sie hofft, auf diese Weise die Projektgruppe in ihrer Unfähigkeit überführen zu können und vielleicht doch noch ihre Erwartungen an eine Arbeitserleichterung durch RIVA mittels Abwarten erfüllt zu sehen. Eine Lernschleife erübrigt sich für Frau Brause. Ihr Lernhandeln im RIVA-Projekt ist ausschließlich von außen erzwungen und defensiv begründet. Es tendiert ständig zum Abbruch, was sich in ihrem Delegationsvorschlag äußert.

Auch im dritten hier untersuchten Fall des Herrn Schnell dominieren Konkurrenzempfindungen als Ausdruck des mikropolitischen Regresses. Im Unterschied zu Frau Claus und Frau Brause richtet sich das Konkurrenzverhältnis von Herrn Schnell allerdings nicht gegen die Projektgruppe, sondern als Aufstiegs- und damit Verdrängungsinteresse gegen die Kolleginnen im gegenwärtigen Unternehmen und als Beherrschungsinteresse gegen die im Rahmen der Fusion hinzukommenden neuen Kolleginnen. Während sich also bei Frau Claus und bei Frau Brause der situationale Pol ihrer Befindlichkeit unter dem Konkurrenz Gesichtspunkt graduell unterscheidet, hat die Konkurrenzempfindung des Herrn Schnell eine ganz andere Richtung. Aus dem situationalen Pol seiner subjektiven Befindlichkeit heraus kann er sich ganz mit dem Handeln der Projektgruppe identifizieren und versteht manche Kolleginnen nicht, die seiner Ansicht nach RIVA unnötig problematisieren. Diese situationale Empfindung begründet Herr Schnell allerdings nicht mit seinen oder anderen situationalen Interessen, sondern aus seiner Biographie heraus, also aus dem personalen Pol seiner subjektiven Befindlichkeit. Anders als bei Frau Claus und bei Frau Brause überlagert bei Herrn Schnell der personale Pol die gesamte subjektive Befindlichkeit.

Herr Schnell formuliert einerseits seine Interessen und antizipiert in dreifacher Hinsicht eine Erweiterung seiner gesellschaftlich-betrieblichen Teilhabemöglichkeiten. Erstens will er sich ein Stück technischer Funktionalität verfügbar machen, zweitens verspricht er sich eine Erleichterung seiner Arbeit und drittens will er mit seinen RIVA-Kenntnissen soziale Aufstiegsmöglichkeiten im Betrieb vorbereiten. Er kann

gegenüber seinen Kolleginnen wie die Koordinatoren einen Expertenstatus einnehmen, womit er sowohl seine soziale Stellung verbessern als auch dauerhaft Vorteile gegenüber den zukünftigen Kollegen im fusionierten Unternehmen erzielen könnte. Er will auf diese Weise das über ihm schwebende „Schwert“ der Fusion abwenden. Auch Herr Schnell bringt insofern den mikropolitischen Regress des Einführungsprojektes in Form eines Konkurrenzverhältnisses zum Ausdruck. Der besondere Charakter seines Aufstiegs- und Konkurrenzaspekts in seiner Lernhaltung entsteht jedoch durch die Ausblendung der selbst formulierten Interessen entlang des von Herrn Schnell ausgeführten Persönlichkeitskonzepts. Herr Schnell repräsentiert insofern den Lerntyp *Ausblendung*, der eigene Interessen durch Selbstverleugnung unterdrückt.

Das Typische an der Lernhaltung des Herrn Schnell besteht in der *Ausblendung* aller situationalen und sozialen Aspekte der EDV-Einführung in seiner Lernbegründung, obwohl er sie als ihn interessierende Lernaspekte benennt.⁴⁵ Seine Lernbegründung beschränkt sich statt auf diese subjektiv erkannten Aspekte auf seine Persönlichkeitseigenschaften und von ihm wertneutral gesehene Funktionseigenschaften von RIVA. Herr Schnell definiert sich als Modellbauer, der bestimmte Persönlichkeitseigenschaften wie Wille und Interesse für technische Funktionszusammenhänge immer schon mitbringt und nicht erst auf eine Lernanforderung Dritter angewiesen ist. Die RIVA-Einführung ist für ihn aus dem personalen Pol seiner subjektiven Befindlichkeit heraus und damit zugleich insgesamt unproblematisch. Um diese Perspektive abzusichern, wendet er den Lernaspekt Softwarefunktionalität in ausgrenzender und rigoroser Weise gegen die anderen Problematisierungen und möglichen Lernaspekte, die er selbst sieht. Herr Schnell will sich mit der Begründungsfigur seines Persönlichkeitskonzepts, die so etwas wie einen inneren Zwang zur Aufklärung technischer Funktionszusammenhänge beinhaltet, vor einer Auseinandersetzung mit sozialen Aspekten und divergierenden Interessen im RIVA-Einführungsprozess schützen. Einführungsgründe des Managements, ökonomische Zwänge und seine Aufstiegsinteressen sind für ihn als Lernaspekte und Lernbegründungen kein Thema, obwohl sie ausdrücklich in seinem Bedeutungshorizont liegen. Sein innerer Zwang, den er im Rahmen seines Persönlichkeitskonzepts verspürt, blendet andere mögliche, aber kritische und bedrohliche Lernaspekte aus und signalisiert ihm die Freiwilligkeit seiner Lernhandlungen. Er betont deshalb besonders seine aktiv-gestal-

tende Eigenleistung, die ihn vom Verdacht der Anpassung an die Projektgruppe entlasten soll.

Herr Schnell macht im eigentlichen Sinne keine Diskrepanzerfahrung, sondern wendet seinen biographisch bedingten Zugang zur Technik auch bei RIVA an. Seine Diskrepanz ist immer schon in funktionaler Hinsicht gegeben. Er kann auf diese Weise sehr schnell in die gewohnte Lernschleife einsteigen und macht entlang dem einen, von ihm als Modellbauer immer wieder ausgegliederten Lernaspekt Technikfunktionalität schnell große Fortschritte. Indem seine Lernhaltung die arbeitsorganisatorischen und sozialen Aspekte des Lerngegenstandes ausblendet und nur mehr den einen geforderten Lernaspekt zulässt, stellt sie sich gegen darüber hinausgehende abweichende und kritische Lernaspekte. Die Lernhaltung *Ausblendung* immunisiert gegen andere bedrohliche Lernanforderungen. Auf diese Weise beschränkt er zugleich seine Möglichkeiten, die defensive Lernhaltung zu überwinden. Die Lernhaltung *Ausblendung* wendet sich gegen expansives Lernen, um die gewohnten Lernaspekte verfolgen zu können.

Vergleicht man die Ausprägungen der Dimensionen entlang der drei Lernhaltungen, so ergibt sich folgendes Bild:

Typisierungsdimensionen / Fälle/typische Lernhaltungen	Fall Claus Typ Widerstand	Fall Brause Typ Abkehr	Fall Schnell Typ Ausblendung
Situationaler Pol der subjektiven Befindlichkeit	Konkurrenz gegenüber der Projektgruppe und Anerkennung der Projektgruppe	Konkurrenz gegenüber der Projektgruppe	Konkurrenz gegenüber den Kolleginnen
Personalbiographischer Pol der subjektiven Befindlichkeit	betrieblich-berufliches Selbstverständnis	persönlich-berufliches Selbstverständnis	Selbstverständnis als Modellbauer; empfindet inneren Zwang, technische Probleme zu lösen
Diskrepanzerfahrung	vorhanden zwischen betrieblich-beruflichem Interesse und RIVA-Funktionsmöglichkeiten	fehlt	fehlt bis auf die biographisch immer schon gegebene Diskrepanz

Abb. 5

Die Lernhaltung *Abkehr* ist durch das Fehlen einer Diskrepanzerfahrung charakterisiert, wodurch Lernen in einer defensiven Haltung erfolgt und immer vom Abbruch bedroht ist. Diskrepanzerfahrungen finden sich nur in den Lernhaltungen *Widerstand* und *Ausblendung*. Allerdings unterscheiden sich diese beiden Diskrepanzerfahrungen in ihrer spezifischen Qualität. Während die Lernhaltung *Ausblendung* aufgrund ihrer spezifischen Fixierung immer nur die altbekannte Diskrepanzdimension zulässt und insofern begrenzt ist, resultiert die Diskrepanzerfahrung in der Lernhaltung *Widerstand* aus der subjektiven Befindlichkeit, wie sie personal und situational entsteht. Für das Verstehen der besonderen Qualität dieser Diskrepanzerfahrung muss auf die Dimension ‚subjektive Befindlichkeit‘ zurückgegriffen werden.

Die Lernhaltung *Widerstand* weist als einzige eine Empfindung von Anerkennung auf. Der personale und der situationale Pol der subjektiven Befindlichkeit ermöglichen in ihrem Wechselverhältnis, trotz der Konkurrenzbeziehung als betrieblicher Rahmung, einen auch anerkennenden Zugang zum Handlungsproblem im Lehr-/Lernverhältnis. Anders dagegen die Lernhaltung *Ausblendung*. Anerkennung findet sich hier nicht als verstehende und solidarische Haltung, sondern als eingeschränkte Anerkennung in Form einer Gruppenidentität in gemeinsamer Abgrenzung gegenüber anderen. Im Falle des Herrn Schnell resultiert diese Identität aus seinem Persönlichkeitskonzept, d.h. aus dem personalen Pol seiner subjektiven Befindlichkeit, der alle anderen Erfahrungen und darauf gerichtete verstehende Zugänge ausblendet. Herr Schnell ist aus seiner Sicht nicht auf Anerkennung, nicht einmal zwingend auf die Gruppenidentität angewiesen, weil er aus einem inneren Zwang heraus technischen Problemen nachgehen muss. Vorstellbar wäre auch eine andere Form dieser Fixierung: So könnte aus dem personalen Pol der subjektiven Befindlichkeit heraus auch eine Fixierung auf die besonders sympathischen und kompetenten Dozententypen erfolgen, mit denen man lernbiographisch ‚schon immer‘ gut zurecht kam. Auch diese Form von Fixierung und Ausblendung aus dem personalen Pol heraus müsste sich nicht mehr mit den situationalen Anteilen der subjektiven Befindlichkeit auseinandersetzen.

Die Lernhaltung *Ausblendung* charakterisiert also eine wie immer geartete Fixierung aus dem personalen Pol der subjektiven Befindlichkeit heraus, die den situationalen Pol ausblendet und zu einer einge-

schränkten Diskrepanzerfahrung führt. Die Lernhaltung *Widerstand* bestimmt sich demgegenüber aus einem Wechselverhältnis von personalem und situationalem Pol, das Anerkennung trotz mikropolitischen Regress und ihm korrespondierender Konkurrenz zulässt. Das Wechselverhältnis von personalem und situationalem Pol findet sich auch in der Lernhaltung *Abkehr*, dort allerdings in einer die Konkurrenzhaltung unterstützenden Weise. Die situational vorfindbare Konkurrenzbeziehung als betrieblich Rahmung wird bei dieser Lernhaltung über biographisch erworbene personale Dispositionen nicht aufgelöst, wie in der Lernhaltung *Widerstand*, sondern unterstützt und weiterentwickelt. In der Folge erklärt sich die Handlungsproblematik über die Konkurrenzbeziehung als Schuldzuschreibung an andere, womit eine Diskrepanzerfahrung ausgeschlossen wird. Eine expansive Lernhaltung, so das zentrale Ergebnis dieser Untersuchung, wird in betrieblichen Modernisierungsprojekten, mit der hier vorliegenden Fallstrukturgesetzlichkeit, nur über eine Widerstandshaltung gegen die bestehenden Lernbehinderungen möglich.

Der hier vorgenommenen Typisierung der Lernhaltungen liegt eine Perspektive auf *Lernen als subjektives Handeln* zugrunde, das in Bezug auf eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe problematisiert und als expansiv bzw. defensiv charakterisiert werden kann. Auf diese Weise lassen sich typische Lernhaltungen charakterisieren, die bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabe defensiv bzw. expansiv ausgerichtet sind. Nimmt man nun die Perspektive auf *Lernen im Rahmen zwischenmenschlichen Handelns* ein, d.h. die Perspektive auf Lernen als konstituierender Teil von Bildungsprozessen in Lehr-/Lernverhältnissen, stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten und Begrenzungen für betriebliche Bildungsprozesse, als Versuche einer Selbst- und Weltverständigung im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess, aus diesen typischen Lernhaltungen resultieren.

Die Seite der lehrenden Projektgruppenmitglieder im Lehr-/Lernzusammenhang wurde in dieser Untersuchung bereits dargestellt (vgl. Kapitel VI, Abschnitt 4). Dargelegt wurden dabei die Erwartung der Projektgruppe gegenüber den Lernenden, das spezifische Ergebnis der Softwareanpassung affirmativ zu übernehmen, und ein didaktisches Konzept, das die Vermittlung dieser Erwartung möglichst optimal absichern will. Die Koordinatorinnen konzipieren den Weiterbildungszusammenhang als Automatismus in Analogie zu ihrem Selbstverständnis als tech-

nische Experten. Im Rahmen der Fallstrukturgesetzmäßigkeit des RIVA-Einführungsprojekts, als mikropolitische Regress, konzipiert die Projektgruppe den Weiterbildungszusammenhang als „Schulung“ und betriebspolitischen Durchsetzungszusammenhang, der ihr Projektergebnis mikropolitisch absichern soll. Von der Seite der Lehrenden aus wird also kein Bildungsprozess als Selbst- und Weltverständigung konstituiert, sondern ein Vermittlungs- und Durchsetzungsprozess. Die Projektgruppe kann so ihre Sicherheitspolitik im Lehr-/Lernverhältnis fortsetzen und soziale Aspekte und Interessenkonflikte ausklammern, die *ihrer* Projekterfolg gefährden könnten.

Trotzdem werden Bildungsprozesse möglich, wie der Fall Claus zeigt. Frau Claus überwindet mit ihrem *Widerstand* als Lernhaltung ihre zunächst konkurrierende und defensive Haltung, die sie im Lehr-/Lernverhältnis des RIVA-Kurses entwickelt. Mit den Sinn- und Zweckhorizonten von RIVA versucht sie zugleich ihre eigene neue Bestimmung im betrieblichen Modernisierungs- und Vergesellschaftungsprozess zu finden. Ihr gelingt dies, weil einerseits ihr biographisch gegebenes betrieblich-berufliches Selbstverständnis immer schon auf betrieblich-öffentliche Belange gerichtet ist und andererseits wegen der offenkundigen Fehlerhaftigkeit der RIVA-Software kritischer Widerstand erfolgreich, also motivationsfördernd erscheinen kann. Ihre empfundene Missachtung kann sie so nicht nur defensiv, sondern auch expansiv lernend weiter transformieren.⁴⁶ Frau Claus prozessiert ihr berufliches Selbstverständnis und bildet sich damit beruflich weiter.

In der Bedeutung der subjektorientierten Berufssoziologie wird die Kategorie Beruf als gesellschaftlich normierte und institutionalisierte Fähigkeitsstruktur und nicht als betriebliches Tätigkeitsbündel verstanden (vgl. Brater 1983, S.59). Die Berufskategorie umfasst in diesem Verständnis erstens persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und Entfaltungschancen, zweitens die persönlichen Chancen, die subjektiven Fähigkeiten auch zu realisieren, und drittens die Einnahme einer bestimmten Stellung in der gesellschaftlich gegebenen hierarchischen Sozialstruktur. Die Überwindung der Diskrepanz zwischen den persönlichen polyvalenten Arbeitsfähigkeiten einerseits und den betrieblich geforderten Tätigkeitsbündeln andererseits wird verstanden als soziale Auseinandersetzung um persönliche und soziale Teilhabe entlang betrieblicher und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Berufliche Arbeit impliziert

in diesem Sinne die Schneidung beruflicher Arbeitsfelder entlang betrieblich organisierter ungleicher Partizipationsmöglichkeiten in gesellschaftlichen Erkenntnis- und Handlungsfeldern (vgl. Tatschmurat 1982, S.104f.). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Lernhaltung *Widerstand* als Versuch einer neuen Vermittlung zwischen der beruflichen Fähigkeitsstruktur und dem im Zuge des Rationalisierungsprojekts betrieblich neu geforderten Tätigkeitsbündel lesen. Frau Claus will die Sinn- und Zweckhorizonte des neuen Arbeitszusammenhangs, für den RIVA ihrer Ansicht nach stellvertretend steht, entdecken und so durch ihre eigene Bestimmung in diesem neuen sozialen Komplex die durch die Veränderung der Arbeitsorganisation neu entstandene Diskrepanz zwischen Fähigkeitsstruktur und Tätigkeitsbündel klären. Frau Claus vollzieht unter diesem Vermittlungs- und Transformationsgesichtspunkt einen beruflichen Bildungsprozess, in dem sie zu einem neuen beruflichen Selbstverständnis gelangen will.

Frau Brause verharrt demgegenüber mit ihrer Lernhaltung *Abkehr* in der Konkurrenzsituation, wie sie mit dem Lehr-/Lernverhältnis gegeben ist. Sie möchte sich den Anstrengungen eines Lernprozesses nicht unterziehen. Ihre Lernschleife bleibt flach und von äußeren Zwängen der Koordinatoren bzw. des Herrn Schnell bestimmt. Sie lernt nur das Notwendigste und verbleibt (zunächst) überwiegend auf der Ebene ihrer alltäglichen beruflichen Primärhandlung. Die Lernhaltung *Abkehr* steht demgegenüber als Beispiel für das häufig zu beobachtende „Beharrungsvermögen“ (Brater 1983, S.49) in Veränderungsprozessen, das mit beruflichen Selbstverständnissen einhergeht. Es verweist auf die Absicherung bzw. Durchsetzung der beruflich erlangten Partizipationsmöglichkeiten gegenüber neu entstandenen Gefährdungen. In unserem Fall entsteht diese Gefährdung für beide Lernerinnen aus dem neu entstandenen Status der Koordinatorinnen im RIVA-Einführungsprojekt, der den bisher hervorgehobenen Status der beiden Lernerinnen gefährdet. Die Schneidung der beruflichen Arbeitsfelder im Betrieb ist zugunsten der Koordinatorinnen neu erfolgt und Frau Brause möchte in strategischer Weise verloren gegangene Teilhabe zurückerobern. Ihr Vorschlag, Herr Schnell und andere Interessierte aus der Sachbearbeitung sollen die betriebliche Anpassung mit der Projektgruppe zu Ende führen, impliziert die Hoffnung, die alte Sachbearbeitungslogik wieder stärker ins Licht rücken und die Anforderungen der Projektgruppe zurückdrängen zu können. Wenn also Frau Brause in ihren Lernbegründungen einen sozialen

Bezug vermissen lässt, so bedeutet dies keineswegs, dass sie auch auf der Ebene ihrer alltäglichen Primärhandlungen diesen sozialen Bezug suspendiert. Frau Brause will sich die Lernschleife und den kritischen Bildungsprozess ersparen, weil sie ihn für wenig aussichtsreich hält, und beginnt gleich mit dem „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992) im Betrieb. Über die Erfolgsaussichten der beiden Zugangsweisen von Frau Claus und Frau Brause soll damit nichts ausgesagt werden.

Die Lernhaltung *Widerstand* setzt bei beruflichen Konstitutionsprozessen auf die lernende Identifikation der neuen Trennlinien betrieblicher Arbeitsfelder,⁴⁷ während die Lernhaltung *Abkehr* auf der Ebene alltäglicher Primärhandlungen verharrt und strategisch handelt. Sie prozessiert die berufliche Konstitutionsleistung nicht als Bildungsprozess, sondern unmittelbar auf der Ebene alltäglicher Primärhandlungen als Durchsetzung und mikropolitischen Kampf. Die Lernhaltung *Abkehr* verbleibt auf der Ebene, die ihr im Lehr-/Lernverhältnis präsentiert wird.

Berufliche Selbstverständigung wird auch mit der Lernhaltung *Ausblendung* behindert. Die neue Schneidung von Arbeitsfähigkeiten und betrieblichen Tätigkeitsbündeln wird mit dieser Lernhaltung nicht reflektiert, sondern, mit der Ausblendung problematischer Aspekte, zugleich auf der Seite betrieblicher Macht mit vollzogen. Die Lernhaltung *Ausblendung* immunisiert gegen eigene und betriebliche Interessen und ist insofern mit den Bedeutungshorizonten und dem herrschenden Interesse der Projektgruppe identisch. Auch sie deutet den Zugang zu RIVA, wie die Projektgruppe, als ein Persönlichkeitsproblem der Lernenden, deren Willensstärke über den Lernerfolg entscheidet. Ebenfalls in Anlehnung an die Projektgruppe und das mit ihr gegebene Lehr-/Lernverhältnis thematisiert die Lernhaltung *Ausblendung* das Zuschneiden beruflicher Teilhabemöglichkeiten auf der Ebene alltäglicher Primärhandlungen. Insofern führt die Lernhaltung *Ausblendung* zur gleichen Begrenzung für Bildungsprozesse wie die Lernhaltung *Abkehr*. Der Unterschied besteht in der Seitenwahl beim betriebspolitischen Kampf um Anerkennung: Die Lernhaltung *Ausblendung* steht auf der Seite der Mächtigen, die Lernhaltung *Abkehr* auf der Seite der Machtlosen.

Die Typisierung der Lernhaltungen im Rahmen des mikropolitischen Regresses von betrieblichen Modernisierungsprojekten, wie sie mit EDV-Einführungsprojekten gegeben sind, führt nach den vorliegen-

den Ergebnissen zu der vorläufigen zentralen Erkenntnis, dass Lern- und Bildungsprozesse in betrieblichen Modernisierungsprojekten ausschließlich über Widerstand gegen dort typische Lehrlernformierungen möglich sind. Dieses Ergebnis wird aus theoretischer Perspektive verständlich, wenn man sich den Charakter des Lernhandelns als menschliches Grundbedürfnis nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe vor Augen hält. Menschliches Lernen lässt sich, als originäres Bedürfnis, nur gewaltsam verhindern.⁴⁸ Versteht man die betriebliche Lehrlernformierungen als didaktisches Gewaltverhältnis, das auf die Verhinderung expansiver Lernprozesse gerichtet ist, wird verständlich, warum expansives Lernen und damit Bildung nur über Widerstand möglich wird. Die empirischen Ergebnisse dieser lern- und bildungstheoretisch orientierten Untersuchung decken sich insofern mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen zu Rationalisierungsprojekten, die dort weniger auf Verständigung und Reflexion abzielende Bildungsprozesse als vielmehr die Durchsetzung neuer kultureller Codes registrieren (vgl. Alheit 1995).

Mit der Formulierung dieses gegenstandsgebundenen Erklärungsansatzes für das Lernen in betrieblichen Modernisierungsprojekten stellt sich die Frage nach dessen Reichweite.⁴⁹ Die formulierten Lerntypen wurden hier in einem EDV-Einführungsprojekt rekonstruiert, dessen Strukturgesetzlichkeit durch einen spezifischen mikropolitischen Regress geprägt ist. Diese Struktur findet sich typischerweise in EDV-Projekten. Ist sie aber auch für andere betriebliche Modernisierungsprojekte typisch oder gibt es dort weniger Begrenzungen für Bildungsprozesse? Oder anders gefragt: Gibt es Modernisierungsprojekte mit anderen Bedeutungskonstellationen, in deren Rahmen Widerstand nicht der einzige Weg zu expansivem Lernen ist?

Neue Möglichkeiten für expansive Lerntypen scheinen nach der vorliegenden Erkenntnislage nur in Projekten möglich, in denen das Lehr-/Lernverhältnis durch eine geringere Lehrlernformierung, als Ausdruck einer anders gelagerten Strukturgesetzlichkeit, charakterisiert ist. Neue Projektstrukturen in betrieblichen Modernisierungsprojekten lassen diesbezügliche Erwartungen zu. Von besonderem Interesse dürften hier vor allem solche betrieblichen Projekte sein, deren Modernisierungsansatz weitergehend ist als in dem hier beschriebenen EDV-Einführungsprojekt. Das Modernisierungskonzept war im vorliegenden Fall durch eine Strategie der Vermarktlichung charakterisiert. Sie bezog sich auf die Ver-

änderung der betriebsinternen Kommunikations- und Organisationsstrukturen. Gegenwärtige Modernisierungsprojekte im Dienstleistungsbereich gehen darüber hinaus und versuchen mit Konzepten „strategischer Vermarktlichung“ (Moldaschl 1998c, S.211ff.) nicht nur bestehende Kommunikationsstrukturen zu verändern, sondern das Verhältnis von zweckrationalen Organisationsstrukturen und emergenten Marktkräften betriebsintern neu zu ordnen. Dabei werden hierarchische Steuerungsmechanismen im Betrieb durch eine umfangreiche Hereinnahme von Marktelementen ersetzt. Bekannte Instrumente sind Cost Center, erfolgsorientierte Entgeltsysteme und Ziel- bzw. Leistungsvereinbarungen. Damit werden die Grenzlinien der bestehenden relativen Autonomie der Arbeitskräfte zur Disposition gestellt. Die Grenzlinien betrieblicher Freiheit und Sicherheit werden neu geordnet. Ob und in welcher Weise dieser Kampf um Anerkennung geführt wird (reflektierend, als kritischer Bildungsprozess oder retardierend) und ob dabei tatsächlich ein neuer Typus „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998) im Sinne eines beruflichen Selbstverständnisses entsteht, wie von der Arbeitssoziologie behauptet, wäre aus der subjektiven Perspektive der beruflich Lernenden überhaupt empirisch zu überprüfen. Eine subjektwissenschaftliche betriebliche Erwachsenenpädagogik könnte, mit der Forschungsperspektive auf subjektive Ansprüche an Arbeit, der an Strukturen interessierten Industriesoziologie eine ergänzende Perspektive an die Seite stellen (vgl. Peters 1998, S.94). Die vielfachen – bewussten und unbewussten – Brechungen im Rahmen betrieblich-beruflicher Lernprozesse, wie sie in dieser Untersuchung rekonstruiert wurden, warnen vor Eindeutigkeiten. Lern- und Bildungsprozesse scheinen in betrieblichen Modernisierungsprozessen von subjektiven Befindlichkeiten vielfältig gebrochen zu werden, dies gilt für jede betrieblich oder auch arbeitssoziologisch erwartete Entwicklungsrichtung. In welcher Weise in diesen neuen Modernisierungsprojekten weitere Lerntypen verzeichnet werden können, bleibt zukünftigen empirischen Untersuchungen aus der Sicht der lernenden Subjekte vorbehalten.

Anmerkungen

- 1 Die Kategorie „betriebliche Sozialordnung“ wird hier in Anlehnung an Bergmann 1991 verwendet.
- 2 Steuerung wird hier in Anlehnung an Ortmann (1990, S.113) im Sinne von steuernder Kontrolle verwendet.
- 3 So der Wortlaut einer SAP-Werbung zum Executive Information System (vermutlich 1994).
- 4 Die Ausnahme stellt das Team Altdatenübernahme dar, dessen Aufgaben hauptsächlich im softwaretechnischen Bereich liegen.
- 5 Vgl. dazu auch die Projektstruktur-Typenbildung bei Brandherm-Böhmker 1990, S.147f.
- 6 So lautet die Intention in der Einladung zum SAP-SNI Branchenforum im September 1995, S.2.
- 7 Vgl. das Protokoll des Gruppengesprächs in der Anlage 4.
- 8 Dieses Problem wird in der Arbeitssoziologie auch als Problem der Transformation von Arbeitsvermögen in Arbeitskraft diskutiert.
- 9 Vgl. die Ausführung des Projektleiters beim Gruppengespräch; Anhang 4.
- 10 Die nachfolgenden Interviews wurden aus dem Kreis dieser zukünftigen Multiplikatorinnen gewonnen.
- 11 Dieser Kurs bildet den mittleren Hauptteil der RIVA-Trainingspyramide.
- 12 Alle verwendeten Namen sind in dieser Untersuchung anonymisiert.
- 13 Dieser Terminus wird von den SAP-Dozenten und den Koordinatorinnen in den Kursen verwendet.
- 14 Zum Erhebungsverfahren vgl. Kap. V, Ziffer 4. Zum Auswertungsverfahren im Einzelnen vgl. Kap. V, Ziffer 2.
- 15 Zur Akteursperspektive in der formulierenden Interpretation und ihrem Verhältnis zur offenen Kodierung durch Vergleichsbildung vgl. Kap. V, Ziffer 2.
- 16 Codes werden in der folgenden Kodierarbeit **fett/kursiv** gedruckt, um erstens die Nähe zum Originalbegriff der Frau Claus zu unterstreichen und um sie zweitens in ihrer Bedeutung als Dreh- und Angelpunkte für die weitere Rekonstruktionsarbeit hervorzuheben.
- 17 Die in der vorhergehenden Kodierphase erarbeiteten Codes werden in dieser Kodierphase **fett/kursiv** und unterstrichen in die weitere Rekonstruktionsarbeit eingeführt, um dem Leser die Wiedererkennung bereits gefundener Codes zu erleichtern. In dieser Phase neu entstehende Codes werden wie bisher **fett/kursiv** gekennzeichnet.
- 18 Zur theoretischen Konzeptualisierung dieses Zusammenhangs vgl. Abschnitt 2 im IV. Kapitel. Die empirische Analyse der betrieblichen Bedeutungskonstellationen, die hier als Gegenhorizonte eingeführt werden, findet sich im Kapitel VI.
- 19 Die Beschreibung und der methodische Stellenwert dieser Phase „Axiales Kodieren“ ist im Abschnitt 2 in Kapitel V beschrieben.
- 20 Holzkamp unterscheidet eine Phänomenalbiographie von einer Realbiographie. Die Phänomenalbiographie stellt den vom Subjekt erfahrenen Ausschnitt seiner Realbiographie dar (1983, S.336ff.).
- 21 Die Codes aus Abschnitt 3 werden in der weiteren Kodierarbeit **fett/kursiv** mitgeführt, die Holzkamp'schen Kategorien werden kursiv eingeführt. Damit soll auch

- symbolisch die Nachgeordnetheit der *kursiv* dargestellten Holzkamp'schen Kategorien gegenüber den Kodes (*fett/kursiv*) als Dreh- und Angelpunkt der Rekonstruktionsarbeit unterstrichen werden, die – im Falle des Gelingens – die kategoriale Qualität der Kodes erhöht.
- 22 Eine gelungene Übersicht der arbeitsrechtlichen Normen, die den Betrieb als sozialen Ort ausweisen, in dem das Weisungsrecht des Arbeitgebers den geltenden Bürgerrechten nach Teilhabe entgegensteht, findet sich bei Matthies u.a. 1994.
 - 23 Diese Dualität der subjektiven Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse durchzieht die gesamte Holzkamp'sche Handlungstheorie, vgl. 1995, S.835; 1993, S.182ff.; 1983, S.353f.
 - 24 In diesem Aspekt liegt ein zentraler Unterschied zwischen angeordneten betrieblichen und freiwilligen außerbetrieblichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen (wie z.B. Volkshochschulkursen) begründet: Teilnehmer an Volkshochschulkursen haben – wenn sie die Kurse um ihres Lernens willen besuchen – regelmäßig in ihrem Alltag eine Diskrepanzerfahrung gemacht, die sie zur Teilnahme am Kurs führt. Ihre Teilnahme symbolisiert die Bereitschaft zur Ausgliederung einer Lernschleife. Teilnehmer in angeordneten betrieblichen Bildungsmaßnahmen machen ihre Diskrepanzerfahrung regelmäßig erst im Kurs als Erfahrung individueller Defizite gegenüber neuen betrieblichen Verfahren, Strategien oder Zielen. Ob sie dieses Handlungsproblem als Lernproblem in dem besuchten Kurs ausgliedern, ist wie bei Frau Claus eine offene Frage, die in eine typische Entscheidungsproblematik für Beschäftigte in solchen betrieblichen Kursen mündet. Eine typische Aussage von Beschäftigten lautet: „Das eigentliche Lernen beginnt erst nach dem Kurs am Arbeitsplatz“. Hinter dieser Aussage steht genau diese Entscheidungssituation, die den Kurs aus der Perspektive der Lernenden dominiert: Ist das hier etwas für mich? Während die Referenten ihre Lehrinhalte abarbeiten, sind die Kursteilnehmer mit der Frage nach den für sie ausreichenden Lerngründen beschäftigt. Erst wenn diese Frage für sie geklärt ist, kann ihr Lernen beginnen. Dann ist der Kurs meist vorbei, das Lernen beginnt erst am Arbeitsplatz.
 - 25 Die Gestaltungsrolle des Betriebsrats im Rahmen eines betrieblichen Co-Managements lässt als Handlungsprämisse für subjektives Handeln solche „kämpferischen“ Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene primärer Handlungen ausscheiden. So gesehen kann diese Betriebsratsposition eine individuelle Auseinandersetzung mit der Handlungsproblematik und damit auch die Ausgliederung einer Lernschleife fördern.
 - 26 Holzkamp bezeichnet die Lehrlernformierung als *Lernformierung* (1993, S. 52-2ff.). Mit dem hier verwendeten Begriff der Lehrlernformierung soll der intersubjektive Charakter der Formierung im Lehr-/Lernverhältnis betont werden. Holzkamp geht auf den intersubjektiven Aspekt nur eingeschränkt ein (vgl. dazu die Kritik weiter unten).
 - 27 Insofern qualifiziert in der Kritischen Psychologie das Konzept der „Motivation“ die Lerngründe und stellt keinen davon unabhängigen energetischen Haushalt dar (vgl. Holzkamp 1993, S.194).
 - 28 In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass verallgemeinerte Handlungsfähigkeit keine empirische Kategorie ist, sondern ein Handlungsprinzip darstellt (vgl. Haug 1987, S.89; Holzkamp 1990). Inwieweit ein *Zustand* verallgemeinerter Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Produktions- und Repro-

- duktionsprozess im konkreten Einzelfall erreicht und realisiert wird, lässt sich empirisch bestenfalls im Nachhinein feststellen. Deshalb ist lediglich die *Intention* nach verallgemeinerter Handlungsfähigkeit als expansive Lernhaltung des Subjekts im Spannungsfeld äußerer und innerer Zwänge identifizierbar.
- 29 Holzkamp geht zwar auch auf interpersonale Lehr-/Lernverhältnisse ein, thematisiert aber die Aufhebung restriktiver Lernformierungen nur als Aufhebung instrumenteller Lernverhältnisse im Zusammenhang herrschaftlicher Machtausübung (vgl. Holzkamp 1993, S.501-531). Eine Analyse der subjektiven Befindlichkeit des Lernenden in diesen Herrschaftszusammenhängen hin auf typische Entwichtigungen, Einschüchterungen, Kanalisierungen verweist er auf Fragestellungen zukünftiger Lernforschung (vgl. a.a.O., S.530).
 - 30 Der Begriff „interpersonales Lehr-/Lernverhältnis“ wird in Abgrenzung zum „autonom-personalen Lernverhältnis“ (Holzkamp 1993, S.516) gebraucht. Autonom-personale Lernverhältnisse sind allerdings notwendigerweise immer in interpersonalen Lehr-/Lernverhältnissen beinhaltet.
 - 31 Das Mead'sche ‚me‘, das in der deutschen Übersetzung in Unterscheidung zum ‚Ich‘ als ‚ICH‘ übersetzt wird, steht hier als ‚Mich‘. Der Begriff ‚Mich‘ lässt sich vom ‚Ich‘ leichter unterscheiden.
 - 32 Vgl. dazu auch den Verweis bei der Diskussion des heuristischen Rahmens im Kapitel IV.
 - 33 Empirische Lern- und Bildungsforschung in betrieblichen Zusammenhängen leistet in diesem theoretischen Kontext zugleich einen empirischen Beitrag zur historisch-konkreten Analyse einer Grammatik sozialer Konflikte im Betrieb. Moralischer Fortschritt wäre dort dann möglich, wenn expansive Lernhandlungen als Voraussetzung für die Konstituierung von Bildungsprozessen möglich sind.
 - 34 Vgl. dazu die Kritik Holzkamps an den einzelnen Schulen psychologischer Lernforschung (1993, S. 39-173).
 - 35 Eine Übersicht verschiedener Partizipationsmodelle, wie sie innerhalb der Informatikprofession diskutiert werden, findet sich bei Rödiger 1993.
 - 36 Die Punktierung in der zitierten Transkription verweist auf eine Senkung der Stimmhöhe.
 - 37 Wie im Fall der Frau Claus werden in dieser Kodierphase zu Vergleichszwecken wieder die Kodes aus der vorangehenden Kodierphase *fett/kursiv* und unterstrichen eingeführt.
 - 38 Zur gesellschaftlichen Funktion des Persönlichkeitskonzepts vgl. Holzkamp 1988, S.124.
 - 39 Vgl. zu dieser identitätstheoretischen Diskussion, die das Augenmerk auf strukturell verankerte Fremdheit in Interaktionsprozessen lenkt, Wittpoth 1994, S.154f.
 - 40 Holzkamp (1983, S.379f) beschreibt diesen Zustand als Selbstfeindschaft, bei der die Verletzung eigener Interessen nach Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe mittels Leugnung und Ausblendung als subjektiv begründet und funktional ausgewiesen wird.
 - 41 Hinweis für den Leser zum besseren Verständnis der von Frau Brause geschilderten inhaltlich-thematischen Problemsituation: Im vorliegenden EDV-Einführungsprojekt wurde das SAP-R2-System verwendet. Dessen Programmoberfläche ist menügeführt. Dabei sind die einzelnen Bildschirmmasken hierarchisch aufgebaut. Die Anwender haben also die Möglichkeit, vom Hauptmenü in die verzweigten

- Untermenüs zu gelangen, die sie für ihre Sachbearbeitung benötigen. Um sich schneller zwischen den einzelnen Masken mit ihren unterschiedlichen Funktionen zu bewegen, besitzen die Anwender zusätzlich die Möglichkeit, mittels sogenannter Transaktionsbefehle (z.B. ES03 oder SP01) unmittelbar zur benötigten Bildschirmmaske zu springen und dort ihre Eingaben zu machen. Neben den Transaktionsbefehlen sind Standardfunktionstasten und solche Funktionstasten zu verwenden, die von Maske zu Maske verschiedene Funktionen steuern (sog. PF-Tasten). Darüber hinaus sind von den Anwendern „Match-Codes“ zu verwenden, wenn sie bestimmte Datensätze (z.B. bestimmte Kunden) suchen. Zwar sind auch diese Match-Codes über eine Hilfsfunktion als Übersicht abrufbar. Die Handhabung fällt jedoch leichter, wenn die wichtigsten Match-Codes bekannt sind und direkt eingegeben werden können. Für ein zügiges Arbeiten müssen den Beschäftigten daher zum einen umfangreiche „kryptische“ Befehle präsent sein, zum anderen gilt es, eine neue hierarchische Ebenenstruktur zu erkennen.
- 42 Unterstrichene Wörter in den zitierten Interview-Transkriptionen verweisen auf eine Hebung der Stimmlage. Gepunktete Linien verweisen auf eine Senkung der Stimmlage.
 - 43 Auch in dieser Fallbearbeitung werden die Codes der vorangegangenen Kodierphase in dieser Phase des Vergleichs unterstrichen eingeführt, um sie leichter von den neu gewonnenen Codes unterscheiden zu können.
 - 44 Zur weiteren Diskussion über die Reichweite dieser Untersuchung und über die notwendigen weiteren Forschungsfragen vgl. Abschnitt 4 im V. Kap. und die Methodenkritik im 4. Teil.
 - 45 Wichtig ist dabei die Feststellung, dass Herr Schnell nicht irgendwelche vom Außenstandpunkt objektiv erkannten Lernaspekte, sondern seine selbst erkannten Lernaspekte, wie z.B. das „Schwert“ Fusion oder seine Aufstiegsinteressen, ausblendet.
 - 46 Inwieweit, d.h. mit welcher Qualität (Flachheit bzw. Tiefe) ihr dieser Bildungsprozess gelingt, kann mit dem Textmaterial dieser Untersuchung nicht mehr weiter geprüft werden.
 - 47 Bildungsprozesse gehen in diesem Fall dem betrieblichen Kampf um Anerkennung voraus. Dieser Lerntyp darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass Primärhandlungen durch Lernhandlungen ersetzt werden. Primärhandlungen werden durch Lern- und Bildungsprozesse nur unterbrochen.
 - 48 Vgl. zu dieser Einschätzung auch – aus einem anderen wissenschaftstheoretischen Verständnis heraus – Heid 1994, S.139.
 - 49 Die Frage nach der Reichweite bezieht sich auf die Gültigkeit der Ergebnisse. Die Frage nach der Repräsentativität bezieht sich demgegenüber, zu Beginn des Untersuchungsprozesses, auf die zutreffende Auswahl des Falles, stellvertretend für den Untersuchungsgegenstand. Dabei werden, auf der Basis des eingebrachten Vorwissens, die sozialstrukturellen Merkmale des Falles auf einer phänomenologischen Ebene problematisiert.

4. Teil: Reflexion des Untersuchungsverfahrens und Perspektiven einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik

Im abschließenden 4. Teil wird ein Blick zurück auf die Untersuchung geworfen, um daraus Perspektiven für zukünftige Arbeiten abzuleiten. Zum Ersten ist im Zuge der Anwendung eines empirisch-rekonstruktiven Untersuchungsverfahrens auf den Untersuchungsgegenstand ‚betriebliches Lernhandeln‘ eine Reihe von Fragen und Probleme aufgetreten, die im Hinblick auf weitere empirische Untersuchungen kritisch reflektiert werden sollen. Zum Zweiten soll skizziert werden, welche weiteren möglichen Erträge und neuen Fragestellungen aus dem dieser Untersuchung zugrundeliegenden Selbstverständnis einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik heraus für die weitere erwachsenenpädagogische Theoriebildung möglich sind. In dieser Untersuchung galt das Interesse der Rekonstruktion betrieblicher Lern- und Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden. Über diese Fragestellung hinaus lassen sich entlang weiterer erwachsenenpädagogischer Problemfelder Konsequenzen aus der Perspektive der lernenden Subjekte für die weitere Theoriebildung ziehen. Ein erster Versuch hierzu wird im XII. Kapitel unternommen.

XI. Kritische Reflexion des Untersuchungsverfahrens

1. Das Erhebungsverfahren

Für die Datenerhebung resultiert aus den dieser Untersuchung zugrunde liegenden zwei Fallebenen ein Kernproblem in Gestalt eingeschränkter Möglichkeiten für ein theoretical sampling. Dieses Kernproblem und die mit ihm verbundenen problematischen Konsequenzen sollen hier dargelegt werden, um in Folgeuntersuchungen weiterführende Lösungsansätze wählen zu können. Die zwei Fallebenen entstehen in dieser Untersuchung aus der theoretischen Perspektive auf Lernen als genuin soziale Kategorie. Subjektives Lernhandeln ist demnach immer zugleich Ausdruck gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen im subjektiv gegebenen Möglichkeitsraum des Handelns und bedarf deshalb einer – in der Untersuchung angelegten – Korrespondenz subjektiver

Lernbegründungen mit betrieblich-gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen. Mit anderen Worten: Die Interviews mit den Lernenden korrespondieren dem Entwicklungsstand des betrieblichen Modernisierungsprojekts und können nicht unabhängig von ihm erhoben und ausgewertet werden. Dieser Zusammenhang wirft Probleme auf, die im Vorfeld der Untersuchung nicht hinreichend bedacht wurden.

So erwies sich erstens angesichts der starken Verknüpfung der subjektiven Bedeutungshorizonte mit den betrieblichen Bedeutungskonstellationen die Erhebung kontrastierender Fälle von Lernhandlungen zu einem späteren Zeitpunkt im EDV-Einführungsprozess als unmöglich. Die Transkription der Tonbandaufnahmen und die ersten tastenden Zugänge zum Textmaterial benötigten so viel Zeit, dass die später durchgeführten Interviews aufgrund der zwischenzeitlich stattgefundenen Veränderung in den betrieblichen Bedeutungskonstellationen nicht mehr verwertbar waren. Wird also in einer Untersuchung die vorliegende theoretische Perspektive gewählt und Lernen nicht als individuelle Aktivität ohne eine unmittelbare gesellschaftlich-historische Vermittlung verstanden, ist das Problem des eingeschränkten theoretical sampling kein Einzelfall, sondern typisch für betriebliche Entwicklungsprojekte.

Eine mögliche Lösung dieser Schwierigkeit besteht darin, die Fallzahl zu Beginn der Untersuchung möglichst groß zu halten. Auf diese Weise steigt die Wahrscheinlichkeit, kontrastierende Daten zu erheben, die später für die Auswertung wichtig werden könnten. In der vorliegenden Untersuchung wurden während der ersten Seminarmaßnahmen nur vier Interviews erhoben. Insofern leidet die Untersuchung unter der geringen Fallzahl. Mit mehr kontrastierenden Fällen hätte die explorative Typisierung der Lernhaltungen umfangreicher erarbeitet werden können.

Die Probleme, die mit den zwei Fallebenen und dem mit ihnen verbundenen, eingeschränkten theoretical sampling entstehen, betreffen nicht nur die Erhebung weiterer Fälle mit dem Ziel, zusätzliche mögliche Ausprägungen eines erkannten Strukturzusammenhangs zu finden. Auch die Möglichkeiten eines veränderten Zugangs – eines heuristischen Rahmens – zum Forschungsfeld sind begrenzt, was sich für eine qualitative Studie begrenzend auswirkt. Im Verlauf qualitativer Forschungsprozesse ist es üblich, dass sich der heuristische Rahmen in der Auseinan-

dersetzung mit dem Textmaterial verändert, weil dem Textmaterial eine eigene Qualität – unabhängig vom erkenntnisleitenden Zugang – zugesprochen wird. Diese Veränderungen können im Einzelfall so weit reichen, dass sie eine strukturelle Qualität annehmen und eine Neuerhebung des Datenmaterials notwendig machen, weil die ursprüngliche Fragestellung zu eng oder mit abweichender Perspektive gestellt war. Diese begrenzenden Perspektiven können grundsätzlich in der alltäglichen Vertrautheit oder im spezifischen theoretischen Vorverständnis, d.h. im Konzept des Forschers verankert sein.

Das ursprüngliche heuristische Konzept dieser Untersuchung war sehr am Lerngegenstand orientiert. Es war die Annahme getroffen worden, dass sich Lern- und Bildungsprozesse als reflexive Entfaltung von Subjektivität (vgl. Meuler 1993, S.122f., S.158ff.) stark von der Gegenstandsseite her entwickeln: Im Gegenstand drücke sich Gesellschaftlichkeit aus, und im sozialen Raum, hier der betrieblichen Arbeitsorganisation, erhalte der Gegenstand Bedeutung. Die reflexive Qualität betrieblicher Lern- und Bildungsprozesse wurde in diesem erkenntnisleitenden Konzept eng an die Qualitätsmaßstäbe arbeitsorganisatorischer Abläufe gekoppelt, wie sie im Bereich der Arbeitswissenschaft diskutiert werden. Dies führte letztlich zu einem Interviewleitfaden, der sehr stark auf die betriebliche Arbeitsorganisation und das in der Software implizierte Arbeitsmodell abstellte. Mit diesem Konzept wurden die hier ausgewerteten Interviewdaten erhoben. Diese Perspektive in der Fragestellung hatte zur Konsequenz, dass die Sensibilität des Interviewers für biographische Aspekte des Lernhandelns unterentwickelt war. Dieser Mangel wurde dadurch kompensiert, dass – im Rahmen der offenen Fragestellung im Interview – die Interviewten die ihnen bedeutsamen biographischen Aspekte zur Sprache bringen konnten. Frau Claus und Frau Brause haben dies getan. Ein sensibleres Nachfragen hätte hier ein dichteres Textmaterial erzeugen können. Herr Schnell sprach biographische Aspekte in seinem Interview nicht von selbst an. Hier wäre es die Aufgabe des Interviewers gewesen, die biographischen Andeutungen des Herrn Schnell weiter zu entwickeln. Dies ist nicht geschehen. So konzentrierte sich der Interviewer in Zeile 224 beispielsweise auf die Organisationsstruktur für die betriebliche Softwareanpassung, anstatt dem subjektiven Bedeutungshorizont nachzugehen, der auf die besondere Leistung des Herrn Schnell abhebt. Ebenso bei Zeile 693 und 700: Dort wurde Sicherheit im Interviewleitfaden gesucht, weil die Verständigung zu Herrn

Schnell abgebrochen war. Es ist der Hartnäckigkeit des Herrn Schnell zu verdanken, dass er von sich aus so viel über seinen subjektiven Bedeutungshorizont „Eigeninitiative“ erzählt hat. Es hätte besonders ihm leicht fallen können, sich auf die sachlich unproblematische Ebene des Lerngegenstandes, die der Interviewer immer wieder ansprach, zurückzuziehen. Letztlich fehlen in diesem Interview Nachfragen zum Verhältnis dieses subjektiven Bedeutungshorizonts zu biographischen Erfahrungen des Herrn Schnell.

Die Fixierung des Interviewers auf den Leitfaden verweist auf die Notwendigkeit, qualitative Interviews zu zweit durchzuführen. Zwei Interviewer können sich arbeitsteilig auf den thematischen Rahmen des Interviews bzw. auf die Verstehensleistung gegenüber dem Interviewten konzentrieren. Ein Interviewer allein ist zu sehr mit dem thematischen Verständigungsprozess beschäftigt, als dass er zugleich gut verstehen könnte. Die Verständigung betrifft in den vorliegenden Fällen insbesondere die Komplexität relativ unbekannter Software-Bedienungsschritte, die Einordnung von Fachausdrücken etc.

Dass der alte heuristische Rahmen keinen adäquaten Zugang zum Textmaterial bietet, wurde nach den ersten Auswertungsversuchen deutlich. Es war ein Zugang zu den subjektiven Lernbegründungen vom Außenstandpunkt, überwiegend vom Standpunkt arbeitsorganisatorischer Strukturen, die sich mit subjektiven Lerngründen nicht vermitteln ließen. Erst mit dem Holzkamp'schen Angebot eines heuristischen Rahmens, der die Bedeutungskategorie in den Mittelpunkt des subjektiven und des betrieblich-gesellschaftlichen Handelns stellte, war es möglich, die Verbindung subjektiver und gesellschaftlicher Bedeutungen im Rahmen einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse zu versuchen. Für diesen neuen Zugang konnte allerdings aufgrund der fortgeschrittenen betrieblichen Entwicklung kein neues Datenmaterial erhoben werden.

Im Zusammenhang mit dieser Problemstellung bietet es sich für zukünftige Studien an, während der Interviewauswertung die Dokumentation der betrieblich-gesellschaftlichen Entwicklung fortzuführen, eine Perspektive, die hier sowohl im arbeitsstrukturell orientierten theoretischen Vorverständnis als auch pragmatisch nicht angelegt war. Aus Gründen der Arbeitskapazität dürfte dieser Aufwand nur in Forschergruppen möglich sein, eine Voraussetzung, die in dieser Einzelarbeit gefehlt hat.

Ein Längsschnittdesign, das sowohl auf die Entwicklung des betrieblichen Projekts als auch auf die Entwicklung der betroffenen Beschäftigten im Arbeitsprozess geachtet hätte, könnte für die vorliegende Fragestellung insbesondere den Lernprozess erhellen. Die vorliegende Untersuchung fokussiert mit ihrer Anlage nur die Phase der anfänglichen Lernbegründung, also der Ausgliederung einer Lernschleife aus den alltäglichen Primärhandlungen. Eine Längsschnittuntersuchung könnte demgegenüber die Entwicklung der Lernhandlung mit ihren Lernsprüngen bzw. immer wiederkehrenden Lernbehinderungen rekonstruieren. Dieser Zugang bleibt aufgrund des in dieser Untersuchung erhobenen Materials verschlossen.

2. Das Auswertungsverfahren

Die Charakteristik und besondere Leistung dieser Untersuchung liegt in ihrem theoretischen und methodischen Design, das durch eine Vermittlung und Kongruenz subjektiver sowie betrieblich-gesellschaftlicher Bedeutungen gekennzeichnet ist. Bedeutungskonstellationen sind in der vorliegenden Untersuchung als überindividuell produzierte Gebilde mit einer typischen Struktur gefasst, die dem lernenden Subjekt typische Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Bedeutungskonstellationen stellen auf diese Weise verdichtete historische Erfahrungen über Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Lebenstätigkeit dar. In ihrer dem Subjekt zugekehrten Seite bilden Bedeutungskonstellationen einerseits den Möglichkeitsraum für subjektives Lernhandeln, andererseits wirken sie zugleich begrenzend. Subjektiver Sinn entsteht somit aus der Passung von Zielen zu subjektiven Handlungsplänen im Rahmen des über Bedeutungskonstellationen gegebenen gesellschaftlichen Möglichkeitsraumes. Bedeutungskonstellationen sind so zugleich Medium wie auch Ergebnis subjektiver Handlungen. Als Medium subjektiver Handlungen stellen betrieblich-gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen für das Subjekt Faktizitäten dar, die ihm noch nicht verfügbar sind.

Für die vorliegende Untersuchung hatte dieser heuristische Zugang zur Konsequenz, dass die betrieblich-gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen in ihrer Funktion als Medium einerseits – als eigenständige Fallebene im Kapitel VI – unabhängig von den subjektiven Lernhandlungen zu rekonstruieren waren. Andererseits waren sie bei der Re-

konstruktion des Lernhandelns, in ihrer Eigenschaft als Ergebnis subjektiver Lernhandlungen, im Zusammenhang mit den subjektiven Lernbegründungen zu diskutieren. Beide Zugänge sind zu problematisieren.

Die Rekonstruktion der betrieblichen Bedeutungskonstellationen, als Möglichkeitsraum subjektiven Lernhandelns, gelingt – jenseits des Versuchs, soziologische Ergebnisse umfassend einzubeziehen – nicht unabhängig von den subjektiven, biographisch geprägten Perspektiven des Forschers auf betriebliche Politikfelder, also Perspektiven, wie sie dem Forscher als Person zugänglich sind. Hier wäre in ideologiekritischer Absicht zu fragen, welche Ressourcen und Regelsets bei der rekonstruktiven Analyse akzentuiert und welche vernachlässigt wurden. In Forschergruppen kann diese kritische Perspektive gegenseitig wahrgenommen werden. Bei dieser Einzelarbeit wird diese kritische Leistung ausschließlich auf die Leser verlagert.

Ein besonderes Problem ist während der Phase offener Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung mit der Verbindung subjektiver Lernbegründungen und betrieblicher Bedeutungskonstellationen, im Sinne von Gegenhorizonten, gegeben. Um in einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse subjektive Lernbegründungen mit betrieblichen Bedeutungskonstellationen in einen Zusammenhang setzen zu können, müssten die betrieblichen Bedeutungskonstellationen in ihrer Eigenschaft als subjektiver Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang gegeben sein. Tatsächlich sind sie, im Rahmen vorliegender soziologischer Untersuchungsergebnisse, nur als gesellschaftliche Verhältnisse, als mikropolitische Zusammenhang symbolischer Regeln und Strukturen gegeben. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Die Bedeutungskonstellation „Expertenmacht“ ist im Rahmen der vorliegenden subjektorientierten soziologischen Forschungsergebnisse durch die Verfügung über softwaretechnische Ressourcen und symbolisch vermittelte Orientierungen bestimmt, mittels derer die Zwecke der Experten abgesichert werden und damit zugleich der Herrschaftsstatus reproduziert wird. Es fehlt ein subjektwissenschaftlicher soziologischer Zugang, der verdeutlichen würde, wie das betrieblich-gesellschaftliche Verhältnis der „Expertenmacht“, in seinen dem Subjekt zugekehrten Aspekten, als Bedeutungskonstellation erscheint. Dazu wäre die Herausarbeitung der verschiedenen Vermittlungsebenen zwischen den Ressourcen und Regelsets in die betriebliche Alltagswelt der Akteure hinein erforderlich.¹ Erst auf diese

Weise wären die Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen in ihrer Breite erkennbar. Dieser subjektwissenschaftliche Zugang liegt auf Seiten der Soziologie nicht vor.

Ersatzweise wurde in der vorliegenden Untersuchung auf die systematisierten Felddescriptions in soziologischen Untersuchungen sowie die eigenen Felderfahrungen zurückgegriffen und um die Strukturen herum angeordnet, um letztlich das Feld der Handlungsmöglichkeiten als Bedeutungskonstellation abzustecken. Dieses behelfsmäßige Vorgehen mangels entsprechender, soziologisch-subjektwissenschaftlicher Studien verweist sicherlich schnell auf erkennbare Strukturgesetzmäßigkeiten, es mangelt aber an einem umfassenden und strikten Verweisungszusammenhang zwischen subjektiven Lernbegründungen und betrieblichen Bedeutungskonstellationen. Die rekonstruierten Lernhaltungen hätten in den einzelnen Fällen, mittels komplexerer Darstellungen der betrieblichen Handlungsmöglichkeiten, dichter beschrieben werden können. Hier warten ein Forschungsparadigma und eine Forschungsaufgabe für die Soziologie.

Die Dichte der Fallrekonstruktion verweist im Rahmen der Auswertungsphase auf ein drittes Problem: die geringe Fallzahl. Oben wurde bereits erläutert, dass im Rahmen rekonstruktiver Untersuchungen prinzipiell ein Fall ausreicht, um die strukturelle Typik und theoretische Dichte herauszuarbeiten. Weitere Fälle von Lernhandlungen wären hier aber hilfreich gewesen, um zusätzliche Ausprägungen beschreiben zu können. Welche weiteren typischen Lernhaltungen, über die hier beschriebenen drei Typen hinaus, vorfindbar sind, bleibt weiterführenden Untersuchungen überlassen. Diese Untersuchung versteht sich als explorierende Untersuchung, die auf eine exemplarische Strukturanalyse (vgl. S. Kade 1994, S.306) für das Lernhandeln in betrieblichen Modernisierungsprojekten abzielt. Vor dem Hintergrund dreier Fälle kann nicht der Anspruch auf ein differenziert ausgearbeitetes und alle Aspekte beinhaltendes Erklärungsmodell für Lernhandlungen in betrieblichen Modernisierungsprojekten erhoben werden. Die Untersuchung zeigt aber, unabhängig von der geringen Fallzahl, typische Lernbehinderungen und Möglichkeiten expansiven Lernens auf. Darüber hinaus verweist sie auf einen möglichen methodischen Zugang zum subjektiven Lernhandeln als sozialer Kategorie und schafft so eine Grundlage für weitere Untersuchungen im Rahmen einer bildungstheoretisch orientierten Lernforschung.

Die große Bedeutung biographischer Aspekte, auch im scheinbar so sachlich orientierten betrieblich-beruflichen Lernhandeln, wurde in dieser Untersuchung, aufgrund des ursprünglichen theoretischen Vorverständnisses, zu spät erkannt. Dies bezieht sich nicht nur auf den Erhebungs-, sondern auch auf den Auswertungsteil der Untersuchung. So wäre es möglicherweise ertragreicher gewesen, statt mit einer formulierenden Interpretation mit einer Erzählflussanalyse in Anlehnung an Fritz Schütze zu beginnen. Beide Verfahren sequenzieren den Text. Während aber die formulierende Interpretation stärker auf relevante Themenaspekte abhebt, akzentuiert die Erzählflussanalyse zeitliche Segmente der Erzählung in ihrem Zusammenhang. Folgeuntersuchungen werden sich stärker mit den biographischen Anteilen als innere Handlungsbegrenzungen auseinandersetzen haben (vgl. Holzkamp 1983, S.306), um sie, stärker als hier geschehen, mit den Bedeutungskonstellationen als äußere Handlungsbegrenzungen ins Verhältnis setzen zu können.

XII. Perspektiven einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik

1. *Zum Selbstverständnis einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik*

Die vorliegende empirische Untersuchung hat mit der Rekonstruktion von Lern- und Bildungschancen aus der Perspektive subjektiver Lernbegründungen die Lernerperspektive in ihrer Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Theoriebildung aufgezeigt: Es konnte ein tieferes Verständnis für *die spezifischen Behinderungen bei der Entwicklung subjektiver Lernbegründungen in betrieblichen Weiterbildungszusammenhängen* erzielt werden. Die Selbstbeschränkung normativer Bildungstheorie im Umgang mit diesen Behinderungen wurde vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses als zwischenmenschlichem Handeln forschungskonzeptionell und forschungspraktisch überwunden (vgl. Kapitel II).

Die Perspektive des lernenden Subjekts lässt sich, als eine spezifische Perspektive auf pädagogische Handlungsfelder, zu einer *subjektwissenschaftlichen Perspektive* der Erwachsenenpädagogik erweitern, wenn auch andere erwachsenenpädagogische Problemstellungen als die hier untersuchten Lernchancen aus der Perspektive des lernenden Sub-

jekts betrachtet werden. So lassen sich beispielsweise erwachsenenpädagogische Problemstellungen im Zusammenhang mit der Bestimmung von Bildungsbedarfen, der Reflexion auf die Kategorie ‚Lernerfolg‘ oder auch des professionellen Handelns des Erwachsenenbildners aus der Perspektive der Lernenden subjektwissenschaftlich beleuchten, womit neues Licht auf alte Frage- und Problemstellungen fällt. Die sich historisch gewachsene pädagogische Forschungsperspektive des Lehrenden kann so um die Lernerperspektive erweitert werden.

Die wissenschaftstheoretischen und bildungstheoretischen Bestimmungen einer sich subjektwissenschaftlich verstehenden Erwachsenenpädagogik sollen im Folgenden kurz charakterisiert werden, um sie in einem zweiten Schritt entlang ausgewählter erwachsenenpädagogischer Problemfelder anzuwenden und weitergehende Perspektiven für die erwachsenenpädagogische Theoriebildung aufzeigen zu können.

Gegenwärtig erfolgt die Theoretisierung innerhalb der Erwachsenenpädagogik überwiegend vom Standpunkt der Lehrenden bzw. der Erwachsenenbildung Planenden aus. Diese Theoretisierung erfolgt im Rahmen materialer und formaler Bildungstheorien (vgl. Kapitel II. Abschnitt1) vor allem hinsichtlich einer normativen Begründung von Zielen und Konzepten sowie eines geeigneten Mittel- und Methodeneinsatzes zur Steuerung des Bildungsprozesses. Die Legitimation der jeweiligen normativen Grundlagen reicht von einer an pragmatischen und ökonomischen Erfordernissen orientierten Position bis hin zu gesellschafts- und ökonomiekritischen Positionen.² Die Theoriekonzepte in diesem Spannungsfeld zielen auf pädagogisch-teleologische Entwürfe, die sich gegenwärtig, je nach individueller Verortung im bildungspolitischen Spannungsfeld, vor allem in verschiedenen Modellen des sogenannten „Organisationslernens“ (vgl. Münch 1998,; Arnold/Weber 1995; Geißler 1995), der „Lernortkombinationen“ (vgl. Arnold/Münch 1996; Dehnbostel 1998; Dehnbostel/Holz/Novak 1996), des „lebendigen Lernens“ (Arnold 1996b) etc. festmachen. Dieses normative Selbstverständnis, das vom Lehrenden/Planenden aus denkt und festlegt was oder wie zu lernen ist, orientiert sich an der Vermittlung der jeweiligen Kurskonzepte und Kursinhalte an die Lernenden.

Wissenschaftstheoretisch liegt diesem teleologischen Selbstverständnis ein problematisches Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnis-

ses zugrunde: Bildungstheorie gilt in ihrer konzeptionellen Ausprägung als normierende Handlungsanleitung für die Bildungspraxis. Die Theorie überblickt nach diesem Verständnis die Defizite des praktischen Handlungszusammenhangs und kann diesem den richtigen Weg weisen. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive ist dagegen das Theorie-Praxis-Verhältnis als ein Verhältnis zweier nicht aufeinander rückführbarer Logiken bestimmt.³ Daraus bestimmt sich die bildungstheoretische Perspektive ausschließlich als eine empirisch-theoretische und nicht als eine normativ-konzeptionelle. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses wurde in dieser Untersuchung Wert auf die methodologische Feststellung gelegt, dass hier Protokolle der Wirklichkeit rekonstruiert werden und nicht die Wirklichkeit selbst. Letztere bleibt der wissenschaftlich-theoretischen Einstellung grundsätzlich unzugänglich. Umgekehrt folgt daraus, dass für die Bildungspraxis bildungstheoretische Erkenntnisse keine konzeptionellen Vorgaben, sondern bestenfalls Anstöße für die eigene Handlungslogik darstellen können.

Bildungspraxis wurde weiter oben im Anschluss an Benner nicht als Einführung in gültige Wissens- und Moralbestände, „sondern als Einführung in Fragen und Probleme des richtigen Wissens und des verantwortlichen Handelns“ (Benner 1998, S.193) bestimmt. Bildung heißt somit, nach der Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess zu fragen. Diese Bestimmung muss als hervorzubringende erlernt und kann nicht zugewiesen werden. Wenn Wissen, Moral und Ethik nicht mehr als letzte Gewissheiten dienen können, ist Bildung als Einführung in die Probleme des Vernunftgebrauchs nur mehr als *zwischenmenschliches Handeln* bestimmbar, „das unter dem doppelten Anspruch einer gegenseitigen Achtung der handelnden Personen sowie einer gemeinsamen Anerkennung des menschlicher Willkür unverfügbaren Sinnes von Wirklichkeit steht“ (Benner 1995, S.75).

Aufgabe der Bildungstheorie ist es im Anschluss an dieses Verständnis von Bildungspraxis, theoretisch und empirisch nach den Selbstverständigungs- und Bestimmungsversuchen der Bildungspraxis zu fragen. Wenn im Bildungsprozess der Andere und das Andere als Aufgabe und Problem des Selbst- und Weltverständnisses erfahrbar gemacht werden sollen (vgl. Benner 1998, S.194), ist also zu fragen, in welcher Weise dies als zwischenmenschliches Handeln gelingt. Die bildungstheoretischen Fragestellungen beziehen sich in diesem Sinne auf Fra-

gen und Probleme des Umgangs mit theoretischer und praktischer Vernunft sowie auf das Verhältnis beider zueinander im Lehr-/Lernverhältnis. Insofern der Bildungsprozess interaktionistisch als zwischenmenschliches Handeln bestimmt ist, reicht für die bildungstheoretische Fragestellung der Standpunkt des Lehrers allein nicht aus. Er ist um den Standpunkt und die Perspektive des Lernenden zu ergänzen bzw. zu erweitern, damit sich *beide* Zugänge zum Bildungsprozess als zwischenmenschlichem Handeln theoretisch erschließen lassen. Der Zugang vom Außenstandpunkt des Lehrenden zu den Lernenden als Adressaten des Bildungsprozesses, die von gesellschaftlichen Faktoren bedingt und durch mikro-didaktische Faktoren steuerbar erscheinen (vgl. Kapitel II, Abschnitt 2), ist für das vorliegende Bildungsverständnis unzulänglich. Der Zugang vom Außenstandpunkt des Lehrenden verbleibt im Bedingtheitsdiskurs, bei dem der Andere in seinem Handeln *jenseits seines Vernunftgebrauchs* bedingt erscheint. Dieser Zugang erreicht somit nicht die hier geforderte Problematisierungsebene des Vernunftgebrauchs. Für die bildungstheoretische Perspektive wird deshalb der Standpunkt des Subjekts erforderlich, von dem aus sich das lernende Subjekt auf den Bildungsprozess bezieht und aus dem heraus die Handlungsbegründungen in seinem wie auch immer ‚vernünftigen‘ Begründungsdiskurs rekonstruiert werden können. Die subjektwissenschaftliche Perspektive ist somit eine notwendige Voraussetzung für die bildungstheoretische Perspektive auf die Bildungspraxis als zwischenmenschliches Handeln.

Die subjektwissenschaftliche Perspektive wird für die hier zu charakterisierende *subjektwissenschaftliche Erwachsenenpädagogik* in Anlehnung an Holzkamps subjektwissenschaftliches Verständnis als Perspektive mit intentionalem Charakter vom Standpunkt der Lebensinteressen des Subjekts aus gefasst. Das Subjekt wird als Intentionalitätszentrum verstanden, von dem aus es auch andere Menschen als Intentionalitätszentren wahrnimmt und von dem aus es über die darin liegende reziproke Perspektivenverschränkung Intersubjektivität herstellt (vgl. Holzkamp 1993, S.21ff.). Die Welt des Subjekts wird dabei als bedeutungsvoll im Sinne eines gesellschaftlich produzierten Möglichkeitsfeldes von Bedeutungen vorgestellt. Die subjektiven *Bedeutungen* sind insofern nicht beliebig, sondern stellen gesellschaftlich hergestellte sachlich-soziale Gegenstandsbedeutungen dar, die das Subjekt aus einem gesellschaftlich gegebenen und in typischer Weise strukturierten Mög-

lichkeitsraum auswählt. Sie sind gesellschaftlich situiert. Diese subjektiven Bedeutungshorizonte werden in Form von Handlungsbegründungen mitgeteilt und sind als solche in Bedeutungs-Begründungs-Analysen rekonstruierbar. Über die Darlegung der subjektiven Begründetheit von Handlungsintentionen, d.h. über die Darlegung der Prämissen, warum ein Handlungsvorsatz für das Subjekt begründet und damit vernünftig ist, wird die Grundlage für Verständigung sowie deren Problematisierung im Bildungsprozess gegeben.

Lernen stellt aus dieser Perspektive des Subjekts die Differenzierung und Anreicherung bestehender subjektiver Bedeutungshorizonte dar, über die das Subjekt (im Falle expansiven Lernens) eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe als Selbst- und Weltverständigung antizipieren kann. Subjektive Lernbegründungen stellen somit lediglich eine andere Perspektive auf den Bildungsprozess dar: die Perspektive des lernenden Subjekts. Aus der Perspektive *intersubjektiven* Handelns konstituiert diese subjektive Lernhandlung zugleich den Bildungsprozess als eine von zwei Seiten zwischenmenschlichen Handelns, indem es das Andere des Anderen für seine Selbst- und Weltverständigung mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe nutzt. Lernhandeln ist so betrachtet ein konstituierender Teil des Bildungsprozesses, ohne den dessen Theoretisierung nicht möglich wird. Der verstehende Zugang zum Lernhandeln aus der Perspektive des lernenden Subjekts ist deshalb eine notwendige Voraussetzung für die bildungstheoretische Rekonstruktion von Bildungsprozessen.⁴

Mit dem Verweis auf die Bedeutungs-Begründungs-Analyse ist bereits der *methodologische Zugang* einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik vorgezeichnet. Er muss die Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des lernenden Subjekts fokussieren und kann insofern nur rekonstruktiv sein. Als rekonstruktiv-hermeneutischer Zugang bleibt er notwendigerweise gegenstandsgebunden und führt nicht zu weitreichenden Theorien. Diesem Nachteil steht andererseits der Vorteil gegenüber, dass Bildungstheorie für die Bildungspraxis, entlang derer spezifischen gegenstandsgebundenen Handlungsbeschränkungen, leichter anschließbar ist. Bildungstheorie versteht sich auf diese Weise nicht als besseres Handlungskonzept, sondern als ein gegenstandsgebundenes Perspektivenangebot, dessen sich die Bildungspraxis bedienen kann – oder auch nicht.

Die Charakterisierung des subjektwissenschaftlichen Selbstverständnisses konkretisiert zugleich den *Vernunftbegriff*. Er ist nicht allein über subjektive Deutungen einzuholen, sondern seine Problematisierung bedarf der strukturtheoretischen Analyse. Die subjektiven Handlungsbeurteilungen bzw. der subjektive Vernunftgebrauch sind nur im Zusammenhang gesellschaftlich gegebener Bedeutungskonstellationen im Hinblick auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe qualifizierbar. Die subjektwissenschaftliche Perspektive darauf bleibt insofern auf eine strukturtheoretische Perspektive verwiesen. Der Vernunftgebrauch lässt sich allerdings auch auf diese Weise nur negativ bestimmen, wie es in dieser Untersuchung als Konkurrenzverhältnis gegenüber dem – für Bildungsprozesse notwendigen – Anerkennungsverhältnis geschehen ist. Die Bestimmung erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe bleibt ein offenes Projekt, entgegen allen teleologischen Versuchen.

System- und strukturtheoretische Perspektiven auf die Bildungspraxis sind insofern für ein subjektwissenschaftliches Verständnis von Erwachsenenpädagogik besonders interessant. Sie nehmen eine empirische Perspektive auf die Bildungspraxis ein und verstehen z.B. betriebliche Weiterbildung als ein Subsystem im System Betrieb. Im Mittelpunkt der aktuellen Diskussion über diese Praxis stehen modernitätstheoretische und dabei besonders berufstheoretische Fragestellungen (vgl. Harney 1998; Geissler/Orthey 1997a). Die subjektwissenschaftliche Erwachsenenpädagogik positioniert sich also wissenschaftstheoretisch auf einer sich empirisch verstehenden, rekonstruktiven Ebene neben einer sich system- und strukturtheoretisch verstehenden Erwachsenenpädagogik und in gemeinsamer Abgrenzung zu normativ begründeten Positionen.

Auf der Ebene der Theoriekonzepte will die folgende Erörterung in diesem Kapitel an einigen zentralen Forschungsthemen der Erwachsenenpädagogik aufzeigen, in welcher Weise eine subjektwissenschaftliche Perspektive für die kritische Theoriebildung weiterführend ist und zu welchen neuen Fragestellungen sie führt, denn „schon die Theoriekonzepte unterscheiden sich hinsichtlich kritischer Distanz bzw. funktionaler Instrumentalität“ (Faulstich 1998, S.210). Wenn Bildungstheorie die Möglichkeiten und Begrenzungen von Bildung, d.h. von praktischen Selbst- und Weltverständigungsprozessen im Vergesellschaftungsprozess, untersuchen will, muss sie selbst notwendig eine kritische Haltung einnehmen. Entlang von fünf zentralen erwachsenenpädagogischen Problem-

feldern sollen weitere subjektwissenschaftliche Perspektiven und Fragestellungen eingeführt und in ihrer Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Theoriebildung sichtbar gemacht werden. Dies ist erstens die Lernkategorie unter dem Aspekt der *Selbstorganisation* und der *lebenslangen Permanenz*, zweitens die Kategorie *Bildungsbedarf*, drittens die Kategorien *Transfer und Lernerfolg*, viertens die Kategorie *Professionalität* pädagogischen Handelns und fünftens die Kategorie *Organisationslernen*, die das Verhältnis des einzelnen Lernenden zur betrieblichen Organisation problematisiert. In Auseinandersetzung mit diesen Problemfeldern werden jene neuen Fragestellungen und Perspektiven deutlich, wie sie vom Standpunkt einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik aus möglich werden. Diese Überlegungen sind als Anregung für die weitere erwachsenenpädagogische Theoriediskussion und weitere subjektwissenschaftlich orientierte Untersuchungen gedacht.

Der Argumentationsgang stellt sich entlang der fünf erwachsenenpädagogischen Problemfelder wie folgt dar: Erstens werden teleologische Positionen beschrieben, die vor dem Hintergrund eines normativ-weltanschaulichen Bildungsverständnisses zu verstehen sind. Zweitens wird die analytische Perspektive der Systemtheorie skizziert und drittens erfolgt die Reinterpretation des forschenden Zugangs auf diese Problemfelder aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Stellvertretend für die system- und strukturtheoretische Perspektive in der Erwachsenenpädagogik und mit Blick auf den thematischen Fokus der vorliegenden Untersuchung wird auf die Arbeit Harneys zurückgegriffen, der die Spezifität der betrieblichen Weiterbildung an ihrer Differenz und ihrem Spannungsverhältnis zwischen beruflicher und betrieblicher Handlungsausrichtung festmacht (vgl. Harney 1998, S.40). Harney sieht die im Rahmen gesellschaftlicher Reproduktion auftretende Verteilungsproblematik von Anerkennung und sozialer Stellung in der Differenz betrieblicher und beruflicher Handlungsausrichtung in spezifischer Weise bearbeitet. Die Differenz betrieblicher und beruflicher Sinn- und Zweckhorizonte ist auch Gegenstand der in dieser Untersuchung rekonstruierten Lernbegründungen und schlägt sich dort in verschiedenen Formen von Anerkennungsproblematiken nieder. Diese Kongruenz zwischen der Harney'schen Perspektive und den hier rekonstruierten Lernbegründungen lässt erwarten, dass die Harney'sche Perspektive auch für die subjektwissenschaftliche Reinterpretation anderer Kategorien als der Lernkategorie anschlussfähig ist.

Die Rekonstruktion aus der Perspektive subjektwissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik im dritten Schritt untersucht die einzelnen erwachsenenpädagogischen Problemfelder im Hinblick auf die dort gegebenen Möglichkeiten und Begrenzungen für Subjekte, spezifische Bildungsprozesse zu entwickeln. Im Selbstverständnis der subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik bildet der Erwachsene als Subjekt den Ausgangspunkt der Theoretisierung. Sie geht dabei nicht, dies sei ausdrücklich festgehalten, von einer in bestimmter Weise normierten Bildungsvorstellung aus, die in wertender Perspektive z.B. betriebliche Erwachsenenbildung von betrieblicher Weiterbildung abspaltet und letztere als funktionalisierend, entsubjektivierend und bildungsfeindlich diskreditiert.⁵ Ihr Anspruch ist vielmehr, aus einer empirisch-rekonstruktiven Perspektive heraus das Handeln der Subjekte in seiner gesellschaftlich-historischen Begründetheit und damit im Rahmen seiner historisch gegebenen spezifischen Bildungsqualität, d.h. in der Ausschöpfung der historisch gegebenen Möglichkeiten der Selbst- und Weltverständigung, tiefergehend verstehen bzw. erklären zu können. Die wertende Entscheidung für oder gegen einzelne gesellschaftlich gegebene Möglichkeiten ist demgegenüber eine Aufgabe der Bildungspraxis und nicht eine der Bildungstheorie. Diese praktischen Wertungen sind nicht beliebig und entscheiden letztlich über die Möglichkeitsräume für Bildungsprozesse. Dieser notwendig normativen Praxis einer Erwachsenenbildung können Analysen aus Sicht der Subjekte neue Perspektiven und besser begründete Entscheidungen für ihre Bildungsarbeit eröffnen.

2. *Problemfelder aus der Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik*

2.1 *Zur Theoretisierung selbstorganisierten und lebenslangen Lernens*

Über Lernen wird erwachsenenpädagogisch häufig unter den Aspekten der ‚Selbstorganisation‘ und der ‚lebenslangen Permanenz‘ theoretisiert. In ihrer bildungspolitischen Verbindung als „selbstgesteuertes lebenslanges Lernen“ (Dohmen 1997a) versprechen beide Adjektive Erfolg und damit erhöhte Bestandschancen als Betrieb und als Arbeitskraft an der Schwelle zur Informationsgesellschaft. Mit der Forderung nach lebenslangem selbstorganisiertem Lernen ist das Ziel verbunden, die individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. Auf diese bildungspolitische Diskussion soll

im Folgenden nicht weiter eingegangen werden. Hier interessieren vielmehr die Theoriekonzepte, die das Lernen des Subjekts als selbstorganisiertes Lernen verstehen und entwerfen. Untersucht wird, welche Fragen sie zu stellen vermögen und welche Aspekte sie beleuchten.

2.1.1 Die Perspektive des teleologischen Außenstandpunktes

Die folgende Diskussion des teleologischen Außenstandpunktes zum selbstorganisierten Lernen beschränkt sich auf eine spezifische Variante konstruktivistischer Ansätze, wie sie von Arnold und Siebert vertreten wird (vgl. Arnold 1995a, 1996a; Siebert 1994, 1995, 1997).⁶ Die Zuordnung einer konstruktivistischen Position zum teleologischen Außenstandpunkt mag überraschen, weil konstruktivistische Positionen für sich beanspruchen, den Standpunkt des Lerners einzunehmen, indem sie dessen Selbstreferentialität vor dem Hintergrund der Schlüsselkategorie Autopoiesis betonen. Tatsächlich verschwindet aber durch den ontologischen Charakter der Autopoiesis-Kategorie das gesellschaftliche Subjekt und wird durch selbstreferentielle Systeme ersetzt (vgl. Meinefeld 1995, S.128).

Die erkenntnistheoretische Kernthese lautet: Unsere Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen sind autopoietische (selbsttätige), operational geschlossene Aktivitäten unseres Gehirns. Das Erkenntnis-system funktioniert selbstreferentiell *und* strukturdeterminiert. Lernen stellt als Deutungskonstruktion die ‚Strukturkopplung‘ zwischen Mensch und Milieu sicher (vgl. Siebert 1994, S.37). Die Konstruktion von Deutungen erfolgt dabei entlang wahrgenommener Differenzen mit dem Ziel einer viablen Strukturkopplung. Viabilität meint das Passen, das Funktionieren, die Lebensfähigkeit und Nützlichkeit der Konstrukte in der Lebenswelt des Lernenden aus Sicht des Lernenden.

Über diese erkenntnistheoretische Setzung gibt dieser Zugang zum Lernen vor, bereits erkannt zu haben, wie das Verhältnis des Lernenden zu seiner Umwelt zu verstehen ist: selbstreferentiell und strukturdeterminiert. Die Frage, wie Wissen erzeugt wird, ist bereits vom Außenstandpunkt als eine spezifische Beziehung zwischen Lernenden und Umwelt grundsätzlich beantwortet. Selbstorganisiertes Lernen wird als Einheit planender, ausführender und kontrollierender Tätigkeiten des

Lerners gedacht (vgl. Arnold 1995a). Die dargereichte Antwort bleibt allerdings unbefriedigend: Die Vermittlungsproblematik von Lernendem und Umwelt wird einerseits mit dem Verweis auf Selbstreferentialität als obsolet erklärt, andererseits findet jedoch Vermittlung statt, als Bezug auf einen Erkenntnisapparat, der nur formal als selbstreferentiell und strukturdeterminiert bestimmt ist. Dahinter steckt ein unerledigtes Vermittlungsproblem. „Würde der Konstruktivismus also selbstreflexiv, käme auch sein Erfahrungsbegriff in Bewegung: Erfahrung würde (worauf der Konstruktivismus zu Recht pocht) ihrer subjektiven Momente ansichtig, ohne die sie nicht Erfahrung von etwas wäre – aber auch jener Differenz, jenes ‚Rests‘, der in subjektiven Konstruktionen nicht aufgeht und auf Wirkliches verweist“ (Pongratz 1998, S.284). Die Kategorien Selbstreferentialität und Strukturdeterminiertheit verweisen eher auf das Vermittlungsproblem, als dass sie es erhellen könnten. Der Erfahrungs- und Lerngegenstand bleibt dem Außenstandpunkt nicht zugänglich und damit auch nicht der Lernprozess.

Das nicht klärbare Vermittlungsproblem verhindert das Verstehen des selbstreferentiellen Lernens als Vermittlungszusammenhang, weil über dem Prozesshaften des Deutens die Gesellschaftlichkeit der Inhalte des Deutens verloren geht: Unklar bleibt, warum und wozu das Subjekt als autopoietisches und selbstreferentielles System lernt, also Deutungen bildet. Die Kategorien der Autopoiese und Viabilität verweisen zwar einerseits auf den Aspekt der Lebenssicherung des lernenden Systems Mensch in seiner Umwelt. Sie können aber nichts zur wechselseitigen Lebenssicherung der Systeme als Vergesellschaftungsprozess aussagen. Viabilität ist damit eine Kategorie, die sich *formal* auf gesellschaftliche Verhältnisse bezieht, ohne sich *inhaltlich* auf sie beziehen zu können. Das Problem der konstruktivistischen Zugänge zu subjektiven Lernhandlungen besteht in der nur formalen Fassung gesellschaftlicher Verhältnisse als System-Umwelt-Beziehung, die nicht als interessen geleiteter Vergesellschaftungszusammenhang, sondern nur als kontingenter Zusammenhang individueller und kollektiver Deutungen/Handlungsziele verstanden wird. Auf diese Weise bleibt die Kategorie selbstreferentielles Lernen eine black box, die das Verhältnis zwischen Lernenden und Umwelt/Bildungsträgern wenig aufklären kann. Die konstruktivistische Perspektive auf das Lernen beendet ihre Erkenntnisse zur Selbstreferentialität und damit auch zur Autonomie des Lernens dort, wo es für Fragen nach autonomer Selbstgestaltung und Selbst-

organisation des Lernens interessant würde: wo Lernanforderungen von Bildungsträgern – als spezifische Deutungen von Wirklichkeit – mit individuellen Lernbedürfnissen konkurrieren, wo individuelle Lernbegründungen und Lernhaltungen gesellschaftlich unterbunden oder erzwungen werden.

Teleologischen Charakter erhält dieser lerntheoretische Zugang durch die Objektivierung dieses Lernmodells, die das so verstandene Lernen aus theoretischer Perspektive zugleich als *das* erwachsenengemäße Lernen proklamiert (vgl. Arnold 1996a, S.722; Siebert 1996, S.37). Es wird auf diese Weise ein Lernen favorisiert (und nicht in seinem problematischen Vermittlungsverhältnis zu rekonstruieren versucht), das sich im Rahmen eines formalen Bildungsbegriffs auf die Forderung nach Einnahme multipler Perspektiven beschränkt. Sieberts Versuch, dieses formale Bildungsverständnis material anzureichern, indem er dem selbstorganisierten Lernen eine Ethik der Vernunft an die Seite stellt (vgl. Siebert 1994, S.37; 1996b, S.208), verweist nochmals deutlicher auf die teleologische Grundlegung dieses Lernmodells.

Die Kompetenz, in effizienter Weise selbstorganisiert zu lernen, wird aus dieser Sicht den Methodenkompetenzen zugeordnet, die im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen gefordert werden und Leistungen umfassen, wie die Fähigkeit, sich Wissen selbst zu erarbeiten (vgl. Arnold 1994a, S.227) oder eigene Lernhandlungen optimal zu organisieren. Die Lernenden besitzen damit kein Problem mehr, sondern werden selbst zum Problem (vgl. Wittpoth 1997, S.59). Im Modell des konstruktivistisch begründeten selbstorganisierten Lernens wird die Verantwortung für die effiziente Steuerung des Lernprozesses durch die Abstraktion von den inhaltlich-materialen Bedürfnissen und Interessen – unabhängig von den ihn begründenden Interessen und Inhalten – den Lernenden selbst übertragen. Mit anderen Worten: Die Lernenden sehen sich jetzt in die Verantwortung für ein effizientes Lernen beliebiger Inhalte gestellt. Implizit läuft dies auf die freiwillige Akzeptanz fremdgesteuerter Ziele hinaus (vgl. Holzkamp 1993, S.172). „Nicht mehr der Lerngegenstand, sondern die Technik des Lernens gerät immer mehr ins Zentrum“ (Dobischat 1994, S.595). Problematisiert werden die Lernenden, deren Selbstorganisationsfähigkeit noch unvollkommen ist und gesteigert werden muss, ohne dieses Lernhandeln thematisch und damit erst systematisch in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen (vgl. Ar-

nold 1996a, S.726; 1996c, S.15). Dieser Zugang zum Lernen lenkt zwar die Aufmerksamkeit von den Lehrenden auf die Lernenden, verharnt dabei aber im Außenstandpunkt des Lehrenden, von dem aus Lernen nur mehr formalistisch und damit reduktionistisch begriffen wird. Die Differenz zwischen Lernen und Lehren wird nicht mehr als gesellschaftliche Differenz begriffen.

Diese Untersuchung verweist demgegenüber darauf, dass erst die Relation subjektiver Lernbegründungen zu gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten Aussagen über autonomes und selbstbestimmtes Lernhandeln erlaubt. Subjektive Lernhandlungen sind nur im Zusammenhang gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen verstehbar. Ob Lernhandeln selbstgestaltet (und nicht nur selbstorganisiert) ist, d.h. in autonomer und selbstbestimmter Weise auf eine Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe zielt oder als fremdbestimmte Forderung erlebt wird, kann erst über eine Verhältnisbestimmung mit dem sozial konstituierten Lerngegenstand und den mit ihm verbundenen Lernanforderungen erkennbar werden, wie die hier untersuchten Fälle gezeigt haben.

2.1.2 Die Perspektive der strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik

Die Theoretisierung selbstorganisierten und lebenslangen Lernens erfolgt aus der Perspektive der strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik unter den Gesichtspunkten gesellschaftlicher und betrieblicher Funktionalität. Aus einer gesellschaftskritischen Perspektive heraus wird vom „lebenslänglichen Lernen“ (Geissler 1988, S.33) als gesellschaftlicher Zumutung an das Subjekt gesprochen. Die Forderung nach lebenslangem Lernen repräsentiert entsprechend dieser Kritik die lebenslange Angst um Kompetenzerhalt, eine lebenslange Zumutung, auf subjektive Souveränität und Autonomie zu verzichten. Dabei wird die Rede vom „Veränderungsmodell ‚Lernen‘“ (Geissler/Orthey 1997b, S.113) als Illusion entlarvt, die in der Marktgesellschaft davon lebt, ihre Glücksversprechen nicht einzulösen, und so immer neue Lernnotwendigkeiten schafft.

Auf betrieblicher Ebene wird in dem „Prinzip ‚Lernen‘“ (Geissler/Orthey 1997a, S.17) eine zentrale Voraussetzung für reflexive Ratio-

nalierungsprozesse gesehen, für die Lernen unterschiedliche Leistungen erbringt: Selektions-, Reflexions-, Kompensations- und Koordinierungsleistungen. Das Interesse der strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik richtet sich auf der betrieblichen Ebene im Kern auf das Wechselverhältnis von Akteuren und Systemen mit ihren differentiellen Handlungslogiken und Bedeutungen. In das Blickfeld geraten so Bedeutungsrahmen von Aneignungsprozessen im Zusammenhang betrieblicher Weiterbildung als Handlungssystem. Harney untersucht mit dieser Blickrichtung, welche Bedeutungen Beschäftigte ihren beruflich-betrieblichen Aneignungs- und Lernprozessen vor dem Hintergrund der eigenen Arbeitsplatzsituation und der eigenen Lernbiographie geben (vgl. Harney 1998, S.209). So bilden beispielsweise die Fortbildungserfahrungen im einen Fall Rückzugsmöglichkeiten aus der Arbeitssphäre, im anderen Fall bilden sie eine berufliche Abgrenzungsmöglichkeit gegenüber der betrieblichen Handlungslogik. Gefragt wird auf diese Weise nicht nach dem Verlauf des Lernprozesses oder seiner Qualität unter dem Gesichtspunkt der Selbstorganisation. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Rekonstruktion typischer Handlungslogiken und Bedeutungskonstellationen im Kontext des betrieblichen Weiterbildungssystems aus der Aneignungsperspektive heraus. So kommt Harney nach der Analyse der unterschiedlichen Bedeutungshorizonte von Aneignung – mit Blick auf das Weiterbildungssystem – zu dem Ergebnis, dass, auf einen bestimmten Beruf bezogen, die beruflich-externe (also nicht die arbeitsplatznahe) Form der Weiterbildung den Verkoppelungsprozess von Arbeiten und Lernen nicht unterstützt (a.a.O., S.249).

Harney leistet mit dieser Untersuchung genau jene thematische Bedeutungsanalyse im betrieblich-gesellschaftlichen Raum, die der formalen Diskussion zum selbstreferentiellen Lernen fehlt. Gegenstand seiner auf den Betrieb bezogenen strukturtheoretischen Analyse ist die Ausdifferenzierung und Veränderung betrieblicher gegenüber beruflichen Handlungslogiken und damit das Verhältnis personengebundener beruflicher Autonomie und Kompetenz einerseits und betrieblicher Kontrollbedürfnisse andererseits. Damit sind Fragen der Selbstbestimmung und Autonomie unmittelbar und inhaltlich-material problematisiert. Die strukturtheoretische Analyse thematisiert zwar nicht den Lernprozess selbst, gibt aber aus subjektiver Perspektive den Blick frei auf betrieblich-gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen als einer wesentlichen Voraussetzung für die Rekonstruktion subjektiver Lernbegründungen.

2.1.3 Reinterpretation aus der Perspektive subjektwissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik

Die Analyse selbstgestalteten (und nicht nur selbstorganisierten) Lernens, im Sinne von Selbstbestimmung und Autonomie, steht als Frage nach den Möglichkeiten expansiven Lernens und erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe im Mittelpunkt subjektwissenschaftlicher Fragestellungen, weil die Frage nach der Verfügung über die Lebensbedingungen Ausgangspunkt subjektwissenschaftlichen Denkens ist. Die subjektwissenschaftliche Perspektive knüpft dabei an die Vielfalt subjektiver Bedeutungskonstitution an, wie sie der Konstruktivismus betont, geht aber insofern darüber hinaus, als die subjektiven Bedeutungshorizonte nicht als individuelle Deutungen verstanden, sondern als im gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozess produzierte Bedeutungen interpretiert werden. Selbstgestaltetes Lernen ist expansiv begründet und zielt auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit im Sinne einer gemeinsamen Erweiterung der Lebensverfügung im Unterschied zur konkurrierenden Haltung gegenüber differenten Bedeutungshorizonten. Das Lernen der Frau Claus kann als überwiegend selbstgestaltet bezeichnet werden. Sie lernt nicht entlang der ihr betrieblich vorgeetzten thematischen und methodischen Lernanforderungen, sondern sie gliedert selbst den sie interessierenden thematischen Aspekt des Lerngegenstandes RIVA aus und sucht sich ein ihm angemessenes Lernprinzip: den Test.

Die black box des Arnold/Siebert'schen Lernbegriffs gerät mit den ihr inhärenten lerngegenstandsbezogenen Differenzen und Widersprüchen und ihrer Dynamik in den Mittelpunkt subjektwissenschaftlicher Fragestellungen, sie wird rekonstruiert und nicht objektiviert. Die subjektwissenschaftliche Untersuchung selbstgestalteten Lernens bezieht über den Lerngegenstand, in seiner gesellschaftlich-historischen Bedeutung, immer auch die Interessens- und Bedürfniskategorie mit ein. Auf diese Weise wird mit dem subjektwissenschaftlichen Lernbegriff eine lange unerfüllte Forderung nach Berücksichtigung der Lernerinteressen eingeholt (vgl. Peters 1994, S.181f.). Subjektive Bedeutungshorizonte, das gesellschaftliche Andere in den subjektiven Bedeutungshorizonten und die wissenschaftliche Betrachtung dieser Prozesse im gesellschaftlichen Möglichkeitsraum werden in ihrer interessegeleiteten gesellschaftlich-historischen Genese verstehbar und zugleich vor dem Hintergrund dieses Verständnisses kritisierbar.

Die vorliegende Untersuchung verweist auf den zentralen Stellenwert, den die Kenntnis der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen für die Rekonstruktion des subjektiven Lernhandelns hat. Hier können subjektwissenschaftliche Fragestellungen an Ergebnisse strukturtheoretischer Untersuchungen anknüpfen. Harneys Analyse betrieblicher und beruflicher Handlungslogiken und Bedeutungskonstellationen, in ihren den Subjekten zugewandten Aspekten, eröffnet beste Voraussetzungen für die Rekonstruktion von Lernhandlungen in beruflich-betrieblichen Kontexten als BedeutungsBegründungs-Analyse. Sie verweisen auf mögliche betriebliche Bedeutungskontexte für betrieblich-berufliche Lerngegenstände, denen gegenüber sich der Prozess subjektiven Lernhandelns begründet in Beziehung setzen muss. So wie in der vorliegenden Untersuchung Möglichkeiten selbstgestalteten, expansiven Lernens gegenüber den betrieblichen Lernanforderungen in EDV-Einführungsprojekten untersucht wurden, könnten die Chancen für selbstgestaltetes, expansives Lernen auch in anderen gesellschaftlichen Lernorten mit ihren spezifischen Bedeutungskonstellationen untersucht werden. Die Analyse selbstgestalteten Lernens muss dabei ein offenes Projekt bleiben und kann nicht, wie vom teleologischen Standpunkt aus, objektiviert werden, weil eine expansive Lernhaltung, die auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit zielt, keine empirische Kategorie, sondern ausschließlich eine Orientierung für historisch-empirische Analysen ist (vgl. Holzkamp 1990; Haug 1987, S.89). Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit lässt sich nur negativ bestimmen und tritt als expansive Lernhaltung dann hervor, wenn „der restriktiv-selbstschädigende Charakter einer Begründungsfigur deutlich wird“ (Holzkamp 1990, S.39).

Unter dem Aspekt lebenslangen Lernens wird aus subjektwissenschaftlicher Perspektive eine Differenzierung der unter strukturtheoretischem Vorzeichen geführten Kritik notwendig. Lernen ist dem subjektwissenschaftlichen Verständnis nach eine menschliche Grundfähigkeit, die nur herrschaftlich gegen den Willen des Subjekts unterbunden werden kann. Insofern lässt sich die Kategorie lebenslanges Lernen nicht als eine normative Forderung, sondern als eine anthropologische Kategorie lesen. Hinsichtlich der historisch-konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse wären jedoch die spezifischen Lernbehinderungen herauszuarbeiten und zu kritisieren, die Subjekte am expansiven Lernen und damit an erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe hindern. Wenn statt dieser empirischen Perspektive Selbstgestaltungsmöglichkeiten im Zuge neuer

betrieblicher Steuerungsmodelle schlicht behauptet und in einen Zusammenhang mit der Forderung nach permanentem Lernen gestellt werden (vgl. Dohmen 1996, 1997; Geißler 1995a, S.363), trifft die strukturtheoretische Funktionalisierungskritik. Sie trifft auch dort, wo aus einer an der Emanzipation des Subjekts gegenüber gesellschaftlichen Begrenzungen interessierten Perspektive die Aneignung objektiv notwendiger Wissensressourcen für die Emanzipation des Subjekts gefordert wird (vgl. Lisop 1995, S.43). Subjekte lassen sich nicht vom Außenstandpunkt emanzipieren. Sie trifft jedoch dann ins Leere, wenn sie diese bildungspolitische Ziel- und Normsetzung nach lebenslangem Lernen mit der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, zu lernen und sich Lebensbedingungen verfügbar zu machen, gleichsetzt und diese diskreditiert. Das Problem ist nicht die Lernhandlung des Subjekts, sondern ihre gesellschaftliche Begrenzung. Diesbezüglich könnten subjektwissenschaftliche Untersuchungen, die nach selbstgestalteten und d.h. expansiven Lernmöglichkeiten und ihren Begrenzungen fragen, das Verhältnis zwischen Lernenden und gesellschaftlichen Lernbehinderungen in der Erwachsenenbildung empirisch aufhellen.

Die aus subjektwissenschaftlicher Perspektive gewonnenen Ergebnisse haben Konsequenzen für die erwachsenenpädagogische Theoriediskussion: So muss z.B. die Vorstellung eines generalisierenden und gegenstandsunabhängigen Zugangs zum Lernen zurückgewiesen werden. Lernhandeln ist so vielfältig wie das Handeln selbst: Es entwickelt sich für das einzelne Subjekt gegenstandsbezogen, biographisch und situativ unterschiedlich. Aus dieser subjektwissenschaftlichen Perspektive sind Schlüsselqualifikationen als grundlegende Lernfähigkeit oder als „Metakognition“ (Kaiser/Tengler 1997, S.86) ein Konstrukt der Lehrerperspektive und aufgrund der immer schon gegebenen Verankerung des Lernhandelns in einer materialen Interessens- und Bedürfnislage des Subjekts als formale Kompetenz nicht vermittelbar. Diese Einsicht spiegelt sich auch in den alltäglichen, subjektiven Lerntheorien Erwachsener wider, die das „Lernen lernen“ als wenig hilfreich erachten (vgl. Asselmeyer 1995, S.251). Weiterführender erscheint vielmehr die wissenschaftliche Rekonstruktion selbstgestalteter Lernhandlungen mit dem Ziel einer gegenstandsnahe Typenbildung. Solche Untersuchungen könnten die Empathiefähigkeit der Bildungspraktiker für ermöglichende und behindernde Lernrahmungen bei der Unterstützung selbstgestalteten Lernens fördern. Dies berührt das Professionalitätsthema, das weiter unten skizziert wird.

2.2 Zur Theoretisierung der Kategorie Bildungsbedarf

2.2.1 Die Perspektive des teleologischen Außenstandpunktes

Traditionell wird Bildungsbedarf vom teleologischen Außenstandpunkt aus als Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlich geforderten Qualifikationen einerseits und allgemeiner, fachübergreifender Bildung andererseits reflektiert. Einem gesellschaftlich postulierten pragmatischen Bedürfnis nach funktionalen Qualifikationen werden pädagogische Zielvorstellungen des gebildeten Menschen gegenübergestellt. Dieser traditionellen Dichotomie zwischen den Polen Bildung und Qualifikation liegen unterschiedliche – einerseits pädagogische und andererseits ökonomische – Rationalitäten zugrunde (vgl. Kade 1983). Beide Pole gleichen sich gegenüber dem lernenden Subjekt in der Einnahme eines Außenstandpunktes, von dem aus sie dem Subjekt (jeweils unterschiedliche) Bedarfe zuschreiben. Der eine setzt auf verbesserte gesellschaftliche Funktionalität, der andere auf Vervollkommnung der Persönlichkeit.

In den Diskussionen der letzten Jahre wird die Dichotomisierung zugunsten einer Konvergenzthese verlassen. Mit dem Verweis auf den Bedeutungsverlust materialer Bildungsbegriffe einerseits und auf berufssoziologische Untersuchungen andererseits, die für die Zukunft eine besondere Relevanz fachübergreifender Kompetenzen prognostizieren, werden mehr Chancen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und für die lange geforderte Verbindung von fachlicher Bildung und Allgemeinbildung vermutet (vgl. Dehnbostel 1998, S.280; Arnold 1995). Allgemeinbildung umfasst dann in diesem Verständnis Methoden- und Sozialkompetenzen sowie Flexibilität in den biographisch erforderlichen Identitätsleistungen. Arnold konstatiert im Zusammenhang seiner Konvergenzthese eine „Erosion des Zweckhaft-Fachlichen“ (1995c, S.15) und sieht damit die fachdidaktische Diskussion einerseits und Konzepte der lebenslaufbezogenen Erwachsenenbildung andererseits konvergieren. Mit diesem Verständnis „bildender Qualifizierung“ (a.a.O., S.16) sollen zugleich Lernprozesse angeregt und ermöglicht werden, die, im Hinblick auf bevorstehende Wandlungsprozesse, vorsorgend eine erhöhte Anpassungsfähigkeit der Subjekte gewährleisten sollen. Zugleich wird diesen Schlüsselqualifikationen die Eigenschaft zugeschrieben, die zugrunde liegende Anpassungsabsicht selbst zu konterkarieren. Schlüsselqualifikationen können demnach die Beschäftigten auch befähigen, sich ge-

gen immer weitergehende Zugriffe auf ihr Arbeitsvermögen zu wehren. Sie beinhalten dieser Ansicht nach auch ein Qualifizierungsrisiko für Betriebe (vgl. Arnold 1994a, S.234) und integrieren den Bildungs- und Qualifizierungsaspekt. Diese Theoretisierung der Bedarfskategorie tauscht als Hintergrundfolie einen mehr material begründeten Bildungsbegriff mit einem mehr formal begründeten Bildungsbegriff und besetzt mit der Zuschreibung bestimmter notwendiger Kompetenzen den Außenstandpunkt. Weil vom Außenstandpunkt aus die Notwendigkeit des Umgangs mit Ungewohntem gesehen wird, soll die Bedarfsfrage nicht mehr über den Weg einer genauen Bedarfsplanung gelöst werden, sondern über Abstraktionen in Form situationsübergreifenden Wissens als Schlüsselqualifikationen (vgl. Dräger/Günther 1995, S.148f.; Negt 1990).

Die Konvergenzthese im Zusammenhang neuer betrieblicher Steuerungsmodelle führt im Konzept der „Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien“ (Peters 1994, S.181) zu dem Ergebnis, mehr Gestaltungs-kompetenz als pädagogisch geforderten Bedarf anzumelden. In diesem Konzept werden betriebliche Anforderungen und subjektive Interessen als Spannungsverhältnis im Lern- und Bildungsprozess aufgegriffen. Eine Subjektorientierung wird beabsichtigt, indem der Motivationsbegriff durch einen an der Zukunft orientierten Interessenbegriff ersetzt wird. Dieses Interessenkonzept bleibt aber insofern im pädagogischen Außenstandpunkt stehen, als es die zukunftssträchtigen Interessen der Beschäftigten in Analogie zur Technikfolgenabschätzung in einer Art Interessenabschätzung pädagogisch bestimmen will. Mit diesem Verständnis wird ein „Qualifikationsbündel als Kompetenzanforderung“ (a.a.O., S.180) bestimmt, das kompensatorisch-innovative Kompetenzen beinhaltet und subjektiven Interessen vom pädagogischen Außenstandpunkt aus nur zugerechnet wird.

Dahinter steht ein Bildungsbegriff mit einem konstruktiv-regulativen Anspruch, der eine „handlungsorientierende Gerichtetheit“ hat (Peters 1998, S.84), und kein Bildungsbegriff als zwischenmenschliches Handeln, der nur als kritischer Maßstab für Vergesellschaftungsprozesse gelten und sich damit nur negativ bestimmen kann. Das Spannungsverhältnis von „Markt und Subjektbildung“ (Markert 1998) lässt sich bildungstheoretisch nicht normativ – ob als Konsens oder zugunsten einer Seite – auflösen.⁷ Das Spannungsverhältnis bleibt bestehen und lässt sich nur immer wieder neu verstehen. Zentrale Bedeutung hat aber der Ver-

such von Peters, die Kategorie subjektiver Interessen in das berufspädagogische Denken einzuführen und Lernen nicht nur kritisch-rational zu begreifen, sondern einen hermeneutischen Zugang zu finden, der auch die emotional-sinnlichen Seiten des Lernprozesses berücksichtigt. Peters sieht in diesem Zusammenhang die Erziehungswissenschaft aufgefordert, inhaltliche Konzepte zu entwickeln, eine Aufforderung, die bisher nur wenig aufgegriffen wurde und der hier aus subjektwissenschaftlicher Perspektive und nicht aus einer vom Außenstandpunkt vorgenommenen Folgeabschätzungsperspektive nachgegangen werden soll.

Das hier untersuchte RIVA-Einführungsprojekt verweist in der Frage des Bildungsbedarfs darauf, dass für die betrieblichen Akteure solcherart vorgenommene und begründete Bedarfskonzepte tatsächlich äußerlich bleiben und für sie unzugänglich sind. Statt einer reflektierten und begründeten Definition wird der Bildungsbedarf beim RIVA-Projekt von der Projektgruppe im Rahmen ihrer mikropolitischen Situation definiert. Für die Definition des Bedarfs dienen ihr in dieser Situation softwarefunktionale und machtpolitische Kriterien. Ökonomische und am Subjekt interessierte Bedarfsaspekte spielen dort in einer mikropolitisch situierten und vermittelten Weise eine Rolle, aber nicht als begründeter Ableitungszusammenhang aus ökonomischen oder subjektiven Interessen. Der Bedarf, mit dem die Beschäftigten als Lernanforderung konfrontiert werden, bildet sich unter der Hand und deshalb auch abweichend von den Zielvorstellungen des Managements. Die teleologischen Bedarfskonzepte treffen die Interessen der betrieblichen Akteure und damit deren betriebliche Wirklichkeit nicht.

Mit den Begriffen „Weiterbildungsmanagement“ (Merk 1992) oder „Bildungsmanagement“ (Geißler u.a. 1994) werden besondere Varianten der Bildungsbedarfsfestsetzung in die pädagogische Diskussion eingeführt. Durch die Benutzung des Managementbegriffs wird der Eindruck erweckt, Bedarf sei keine normative Kategorie. Die Modelle Merks und Geißlers werden deshalb im Folgenden kurz skizziert.

Merk weist das „pädagogischen Sendungsbewusstseins“ (1992, S.45) ausdrücklich zurück. Sein Managementkonzept begreift sich als ein marktbezogenes Konzept, das selbst keine normativen Ansprüche erhebt und nur dem Kundenbedarf, in Form der Nachfrage am Bildungsmarkt, dient. Weiterbildung allgemein und betriebliche Weiterbildung

im besonderen wird dabei aus der „Perspektive von disponierenden und organisierenden Führungskräften“ (a.a.O., S.18), eben dem Management, thematisiert und problematisiert. Das Konzept ‚Weiterbildungsmanagement‘ problematisiert die Bedarfskategorie aus Sicht des Managements. Diesem Modell fehlt die Differenzierung zwischen Lernenden einerseits und Kunden bzw. Auftraggebern andererseits. Damit geht die Differenz zwischen den Lernanforderungen der Kunden bzw. des betrieblichen Managements einerseits und den Lernbedürfnissen der lernenden Beschäftigten andererseits verloren. Die lernende Auseinandersetzung mit dieser Differenz kann aber erst einen Bildungsprozess als Selbst- und Weltverständigungsversuch im Vergesellschaftungsprozess darstellen. Wenn das Managementmodell die Differenz zwischen Lernenden und betrieblichem Management nicht aufmacht, es ihm also gar nicht um den dort implizierten möglichen Bildungsprozess geht, sondern um die Thematisierung des Bildungsbedarfs aus Sicht des Managements, wäre „Bedarfsmanagement“ die treffendere Bezeichnung gegenüber „Bildungsmanagement“.

Bei Merk wird der pädagogisch-betriebswirtschaftliche Einheitsgedanke über die Marktkategorie eingeführt, mittels derer der Bedarf, angeblich ohne normative Vorgaben, festgestellt werden kann. Tatsächlich regelt jeder Markt, zwar in oft nicht thematisierter Weise, aber doch immer spezifische Interessen und Bedürfnisse, diejenigen nämlich, die ökonomisch mächtig sind. Kein Markt ist insofern wertneutral. Der wertfrei gesetzten Marktkategorie haftet insofern ein ideologischer Charakter an, der die teleologischen Setzungen des Außenstandpunktes und die Interessenlagen, die mit den Bedarfen verbunden sind, verschleiert.

Geißler versucht in seiner Konzeptionierung von „Bildungsmanagement“ (Geißler u.a. 1994) diesem Ideologieverdacht zu entgehen, indem er Management als eine systemische Kategorie und nicht als Bedarfsanforderung der Managergruppe einführt. Bildungsmanagement ist demnach eine integrierte Aufgabe: Jeder Beschäftigte ist sein eigener Manager, Träger und Adressat des Bildungsprozesses zugleich (a.a.O., S.18). Diese Form des Bildungsmanagements sieht Geißler als „Anpassungslernen“, als „strategisches Erschließungslernen“ und als „kulturelles Identitätswissen“ im Unternehmen realisiert. Im Unterschied zum nur sich selbst managen müssenden Beschäftigten kommt dem betrieblichen Manager die zusätzliche Aufgabe zu, das „strategische Erschließungslernen“

nen“ im Betrieb so zu koordinieren, dass die richtigen „Aufklärungsverfahren“ (a.a.O., S.269) für die lernenden Beschäftigten zur Verfügung stehen. Diese Aufklärungsmethode ist dem Konzept nach „konsequent inhaltsneutral“ (a.a.O., S.271) konzipiert und setzt auf das interpersonelle Herstellen vernunftgeleiteter Begründungen, entgegen allen Eitelkeiten, Rachegefühlen, Emotionen, etc. Geißler konzipiert hier also eine Art diskursiver Verständigung, die letztlich vom „kulturellen Identitätslernen“ gerahmt wird. Letzteres stellt für ihn ein „normatives Management“ (a.a.O., S.272) dar und zielt als eine Art „Erziehungsfaktor“ (a.a.O., S.275) auf die Pflege und Entwicklung von Motivationen durch hermeneutisches Verstehen des Anderen in seinen entfaltungsfähigen Möglichkeiten. Die Begrenzung für diese erziehende Personalentfaltung und -entwicklung soll von einem „Intentionalitätskorridor“ (a.a.O., S.273) gebildet werden, der sittlich begründet ist.

Auch Geißler definiert auf diese Weise den betrieblichen Bildungsbedarf als Einheit. Die wird nicht, wie bei Merk, über die Marktkategorie gestiftet, sondern als gemeinsam begründeter Wissensbedarf sittlich und diskursiv hergestellt. Diese Konsensperspektive läuft Gefahr, bestehende Differenzen zwischen betrieblich formulierten Bedarfen und subjektiven Bedürfnissen unzulässig zu glätten, weil an dem Bedarfsdiskurs immer nur ausgewählte Akteure mit spezifischen Interessen teilnehmen. Für eine Analyse der divergenten Lernaspekte im vorliegenden RIVA-Projekt – die Sinn- und Zweckhorizonte bei Frau Claus, Softwarebedienung bei den Multiplikatorinnen – führt diese Konsensperspektive nicht viel weiter, weil sie die mikropolitische Situation im Betrieb nicht erklärt, sondern nur die Forderung nach einer idealen Sprechsituation aufstellt, deren betriebliche Realisierungsprobleme unerkannt bleiben. Wenn im Rahmen der Managementlogik das „operative Anpassungslernen“ evaluiert werden sollte, könnte – wie der Name Anpassung bei aller sittlich-diskursiven Rahmung schon sagt – nicht mehr unterschieden werden, ob es sich nur um defensive Anpassung bzw. einen anderen Typ defensiven Lernhandelns handelte oder um ein Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen, die auf erweiterte Teilhabe zielen. Interessengeleitete Bedürfnisse der Lernenden fallen durch das Raster des Einheitsmodells diskursiv hergestellter Bedarfe. Bei auffälligem Scheitern des „operativen Anpassungslernens“ würden im Rahmen des Bildungsmanagementmodells vermutlich betrieblicherseits Erziehungshilfen für die Beschäftigten als „strategisches Erschließungslernen“ und als Persönlichkeits-

entfaltung ‚in Stellung gebracht‘ werden. An den Benner’schen Bildungsbegriff ist dieses Bildungsmanagementmodell, entgegen Geißlers Ansicht, nicht anschließbar.⁸

2.2.2 Perspektiven einer strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik

Harney thematisiert unter dem Gesichtspunkt Bedarf nicht das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Qualifikation, sondern die Differenz zwischen beruflicher und betrieblicher Handlungslogik. Die *betriebliche* Weiterbildung ist demnach der einzelwirtschaftlichen Reproduktion des Betriebs zuzurechnen, die *berufliche* Weiterbildung dient der gesellschaftlichen Reproduktion des Arbeitsvermögens (vgl. Harney 1998, S.106ff.), die an Vollständigkeitsvorstellungen von Berufsordnungen ausgerichtet ist und sich an Personen wendet. Der Betrieb ist so gesehen der Ort, an dem unter beruflicher Sinnhaftigkeit erworbene Kompetenzen einerseits für einzelwirtschaftliche Zwecke verausgabt und andererseits permanent mit neuen Erfahrungen angereichert und erweitert werden. Während also aus dieser Perspektive die berufliche Weiterbildung auf die Transformation von Personen in Experten abstellt, zielt die betriebliche Weiterbildung auf die Transformation von Personen in Personal als betriebliche Ressource (a.a.O., S.113). Die strukturtheoretische Sicht betont die Differenzen und Spannungsverhältnisse zwischen personal-beruflichen und betrieblich-ökonomischen Interessen.

Aus der systemtheoretischen Perspektive Harneys binden Betriebe die Weiterbildung an den geldwerten Tausch von Gütern (a.a.O., S.114ff.). Die betriebliche Weiterbildung übernimmt spezifische Funktionen im Prozess der Überlebenssicherung des Betriebs auf dem Markt. Unter den Konkurrenzbedingungen des Marktes müssen Betriebe erfolgreich mit ihrer Bestands- und Risikoproblematik umgehen. Dieses strategische Ziel versuchen sie durch eine Maximierung und Schonung der eingesetzten Ressourcen (Geld, Technik, Arbeitskraft) zu erreichen. Eine zentrale Ressource ist Arbeitskraft, die sie einkaufen und über die sie disponieren können. Betriebliche Weiterbildung hat dabei die Aufgabe, erforderliche Kompetenzen herzustellen, um die Kosten zu minimieren, den Nutzen zu maximieren und auf diese Weise das Bestandsrisiko zu mindern. Teilnehmer sind also für die betriebliche Weiterbildung kein Selbstzweck, sondern hinsichtlich des Erwerbs des geforderten Bedarfs

relevant. Beschäftigte passen demnach als Weiterbildungsteilnehmer ihre Kompetenzen nicht notwendig an einen betrieblichen geforderten Bedarf an. Betriebe können Freiwilligkeit nicht einfach voraussetzen, sondern müssen sie erst herstellen. Das Interesse der Beschäftigten kann sich auch auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen statt auf betriebliche Bedarfe richten. Die Zurechnung eines Bedarfs, d.h. einer Lernnotwendigkeit aufgrund betrieblich identifizierter Defizite, stellt immer auch vorhandene betrieblich-berufliche Erfahrungen in Frage und sorgt deshalb, wie im RIVA-Projekt, häufig für Abwehrkämpfe und Konflikte. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive konturiert Harney mit dem Spannungsverhältnis personal-beruflicher und betrieblich-ökonomischer Interessen eine zentrale Bedeutungskonstellation, mit der sich Lernende in Lernhandlungen betrieblicher Weiterbildung begründet auseinandersetzen.

Ein besonderes Problem des betrieblichen Bedarfs liegt mit Harney und im Anschluss an das RIVA-Projekt in seiner mikropolitischen Rahmung. Die Bestimmung des betrieblichen Bedarfs unterliegt den Deutungen der Akteure, er wird nicht einheitlich bestimmt und nicht öffentlich kommuniziert, wie das RIVA-Projekt zeigt: Die Erwartungen des Managements an eine verbesserte Unternehmenskommunikation zum Zwecke des Controllings werden im RIVA-Projekt transformiert zur Erwartung der Projektgruppe gegenüber den Beschäftigten, das Programm fehlerfrei zu bedienen. Die Akteure bestimmen im Rahmen ihrer mikropolitischen Einbindung und Strategie unterschiedliche Bedarfe.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die strukturtheoretische Perspektive Harneys die Differenz betrieblicher und beruflicher Bedarfe vor dem Hintergrund ihrer mikropolitischen Interessen in den Blick nimmt. Dies schließt das an die einzelne Person gebundene Interesse an einem spezifischen Zuschnitt der betrieblichen Verwertung beruflicher Kompetenz mit ein. Die Differenz zwischen Beschäftigten als Träger des betrieblichen Bildungsbedarfs und dem Betrieb als bedarfsformulierender Instanz wird so zum zentralen Thema im Handlungszusammenhang betrieblicher Weiterbildung gemacht. Wie die Beschäftigten mit diesen differentiellen Strukturlogiken in ihren subjektiven Lernhandlungen umgehen bzw. wie mit diesen differentiellen Logiken im Lehr-/Lernverhältnis umgegangen wird, ist nicht Gegenstand der strukturtheoretischen Erörterung. Hier setzt die subjektwissenschaftliche Fragestellung an.

2.2.3 Reinterpretation aus der Perspektive subjektwissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive ist die Bedarfskategorie zunächst nochmals theoretisch neu zu verorten. Ausgangspunkt subjektwissenschaftlicher Theoretisierung sind statt gesellschaftlicher und pädagogischer Bedarfe die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden nach erweiterter Teilhabe und Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Kontext. Festzuhalten ist, dass im subjektwissenschaftlichen Verständnis ‚Handlungsfähigkeit‘ im Zusammenhang des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses als das grundlegende menschliche Bedürfnis verstanden wird (vgl. Holzkamp 1983, S.241 ff.). Die Bedürfniskategorie ist also eine soziale Kategorie, die auf die subjektiv empfundene Notwendigkeit zur Aufhebung einer Handlungsfähigkeits-Einschränkung verweist. Eingeschränkte Handlungsfähigkeit wird dann zum Anlass für die Ausgliederung von Lernschleifen, wenn vorhandene Handlungskompetenzen subjektiv als unzureichend bewertet werden und Lernschleifen eine erweiterte Handlungsfähigkeit antizipieren lassen. Der Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen kann deshalb immer nur über die in der emotional-motivationalen Befindlichkeit zum Ausdruck kommenden subjektiven Bedürfnisse des Lerners gelingen und nicht über vom Außenstandpunkt allgemein bestimmte Bedarfe. Da Lernen nicht einfach die Kehrseite des Lehrens ist, worauf der Konstruktivismus verweist, und die Gleichsetzung des betrieblich definierten Bedarfs mit dem Lernhandeln einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1996) gleich käme, kann die Bedarfskategorie bildungstheoretisch nicht dem Lernhandeln zugeordnet werden. Eine allgemeine Bedarfsbestimmung nach einem wie immer gearteten – auch diskursiven – Einheitsmodell verfehlt die Ebene subjektiver Lernbedürfnisse und kann nicht als Ausgangspunkt für die Theoretisierung von Lernprozessen genommen werden.

Die betriebliche Bedarfskategorie repräsentiert eine Lernanforderung in der betrieblichen Weiterbildung, die insofern eine zentrale Bestimmung von Lernprozessen ist, als sie von den Lernenden in ihren subjektiven Lernbegründungen aufgegriffen wird und bei Gefahr von Sanktionen aufgegriffen werden muss. Von ihnen wird erwartet, Träger des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs zu sein; darauf verweist die strukturtheoretische Analyse. Bleibt es im subjektiven Lernhandeln bei dieser von außen gesetzten Anforderung in Form der Trägerschaft, sind Lerntypen zu erwarten, wie sie hier mit ‚Abkehr‘ und ‚Ausblendung‘ charakterisiert

wurden. Dies schließt nicht aus, dass trotzdem die expansive Ausgliederung subjektiver Lernaspekte gelingt – wie der Lerntypus ‚*Widerstand*‘ zeigt. Subjektive Bedürfnisse und die verschiedentlich geäußerten betrieblichen Bedarfe sind also durchaus different, worauf die Analyse der betrieblichen und der beruflichen Handlungslogik bereits verweist.

Aus der Perspektive einer betrieblichen Erwachsenenbildung, die auf Bildungsprozesse als zwischenmenschliches Handeln abzielt, kann der betriebliche Bedarf im Lehr-/Lernverhältnis nur ein gemeinsamer thematischer Bezugspunkt für Lehr-/Lernverhältnisse in Kursen und ein möglicher Bedeutungshorizont für das subjektive Lernhandeln sein, dem sich der Lernende anschließen kann, aber nicht muss. Relevant für die emotional-motivationale Begründung des Lernhandelns werden vielmehr, statt des betrieblich definierten Bedarfs, die alltäglichen Handlungsirritationen im betrieblich-beruflichen Alltag (vgl. Müller 1998, S.274). Beschäftigte beginnen dann eine Lernschleife auszugliedern, wenn sie im Zusammenhang erfahrener Handlungsirritationen und Handlungsproblematiken ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt sehen und mit Lernhandlungen deren Erweiterung antizipieren können. Zwänge und funktionalisierende Strategien führen in diesem Zusammenhang zu defensiven Lernhandlungen, stellen also keine Bildungsprozesse dar und sind schlimmstenfalls, in Form von als Bildung ummantelter Primärhandlung, pure Manipulation.

Die Bedarfskategorie wird also bildungstheoretisch nicht deshalb zu einer interessanten Kategorie, weil eine begründbare und legitimerbare kollektive Bedarfsermittlung für Bildungs- und Lernprozesse zu leisten wäre, die dann für alle Bildungsteilnehmer ein verbindliches Lern- und Arbeitsprogramm darstellen könnte. Interessant wird vielmehr *der Umgang* mit definierten (meist uneinheitlichen) Bedarfen in einem Bildungsprozess, der sich als zwischenmenschliches Handeln versteht, weil er Aussagen über Bildungschancen ermöglicht. Der Begriff Bildungsbedarf ist für Bildungsprozesse, die als zwischenmenschliches Handeln verstanden werden, irreführend. Es geht am Beispiel des Betriebs schlicht um bestimmte Erwartungen und arbeitsorganisatorische Bedarfe, die sich bestenfalls noch als Qualifikationsbedarf bezeichnen lassen.⁹ Gegenüber einem Bildungsprozess als Interaktionsbeziehung, die auf Selbst- und Weltverständigung zielt, lässt sich kein Bedarf, sondern nur ein möglicher Gegenhorizont formulieren.

Die Herstellung der notwendigen organisationalen Einheit im betrieblichen Handeln, also die Verpflichtung auf das Tragen bestimmter betrieblicher Bedarfe, kann nicht über Lern- und Bildungsprozesse abgesichert oder gar erzwungen werden. Die Herstellung von Einheit im organisationalen Handeln ist eine Angelegenheit von Führung, aber nicht von Bildung. Die Bedarfskategorie ist deshalb, genauso wie das Ziel einheitlichen Handelns, vom subjektwissenschaftlichen Standpunkt aus nicht dem Lern- und Bildungsprozess zuzurechnen, sondern den alltäglichen Primärhandlungen, genauer: dem betriebspolitischen Aushandlungs- und Führungsprozess.

Vor diesem Hintergrund wäre aus subjektwissenschaftlicher Perspektive die Fragestellung interessant, inwieweit der Umgang mit Bedarfen/Lernanforderungen in Lehr-/Lernverhältnissen expansive Lernhaltungen ermöglicht bzw. defensives Lernen erzwingt. Die Bedarfskategorie wird damit nicht, wie vom teleologischen Außenstandpunkt aus, bildungstheoretisch begründet, sondern der Umgang mit ihr im Bildungsprozess wird aus bildungstheoretischer Perspektive empirisch untersucht. In welcher Weise hier Optionen für Bildungsprozesse eröffnet werden, wäre eine lohnende Fragestellung für betriebliche Lehr-/Lernverhältnisse, die Auskunft über Bildungschancen in modernen Produktionskonzepten geben könnte. Lisop ist deshalb zuzustimmen, wenn sie die häufig gestellte Frage „Ermöglichen moderne Produktionskonzepte Bildung?“ (1998, S.34) als Fragestellung kritisiert.¹⁰ Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive macht es keinen Sinn, Bildungschancen unmittelbar an gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie neue Produktionskonzepte, zu koppeln. Bildungsprozesse als Selbst- und Weltverständigung sind immer möglich. Es interessiert vielmehr die Frage, wie mit unterschiedlichen Bedeutungshorizonten im Kontext spezifischer moderner Bedeutungskonstellationen umgegangen wird und in welchem Umfang damit Bildungschancen eröffnet werden.

Wenn über den Umgang mit betrieblichem Bedarf etwas über die Qualität betrieblicher Bildungsprozesse ausgesagt werden kann, ließe sich die Diskussion um die Öffentlichkeit beruflich-betrieblicher Bildung erweitern. In den betrieblichen Weiterbildungsstrategien sieht Peters die berufliche und betriebliche Weiterbildung diffundieren und insofern eine mögliche Schnittstelle für öffentlich-organisierte und privatrechtliche Erwachsenenbildung (vgl. Peters 1994, S.184). Peters sieht

in den betrieblichen Weiterbildungsstrategien Angebote zum „Mitspielen“ (a.a.O., S.179), aber keine Lernangebote mit beruflichen Optionen. Sie verweist damit, aus subjektwissenschaftlicher Perspektive interpretiert, auf defensives Lernen in betrieblichen Weiterbildungszusammenhängen. Für die Diskussion öffentlicher Verantwortung im Bereich der betrieblichen Bildung gilt es, spezifische betriebliche Begrenzungen für Bildungsprozesse, insbesondere die Ausklammerung der Sinn- und Zweckhorizonte zukünftiger beruflicher Handlungsfähigkeit, wie im RIVA-Projekt geschehen, aber auch bestehende Bildungsmöglichkeiten zu rekonstruieren. Hier könnte eine empirische Erwachsenenpädagogik über die Rekonstruktion von Umgangsweisen mit privaten Bedarfsinteressen in Lern- und Bildungsprozessen Anregungen für die Evaluation von Bildungsqualität im Sinne verallgemeinerter Handlungsfähigkeit geben. Die Diskussion um Zugänge zu einer öffentlichen Verantwortung betrieblicher Weiterbildung ließe sich mit dieser Perspektive erweitern.

2.3 Zur Theoretisierung der Kategorien Transfer und Lernerfolg

2.3.1 Die Perspektive des teleologischen Außenstandpunktes: Transfer und Lernerfolg als lernorttheoretisches Problem

Im Zuge neuer Produktionskonzepte und der mit ihnen verbundenen neuen betrieblichen Bedarfe wird die Reintegration von Arbeit und Lernen interessant, weil sich die in Kursen organisierte und damit von der Arbeit separierte betriebliche Weiterbildung gegenüber den betrieblichen Veränderungsprozessen öffnen und einen verbesserten Transfer, d.h. eine größere Nähe zu den Anforderungen der konkreten Arbeitstätigkeit herstellen soll (vgl. Arnold/Münch 1996, S.44; Dybowski 1994, S.25; Wittwer 1991, S.21). Aus der Perspektive des pädagogischen Außenstandpunktes werden auch Lernpotentiale erkannt, die eine Renaissance des Lernorts Arbeitsplatz einleiten (vgl. Dehnbostel 1996, S.12). Die Transferleistung der Lern- und Bildungsprozesse für die Anforderungen der Moderne soll durch angeblich bessere Lernpotentiale des Arbeitsplatzes erhöht werden. Zu den erwarteten Transferleistungen gehören fachliche Kompetenzen für betriebliche Flexibilitätsanforderungen genauso wie personale berufliche Kompetenzen im Umgang mit neuen Arbeitsanforderungen und berufsbiographischen Brüchen.

Betrieblicher Transfer und individuelle Lernleistung fallen bei diesen Problematisierungen zusammen und werden nicht weiter differenziert. Mit anderen Worten: Es wird angenommen, dass der individuelle Nutzen und Lernerfolg weitgehend mit dem betrieblichen Nutzen und dem erwarteten Transfer identisch ist. Das betriebliche Flexibilisierungsinteresse und die individuelle Identitätsleistung werden als komplementäre Seiten des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses betrachtet. Betriebliche Verwertungsinteressen und Persönlichkeitsentwicklung nähern sich in arbeitsgebundenen Lernorten, wie z.B. den Lerninseln, an (vgl. Dehnbostel 1998, S.280).

Durch eine Verbindung von „Arbeits- und Lerninfrastruktur“ (Dehnbostel 1996, S.13) soll Lernen optimiert werden: Erfahrungslernen und zielgerichtetes Lehren sollen in neuen Lernorten verbunden werden, um die Attraktivität und Effizienz des Lernens zu steigern. Wichtig dabei ist die „ausgewiesene didaktische Grundlage, die Lernprozesse den verschiedenen Lernorten zuweist“ (a.a.O., S.21).¹¹ Mit der Kategorie Lernort soll der Lernprozess organisierbar gemacht werden. Im gleichen Sinne ist auch Münchs Konzeption des lernenden Unternehmens als „Metallernort“ (1995) zu verstehen, der die lernorganisatorischen Bedingungen gleichermaßen für ein produktionsgelenktes betriebliches und für das individuelle Lernen herstellen soll. Lernen im Lernort wird auf diese Weise als ein vom betrieblich-pädagogischen Außenstandpunkt aus zu organisierender Prozess verstanden, in dem individuelle und betriebliche Interessen eine Einheit bilden. Eine Optimierung des Lernprozesses wird konstatiert, wenn mit dem Lernort Bedingungen wie Gruppenlernen, in sich abgeschlossene Aufgabenstellungen inklusive Kontrollmöglichkeiten der Lernenden, die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung und Möglichkeiten der Selbststeuerung gegeben sind (vgl. Dehnbostel/Faber 1996, S.178).

In vergleichbarer Weise fordern Arnold/Münch aus einer konstruktivistischen Perspektive heraus eine innere Strukturlogik und Architektur der Lernorte, die es den Lernenden ermöglicht, den Lernort als subjektiv bedeutsam zu erfahren: „Dazu müssen die Lernorte belebt werden“ (1996, S.47), indem die „Lernverfahren“ (a.a.O.; gemeint sind Lehrverfahren!) pluralisiert werden, d.h. lehrerzentrierte und aktivitätsfördernde Lehrmethoden sich abwechseln.¹² Auch dieser konstruktivistische Zugang zum Lernort verbleibt, trotz seiner Referenz an die sub-

jektive Bedeutsamkeit, in der Außenperspektive des Lehrers, weil er die betrieblich geforderten inhaltlich-thematischen Transferleistungen nicht in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit für den einzelnen Lerner thematisiert, sondern nur die Rahmenbedingungen des Lernortes als vom Lernenden deutungsabhängig versteht.

2.3.2 Die Perspektive einer strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik

Die Problematisierung des Transfers aus strukturtheoretischer Perspektive erfolgt vor dem Hintergrund der Sinnzuschreibung, die betrieblicherseits gegenüber der betrieblichen Weiterbildung erfolgt. Der Sinn des betrieblichen Subsystems Weiterbildung macht sich aus der Perspektive des übergeordneten Systems Betrieb nicht am Ort, sondern am Tausch fest (vgl. Harney 1998, S.52ff.). Betriebe organisieren mittels des Einsatzes von Arbeitskraft einen Produktions- bzw. Dienstleistungsprozess, mit dem sie am Markt Erlöse erzielen. Die Transfersicherung der betrieblichen Weiterbildung bemisst sich dementsprechend an der Absicherung bzw. Optimierung dieses Tauschprozesses, wie sie sich in der Berechnung des investierten Humankapitals ausdrückt (a.a.O., S.135). Anders die außerbetriebliche Bildungsarbeit, z.B. in Kirchen, Volkshochschulen oder Gewerkschaften: Die Reflexion der Weiterbildung kann relativ unabhängig von der Ressourcensicherung der Organisation erfolgen, weil Weiterbildung dort im Rahmen einer organisationalen Aufgabenzuordnung legitimiert ist.

Aus der Perspektive der strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik hat sich der Nutzen betrieblicher Weiterbildung für die Verwertung im Tauschprozess und für die Überlebensfähigkeit am Markt unter Konkurrenzbedingungen gegenüber dem Betrieb ständig auszuweisen. Demgegenüber ist die *Form* dieser funktionalen Aufgabenerledigung zweitrangig (vgl. Geissler/Orthey 1997a). Plausibilisierung und Spezifizierung des Nutzens gelingen der betrieblichen Weiterbildung um so leichter, je näher sie ihren Aufgabenvollzug am Arbeitsprozess selbst vollzieht, d.h. je entspezifizierter und pluralisierter sich ihre Formen darstellen. Vor diesem Bedeutungskontext lassen sich Versuche, wie z.B. der von Dehnbostel, die Infrastruktur des Arbeits- und Lernortes zum gemeinsamen Band der Lernoptimierung bzw. Transfersicherung zu machen (vgl. Abschnitt 4.1), als ein Unterfangen lesen, die Infrastruktur der

Weiterbildung mit dem betrieblichen Nutzen, wie er über den Arbeitsplatz definiert ist, unmittelbar zu koppeln. Die Entdifferenzierungsleistungen der betrieblichen Weiterbildung, das Abrücken von ausdifferenzierten Kursen und die Hinwendung zu arbeitsplatzgebundenen Formen sind Ausdruck des permanenten Legitimationsdrucks, unter dem die betriebliche Weiterbildung im Betrieb steht (vgl. Harney 1998, S.148). Eine andere Form, die diesen Legitimationsdruck aufnimmt, sind ausgefeilte Verfahren der Evaluation und Transferüberprüfung.

Die betrieblichen Transfererwartungen sind, im Zusammenhang mit der Festlegung des Bedarfs, mikropolitisch gerahmt. Dies bedeutet, dass die Erwartungen an einen Transfer uneindeutig sind und öffentlich nur kommuniziert werden, wenn sich Eindeutigkeit herstellen lässt. Selbst im Falle eindeutiger Transfererwartungen stellt sich das Problem des fehlenden Produktcharakters des zu transferierenden ‚Bildungsprodukts‘. Die Leistung der Weiterbildung kann kaum von Dritten beobachtet und bewertet werden, sondern bleibt auf die Teilnehmer selbst verwiesen. Mit der Koppelung der Lern- und Bildungsleistung an den Arbeitsplatz soll dieses Problem aufgegriffen werden. Es wird so getan, als wäre der Lern- und Bildungsprozess mit der Koppelung an den Arbeitsplatz schon geleistet (a.a.O., S. 169f.).

2.3.3 Reinterpretation aus der Perspektive subjekt-wissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik

Vor dem Hintergrund der betrieblichen Nutzenerwartung an betriebliche Weiterbildung, als relevanter Bedeutungskonstellation für Lehr-/Lernverhältnisse, stellen erfolgreiche Lernprozesse von Teilnehmern – anders als vom teleologischen Außenstandpunkt angenommen – nicht zwangsläufig den betrieblich oder allgemeiner: institutionell geforderten Transfer sicher. Die Lernprozesse der Teilnehmer müssen also mindestens in einem institutionellen Sinne erfolgreich sein, wenn die Transfererwartungen erfüllt werden sollen. Die auf den einzelnen Fall oder das jeweilige institutionell veranlasste Projekt bezogene Nützlichkeit der in der Weiterbildung implizierten Lernanforderung erschwert die subjektive Begründung von Lernhandlungen: Der Sinn der als notwendig erachteten Lernhandlung muss in jedem Einzelfall kommuniziert werden. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu öffentlichen Lernkontexten, wie z.B. der Berufsausbildung, in denen der Handlungssinn, z.B.

über das Berufsbild, immer schon öffentlich kommuniziert und den Lernenden tendenziell verfügbar ist (dies schließt nicht ein, dass der Sinn von den Auszubildenden immer geteilt wird). Der Handlungssinn von Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung muss dagegen von den Lernenden in der betrieblichen Weiterbildung immer erst erschlossen werden, um expansive Lernschleifen begründen zu können. In welcher Weise die subjektiv gegebenen Sinnfragen Thema in Lehr-/Lernverhältnissen werden und wie vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses institutioneller und subjektiver Interessen mit diesen Sinnfragen umgegangen wird, wäre eine wichtige Fragestellung subjektwissenschaftlicher Forschung.

Diese Perspektive hat Konsequenzen für die Problematisierung von Transfer und Lernerfolg als lernorttheoretisches Problem. Die Verbindung von Arbeits- und Lernort thematisiert nicht zwangsläufig die subjektiv empfundene Handlungsfähigkeits-Einschränkung der Lernenden, d.h. deren Suche nach Lernbegründungen. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive ist die betriebliche Transfererwartung der Versuch, eine aus Sicht einer betrieblich relevanten Akteurgruppe wahrgenommene Handlungseinschränkung des Betriebs aufzulösen und die betriebliche Handlungsfähigkeit zu verbessern. Diese betrieblich wahrgenommene Handlungseinschränkung deckt sich nicht zwangsläufig mit den subjektiv wahrgenommenen Handlungseinschränkungen, wie die Fälle im RIVA-Projekt zeigen. Transfererwartung und antizipierter Lernerfolg lassen sich deshalb auch nicht durch eine nur räumliche Zusammenlegung von Arbeitsplatz und Lernort verbinden, wie es beispielsweise im RIVA-Projekt während der Übungsphase von der Projektgruppe versucht wurde. Mit der nur räumlichen Koppelung von Arbeits- und Lernort geht die Erwartung einher, dass die Bildungsbedarfsbestimmung und die Lernmotivation durch die Anforderungen des Arbeitsplatzes einsichtiger werden und konvergieren. Eine Erwartung, die, vor dem Hintergrund der mikropolitischen Rahmung betrieblicher Arbeitsplatzzuschnitte, nicht unproblematisch ist, denn auch in der Bedarfsfeststellung für den einzelnen Arbeitsplatz spiegelt sich das Spannungsverhältnis betrieblich-ökonomischer und personal-beruflicher Interessen wider, wie die subjektiven Differenzierungen im RIVA-Projekt zeigen. Darin liegt aber genau ein möglicher betrieblicher Nutzen reflexiver Bildungsprozesse: Die Reflexion der Bedarfe und Arbeitsplatzanforderungen aus Sicht der Beschäftigten schafft nicht nur die Möglichkeit für subjektive Lernbegründungen, sondern kann

auch die betrieblichen Transfererwartungen differenzieren und erweitern. Forderungen nach mehr Partizipation in Modernisierungsprozessen finden in diesem Punkt ihre lerntheoretische Begründung.

Im Vergleich zu einer nur räumlichen Zusammenlegung von Arbeiten und Lernen geht beispielsweise das „Lerninsel“-Konzept Dehnbostels weiter und zielt auf eine Verknüpfung von Arbeitsinfrastruktur und Lerninfrastruktur. Gemeint wird dabei allerdings, vor dem Hintergrund der bekannten Verwechslung von Lernen und Lehren, die Verknüpfung von Erfahrungen am Arbeitsplatz (Arbeitsinfrastruktur) mit Lehrhandlungen (Lehrinfrastruktur). Erfahrungen am Arbeitsplatz sollen aus der Lehrerperspektive heraus systematisiert und organisierbar gemacht werden. Demgegenüber wäre aus subjektwissenschaftlicher Perspektive der sinnverstehende Zugang des Lehrenden zu den subjektiv antizipierten Lernerfolgen der Lernenden ins Auge zu fassen und zu untersuchen: Wie können solche sinnverstehende Zugänge im betrieblichen Lehr-/Lernverhältnis trotz betrieblicherseits formulierter Transfererwartungen gelingen? Zur Untersuchung käme damit die Frage, wie weit eine moderne Arbeitsinfrastruktur in Form neuer betrieblicher Steuerungsmodelle eine wechselseitige Anerkennung von Lehrenden und Lernenden mit ihren Bedarfen und Bedürfnissen und damit zugleich einen veränderten Begriff von Arbeit, in der Anerkennung möglich ist, zulassen (vgl. Harney 1998, S. 209).

2.4 Zur Theoretisierung der Kategorie Professionalität¹³

2.4.1 Die Perspektive des teleologischen Außenstandpunktes

Die Perspektive des teleologischen Außenstandpunktes bezeichnet Professionalität als Vermittlungskompetenz in verschiedenen Ausprägungen. Ein Beispiel für die grundständigste Vermittlungsvariante findet sich im Konzept des Weiterbildungsmanagements bei Merk (1992, S.122ff.). Er sieht die Lehr-/Lernsituation durch eine Ausgangslage und das zu erwartende Endverhalten der Teilnehmer definiert, zwischen die sich ein multifaktorielles Bedingungsgefüge schiebt. Dieses Verständnis findet sich im RIVA-Projekt. Dort wird der Weiterbildungsbedarf durch die Projektgruppe gemanagt: Als Ausgangslage wird das Defizit der Beschäftigten bei der Anwendung von RIVA festgehalten, das es zu beheben gilt. Die Vermittlungskompetenz der Koordinatorinnen soll in Form

einer besseren Kenntnis der Wirkfaktoren durch ein „Train-the-trainer“-Seminar optimiert werden. Anschließend wird ein bestimmtes Endverhalten erwartet: die betrieblich funktionale Anwendung der RIVA-Software. Geißler umgeht das Vermittlungsproblem zwischen Lehrenden und Lernenden, indem er es als systemische Managementaufgabe dem Handeln jedes einzelnen Beschäftigten zuweist. Damit wird eine Art Selbstvermittlung konstituiert, bei der sich jeder Beschäftigte seine eigenen Lernziele im Rahmen des betrieblichen Sinn- und Zweckhorizonts setzt. Als Konsequenz daraus fordert er die Streichung von Planstellen für Weiterbildner und die Verlagerung der Bildungsmanagementaufgaben in die Linie (vgl. Geißler 1994, S.275), was einer Deprofessionalisierung gleichkommt.

Andere Zugänge zum Professionalitätsproblem finden sich in den Versuchen, Sachsystematiken und sinnverstehende Zugänge zu verbinden. Beispielsweise greift Faulstich das Professionalitätsproblem als Vermittlung der Distanz zwischen Thematik und Adressaten, zwischen Lerngegenstand und Lernenden auf (vgl. Faulstich 1996, S.412). Er sieht vor diesem Hintergrund die Rolle des Lehrers als Lernvermittler charakterisiert und verweist damit auf die gleichberechtigte Rolle der Teilnehmenden mit ihrer Selbsttätigkeit im Lehr-/Lernverhältnis. Das Spannungsverhältnis zwischen Lerngegenstand und Lernenden soll durch einen stärker sinnverstehenden Zugang zum Lernenden reduziert werden.

Aus konstruktivistischer Perspektive „sind Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert 1995, S.43). Dabei wird mit der Kategorie Lernfähigkeit gearbeitet, die es vom Lehrenden aus in Richtung Multiperspektivität zu steigern gilt. Die Rolle des Professionellen ist es, „infrage zu stellen, zu verunsichern, Vorurteile zu korrigieren“ (Siebert 1991, S.79). Der konstruktivistische Zugang zum Professionalitätsproblem ersetzt die thematische Vermittlung durch eine Vermittlung von Lernkompetenz.

Die Zugänge zum Professionalitätsproblem vom teleologischen Außenstandpunkt aus vereint ihre Aufklärungsintention, einschließlich der versuchten „Selbstaufklärung“ (Schmitz 1989, S.74), die auf Deutungen der Lernenden verändernd zugreifen will. Das einigende Band ist die „stellvertretende Deutung im Sinne des Aushandelns von Situationsinterpretationen“ (Tietgens 1988, S.59).

2.4.2 Die Perspektive einer strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik

Harney (1998, S.171ff.) rekonstruiert im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung eine professionelle Handlungslogik, die zur Managementlogik eine konkurrierende Qualitätssicherungsstrategie darstellt. Die Managementlogik kann den Bildungsprozess nicht direkt einsehen. Sie kann nur dafür sorgen, dass er überhaupt stattfindet. Die professionelle Handlungslogik zeichnet sich demgegenüber beispielsweise durch Fallrekonstruktion, Erschließung von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie eine interaktive Verständigung aus.

Die beiden Handlungslogiken decken aus strukturtheoretischer Perspektive unterschiedliche Funktionen ab. Die Qualitätssicherung als Professionshandeln behandelt nicht die Kontrollbedürfnisse des Betriebs und der Klienten/Teilnehmer gegenüber den Professionellen. Die Qualitätssicherung als Managementhandeln deckt demgegenüber die Kontrollprobleme ab, nicht aber die Substratebene des Bildungsprozesses.¹⁴ Insofern bedarf das Qualitätsmanagement der Qualitätssicherung durch professionelles Wissen. Beide Handlungslogiken stehen auf diese Weise im Verhältnis funktionaler Äquivalenz zueinander und decken unterschiedliche Herrschaftsbereiche ab.

Die strukturtheoretische Perspektive auf das Professionalitätsproblem rekonstruiert damit Professionalität als kontextuelles Problem und verweist auf „präkonstruierte“ (Harney/Markowitz 1987, S.305) Prägen und Grenzen professioneller Interaktionszusammenhänge, wie sie als Netz betrieblicher Bedeutungskontexte gegeben sind. Diese kontextuelle Perspektive von Professionalität ist eine zentrale Voraussetzung für die aus kritischer Perspektive geforderte „reflexive Kompetenz“ (Faulstich 1996, S.412).

2.4.3 Reinterpretation aus der Perspektive subjekt- wissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive ist Ausgangspunkt der Theoretisierung des Professionalitätsproblem die gesellschaftliche Situiertheit der subjektiven Bedeutungshorizonte und nicht die Vermittlung zwischen Lernenden und einer Lernthematik. Das Lernhandeln des Subjekts wird als Bedeutungsdifferenzierung und -generierung im Kontext

gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen begriffen. Die Bedeutungskonstellationen bezeichnen damit einen gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitsraum, in dessen Rahmen das Subjekt Bedeutungen generiert und handelt.

Für den pädagogisch Professionellen stellt sich damit die Aufgabe, bedeutungs-begründungs-analytisch einen verstehenden Zugang zur Bedeutungs-differenzierung des Lernenden im Rahmen der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen zu finden und, aus diesem Lernerstandpunkt heraus, die Bedeutungs-differenzierung durch Anreicherung der Perspektiven zu unterstützen. Dies wiederum kann ihm nur gelingen, wenn ihm die situativ bzw. bereichsweise¹⁵ gegebenen Bedeutungskonstellationen, in deren Rahmen die Subjekte handeln, auch bekannt sind. Die Differenz zum teleologischen Standpunkt besteht also darin, dass es nicht ausreicht, die Vermittlung eines vom Lehrenden für relevant gehaltenen Inhalts mit den Bedeutungshorizonten des Lernenden zu problematisieren und sich für eine Koppelung auszusprechen. Für professionelles Handeln stellt sich das zusätzliche Problem, die situativ gegebenen Bedeutungskonstellationen zu kennen, wie sie den lernenden Subjekten als Möglichkeitsraum gegeben sind bzw. sein können. Mit anderen Worten: Der Lehrende muss das Praxisfeld der Lernenden kennen, in dem sie handeln. Erst die dort wirksamen Bedeutungskonstellationen sind mit den individuell gegebenen Bedeutungshorizonten der einzelnen Lerner zu kontrastieren. Diese Kontrastierung unterstützt so, als angebotene Perspektivenvielfalt, das Lernhandeln. Für pädagogisch-professionelles Handeln wird auf diese Weise zweierlei relevant: der verstehende Zugang zu den subjektiven Bedeutungshorizonten des Lernenden und der verstehende Zugang zu dem gesellschaftlichen Möglichkeitsraum, in dem die Bedeutungen generiert werden. Er benötigt also einerseits ein theoretisches Wissen über die Bedeutungskonstellationen, also darüber, wie der gesellschaftliche Möglichkeitsraum strukturiert ist, aus dem die potentiellen Lerngegenstände für den Lehr-/Lernzusammenhang stammen, und andererseits eine hermeneutische Kompetenz, die es ihm erlaubt, das theoretische Wissen erstens situationgerecht und zweitens auf den subjektiven Bedeutungshorizont des Lernenden bezogen anzubieten.

Diese subjektwissenschaftliche Perspektive weist Parallelen zur Professionalitätsdiskussion auf, wie sie von S. Kade und Tietgens geführt

wird. Beide unterscheiden einen Bereich theoretischen Wissens und einen Bereich, den Kade als „situationsbezogenes Handlungswissen“ (1990, S.50) bezeichnet. Letzterer umfasst hermeneutische Kompetenzen, die über Einfühlungsvermögen eine situationsgerechte Nutzung des theoretischen Wissens sicherstellen (vgl. Tietgens 1988, S.38f.). Tietgens spricht vom „Wiedererkennungspotential“ (a.a.O., S.40) des pädagogisch Professionellen, das es ihm erlaubt, das Theoriewissen situationsgerecht zu nutzen. Kade fordert das Verschwinden-Lassen des Theoriewissens im Handlungszusammenhang und bezeichnet dies als handlungshermeneutische Kompetenz (vgl. Kade 1990, S.39, S.53). Was hier als Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem problematisiert wird, wird subjektwissenschaftlich als Verarbeitung und zugleich als Aufscheinen von gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen in subjektiven Bedeutungshorizonten diskutiert. In beiden Ansätzen geht es somit um die Frage, wie allgemeines Theoriewissen auf den besonderen Fall angewendet werden soll: subsumtionslogisch oder rekonstruktiv, wobei eine hermeneutisch-rekonstruktive Anwendung begründet wird. Für Kade und Tietgens erfordert dieser Transfer Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz. Herausgefordert ist die „Relevierungsfähigkeit, das situative Zuordnen aus einem Repertoire der Möglichkeiten, das zu aufgabengerechten Konsequenzen führt“ (Tietgens 1988, S.40).

Aus der Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik ist die Professionalitätsdiskussion von Tietgens und Kade zu erweitern, indem die spezifische Qualität des verfügbaren Theoriewissens problematisiert werden muss. Beide Autoren problematisieren die Transferproblematik nur als hermeneutische Kompetenz bzw. Relevierungsfähigkeit des Professionellen, der auf ein Theoriewissen als „zu deutendes Deutungswissen“ (a.a.O., S.41) zurückgreift.¹⁶ Dabei bleibt das Theoriewissen gesellschaftlich weitgehend unproblematisch. Ein besonderes Problem besteht aber darin, dass das theoretische Wissen dem pädagogisch Professionellen überwiegend nur in seiner subsumtionslogisch generierten Form verfügbar ist und nicht als Bedeutungskonstellation in ihren den Subjekten zugewandten Aspekten. Wer als Pädagoge ‚fallorientiert‘ arbeitet, kennt das Problem: die Schwierigkeit im Kurs, mit dem theoretischen Wissen in der Sprache des Falls zu bleiben (vgl. Müller/Mechler/Lipowski 1997, S.80f.). Diese Schwierigkeit resultiert nicht allein aus der Anforderung, den Fall in seiner Besonderheit zu verstehen, sondern vor allem daraus, dass – soweit es sich nicht um

beiden Seiten verfügbares Erfahrungswissen handelt – wissenschaftlich produzierte Theorien im Bedingtheitsdiskurs stehen und gegenüber situativ gerahmten subjektiven Bedeutungshorizonten nicht von vornherein passungsfähig sind. Professionalität ist insofern nicht nur personalbiographisch durch die handlungshermeneutischen Kompetenzen des Lehrenden gerahmt, sondern auch durch die verfügbaren Theorieangebote. Damit ist auf die strukturtheoretisch betonten „präkonstruierten“ Grenzen professioneller Interaktionszusammenhänge verwiesen. Diese Begrenzung wäre erstens in der Aus- und Weiterbildung pädagogischen Personals kritisch zu reflektieren (vgl. Mechler/Müller/Schmidtberg 1999) und zweitens von einer sich subjektwissenschaftlich verstehenden empirischen Wissenschaft, die auf Bedeutungskonstellationen abzielt, zu erweitern.

Die Problematisierung des theoretischen Wissens im Rahmen der hermeneutischen Handlungskompetenz führt zu einem zweiten zentralen Aspekt für die Professionalitätsdiskussion. Die Fassung des theoretischen Wissens als ‚zu deutendes Deutungswissen‘ läuft Gefahr, den Lehrerstandpunkt unter der Hand wieder einzuführen, weil die gesellschaftliche Rahmung der Theorie als Bedeutungskonstellation nicht deutlich wird (vgl. Alheit/Tietgens 1988, S.33ff.). So grenzt sich Kade z.B. gegenüber möglichen Versuchen, in Kursen Konsens herstellen zu wollen nur insofern ab, als sie „Konsens um jeden Preis“ (1990, S.99) ablehnt. Tietgens spricht vom „Zugriff auf Deutungssysteme“ (1988, S.57) der Lernenden. Damit soll beiden Autoren kein Objektivismus unterstellt werden. Solche Formulierungen verweisen aber darauf, dass hier Kurshandeln eher als beziehungs- und machtförmige Deutungsarbeit aus der Perspektive des Lehrenden heraus verstanden wird denn als fallbezogene Bedeutungs-Begründungs-Analyse, die sich selbst als im gesellschaftlichen Produktionszusammenhang stehend begreift und den in sie eingehenden subjektiven Bedeutungshorizonten des Lernenden ihr unumstößliches Eigenrecht zubilligt. Die Bedeutungshorizonte der Lernenden sind Teile des gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitsraums. Als solche können und müssen sie im Lern- und Bildungsprozess keinem Konsens zugeführt werden. Die thematische Orientierungs- und Entscheidungsanforderung an den Kursleiter entspannt sich also einerseits insofern, als gemeinsamer Konsens nicht auf die auszugliedernden Aspekte des Lerngegenstands zu beziehen ist, sondern nur auf die weitere Handlungsfähigkeit im Kurs beschränkt bleibt. Zugleich stellt sich aber die

Herausforderung für professionelles Handeln, die Bedeutungsgenerierung und -differenzierung im Kurs in ihrer gesellschaftlichen Rahmung zu begreifen.

Tietgens begründet die hermeneutisch-rekonstruktive Kompetenz mit einer zurückliegenden Wende in der Teilnehmerorientierung, die Ermittlungskompetenz bezogen auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer erforderlich machte (a.a.O., S.33). Kade begründet ihre Forderung nach handlungshermeneutischer Kompetenz aus einer spezifischen Sicht auf das Theorie-Praxis-Verhältnis. Demnach ist das klassische Stufenmodell, nach dem die Theorie die Praxis anleitet, zugunsten eines Verständnisses zweier unterschiedener Eigenlogiken zurückzuweisen (vgl. Kade 1990, S.49). Beide problematisieren Professionalität im Wesentlichen als ein auf die Lerngruppe bezogenes Handeln vom Lehrerstandpunkt aus, bei dem der einzelne Lernende nur am Rande erwähnt wird (a.a.O., S.156). Das Erfordernis handlungshermeneutischer Kompetenz professionellen Handelns ist aus subjektwissenschaftlicher Perspektive darüber hinaus lerntheoretisch begründet. Demnach wird handlungshermeneutische Kompetenz nicht nur für eine in der Erwachsenenbildung relevante, situationsgerechte Anwendung von Theorie wichtig, sondern auch für die Unterstützung und Beratung subjektiver Lernhandlungen. Auch hier erweist sich Professionalität in Anlehnung an Tietgens als Ausweis des Umgangs mit dem prinzipiell un abgeschlossenen Vermittlungsproblem (vgl. Tietgens 1988, S.62). Professionelles Handeln akzentuiert aber stärker das lernende Subjekt mit seinen Lernbegründungen und den Lernbehinderungen im Rahmen gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen.

2.5 Zur Theoretisierung der Rolle betrieblicher Weiterbildung in Organisationsentwicklungsprozessen

Unter Organisationsentwicklung werden hier betriebliche Versuche verstanden, soziale Prozesse und damit auch Lernprozesse in einer Weise systematisch in den Arbeits- und Produktionsprozess zu integrieren, die eine umweltadäquate Anpassungsfähigkeit der Organisation auf Dauer stellen soll. Organisationsentwicklung lässt sich von partikularen Versuchen abgrenzen, Kommunikation und Interaktion in Frei- und Schonräume auszulagern (z.B. in Qualitätszirkel), um aktuelle Defizite zu beheben. Betriebliche Organisationsentwicklung will auch über Pro-

zesse systemischer Rationalisierung oder Steuerung hinausgehen. Statt einer systemischen Gestaltungsperspektive dominiert die Entwicklungs- und Prozessperspektive der Kulturveränderung durch Partizipation (vgl. Brödner 1998, S.42). Organisationsentwicklung ist geschichtlich mit dem Begriff der ‚lernenden Organisation‘ verbunden, der einem betriebswirtschaftlichen Kontext entstammt und die Verbesserung der betrieblichen Leistungsfähigkeit durch eine optimierte Anpassung an veränderte technische, ökonomische und soziokulturelle Rahmenbedingungen thematisiert. Pädagogische Konzeptionen der ‚lernenden Organisation‘ sind gefolgt (vgl. Sloane 1997, S.107).

Das RIVA-Projekt stellt gegenüber dem Organisationsentwicklungsmodell ein ‚traditionelles‘ Projekt systemischer Steuerung dar und kein Entwicklungsmodell. Die im RIVA-Projekt erfolgte Rekonstruktion der Lern- und Bildungsprozesse gewährt aber zusammen mit einer allgemeinen subjektwissenschaftlichen Perspektive auf Lehr-/Lernverhältnisse, insbesondere unter dem Herrschaftsaspekt, einige Einsichten, die sich hier für eine Diskussion weiterführender Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse in Organisationsentwicklungsprozessen nutzen lassen.

2.5.1 Die Perspektive des teleologischen Außenstandpunktes

Aus der Perspektive einer pädagogisch-teleologischen Erwachsenenpädagogik wird unter dem Stichwort ‚lernende Organisation‘ das Verhältnis von individuellem und betrieblich-kollektivem Lernen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Dabei werden pädagogische Konzeptionen entworfen, die Persönlichkeitsbildung und eine kollektive, organisationale betriebliche Leistungssteigerung mit Organisationsentwicklungsprozessen vereinen wollen (vgl. Arnold 1995; Geißler 1995, 1996). Die pädagogischen Konzeptionen zur ‚lernenden Organisation‘ umfassen ein integriertes Konzept von Arbeiten und Lernen zur Grundlegung dauerhafter Organisationsentwicklungsprozesse. Die Konzeption ‚lernende Organisation‘ verbindet die oben skizzierten teleologischen Vorstellungen von selbstgesteuertem und arbeitsplatzverbundenem individuellem Lernen mit Fragen des betrieblichen Bildungsbedarfs und Transfers zu einer verbundenen Perspektive auf die gemeinsame Entwicklung von Individuen und Organisation.

Dabei konstruiert die pädagogisch-teleologische Perspektive Einheitsmodelle, in denen individuelles und betrieblich-kollektives Lernen in Übereinstimmung gebracht werden. Die Spannweite der Einheitsmodelle reicht vom Gemeinschafts-Modell bis zum Bedingtheits-Modell, das individuelles Lernen durch moderne betriebliche Arbeits- und Sozialstrukturen – jenseits tayloristischer Strukturen – eher ermöglicht sieht (vgl. Dehnbostel/Erbe/Novak 1998, S.8, S.11). Dem Bedingtheits-Modell lassen sich auch Ansätze zurechnen, die – zunächst aus einer empirisch-analytischen Perspektive – strategische Gestaltungsparameter im Betrieb suchen, um dann – diese Untersuchungsergebnisse im Rahmen einer Didaktik der Organisation nutzend – lernfördernde oder lernergerechte Lernumwelten im Betrieb zu schaffen (vgl. Sloane 1997, S.126). Dabei wird insbesondere auf die Lernort-Diskussion Bezug genommen. Lernen gilt in diesen Zusammenhängen als „Verhaltensdimension“ (Münch 1995, S.86). Durch eine entsprechende organisatorische Gestaltung der Arbeits- und Lernorganisation sollen Lernprozesse optimiert werden. Dem Bedingtheits-Modell lassen sich auch Konzeptionen zurechnen, die partizipative Kompetenzen der Beschäftigten durch lernförderliche Arbeitssysteme organisieren wollen (vgl. Dybowski 1994). Dort wird Lernen in Organisationsentwicklungszusammenhängen zwar nicht als Verhaltensdimension begriffen, sondern als Entwicklung von Handlungskompetenz; das so verstandene Lernen gilt aber auch als über Lernumfeldbedingungen in der Arbeit organisierbar. Gefragt wird in diesen Konzeptionen also nach der didaktischen Qualität und den lernförderlichen Potentialen der Arbeitsorganisation. Indem subjektives Lernhandeln als von Umwelt-/Arbeitsfaktoren bedingt angesehen wird, bewegen sich diese Ansätze im naturwissenschaftlichen Bedingtheitsdiskurs (vgl. zu dessen Kritik Holzkamp 1993, S.21ff.). Lernen wird nur über seine Bedingungsfaktoren problematisiert. Diese Ansätze thematisieren das subjektive Lernhandeln nicht in seinen subjektiven Begründungshorizonten, sondern kreisen es, als black box, über seine Rahmenbedingungen ein (vgl. Abschnitt 2.1 in diesem Kapitel).

Die folgende Diskussion beschränkt sich auf das Gemeinschaftsmodell, weil es Lern- und Bildungsprozesse stärker als das Bedingtheits-Modell theoretisiert. Die Hintergrundfolie des Gemeinschaftsmodells bildet die Vorstellung, dass „Betrieb und Subjekt ihre Stärke im Kontext des jeweils anderen gewinnen“ (Wittwer 1997, S.13).

Betriebe stellen aus der Perspektive solcher oder ähnlicher Gemeinschaftskonzeptionen eine überindividuelle Realität mit *Subjektcharakter* dar, die eine gemeinsame Wissensbasis und eine gemeinsam geteilte normative Basis besitzen (sollen) und die sich in Organisationszielen bündeln. Der Betrieb wird als Kollektivsubjekt konzipiert, das selbst Lernsubjekt und zugleich Lernobjekt für die lernenden Beschäftigten sein soll. Als organisationale Systeme erhalten Betriebe stellenweise eine eigenständige Lernfähigkeit zugeschrieben: Sie lernen systemisch, wenn sie ihr bestehendes Regelsystem reflektieren und zu Regeln über die gezielte Veränderung von Wissen gelangen. Es entwickelt sich damit eine Art „systemische Intelligenz“ (Willke 1998, S.254). Das vom pädagogischen Außenstandpunkt konstruierte Einheitsmodell kennt auf diese Weise statt Interessen und divergenter gesellschaftlicher Bedeutungen, wie sie im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess produziert werden und wirksam sind, nur individuelle und kollektive Ziele.

Den Gemeinschaftsmodellen wird immer eine Einheit stiftende Vernunft vorausgesetzt, der sich alle Beteiligten prinzipiell annähern können. Bei Geißler (1998) ist dies diskursiv hergestellte Vernunft. Das Verhältnis von Lernen und Arbeiten im Betrieb wird auf der Grundlage eines „organisationskulturellen Sinnsystems“ (Geißler 1998, S.236) verstanden, das im Rahmen von Lernprozessen in einer Art Metakommunikation reflexiv zum Thema gemacht werden kann und soll. Darin sieht Geißler die Aufgaben betrieblicher Weiterbildung angesiedelt, die individuelles und organisationales Lernen als Konstitution von Sinn unterstützen und herstellen soll. Als letztes Bezugssystem für diese Reflexion gilt Geißler der *herrschaftsfreie Diskurs* mit dem praktischen Status eines „utopischen Ziels“ (a.a.O., S.236). Betriebliche Weiterbildung hätte demnach in Organisationsentwicklungsprozessen die Aufgabe, in den Betrieben diskursiv zu einem „(Selbst-)Erziehungsprozess“ anzuleiten, der in ein „ethisch reflektiertes und existentiell-ästhetisch überprüftes Organisationslernen“ (a.a.O., S.237) mündet. Das Unternehmen versteht Geißler dabei als Gemeinschaft, als Wertschöpfungs-, Wertverteilungs-, Risiko- und Kulturgemeinschaft. „Gemeinschaftslernen“ (a.a.O., S.217) stellt für ihn deshalb die Konkretisierung des Organisationslernens dar (vgl. Geißler 1995a, S.363). Geißlers Perspektive versteht sich bildungstheoretisch. Er will eine Bildungstheorie der Organisation und eine Bildungstheorie der Arbeit entwerfen. Bildung erhält dabei als diskursive Reflexion – wie bei Habermas – den erkenntnistheoretischen Status von diskursiver Kommunikati-

on, die neben die zweckrationale Arbeit tritt. Bildung ist auf diese Weise kein subjektives Handeln mehr, das sich im Arbeits- und Vergesellschaftungsprozess verortet, sondern ein Handeln, das vorgibt, den Arbeits- und Vergesellschaftungsprozess selbst verorten zu können. Bildung geht in diesem Sinne als sprachimmanent-mentaler Prozess dem Vergesellschaftungsprozess durch Arbeit voraus und individualisiert ihn somit zugleich. Geißler will über seine Bildungstheorie das Arbeitshandeln in Betrieben normieren. Im Rahmen der Gemeinschaftsmodelle werden statt des herrschaftsfreien Diskurses auch *Unternehmensethiken* bemüht¹⁷ oder weniger komplexe Modelle, wie die alttestamentarische Idee, dass „ein Volk ohne Visionen zugrunde geht“ (Senge 1996, S.331).

Bei Witthaus/Wittwer (1996) ist es die *Reflexivität*, die Arbeitsplätze zu Lernplätzen gestalten soll und betriebliche Akteure und Strukturen weiterentwickelt. Der Betrieb gilt als potentielle, nicht als empirische Sinneinheit und -gemeinschaft, zu deren Erreichung die betriebliche Weiterbildung eine „Art Mittelrolle im wechselseitigen Konstitutionsprozess von betrieblichen Akteuren und Organisationsstrukturen“ (Witthaus/Wittwer 1996, S.7) spielen soll. Diese Mittelrolle übt sie aus, indem sie den Arbeitsplätzen neben ihrer „Arbeitsinfrastruktur auch eine Lerninfrastruktur“ (a.a.O.) an die Seite stellt.

Für Arnold sind es Schlüsselqualifikationen, die „rekursive Planung“ (1995a, S.357) und damit Organisationsentwicklung statt einer Realisierung festgefahrener Deutungsmuster im Unternehmen erlauben. Er sieht die Gegensätzlichkeiten von Individuallernen und Organisationslernen im Schlüsselqualifikationskonzept tendenziell aufgehoben. Es stellt für ihn das qualifikationstheoretische Pendant zum Konzept des Organisationslernens dar (vgl. Arnold 1995, S.23).¹⁸ Im Rahmen einer konstruktivistischen „subjektiven Didaktik“ soll Organisationsentwicklung als „systemisches Lernen“ (Arnold 1995a, S.360) der Organisationsmitglieder möglich werden. Entwicklungsziel ist das Verlernen festgefahrener etablierter Deutungsmuster, wie sie in Modellen geplanter Arbeit zum Ausdruck kommen. Sie sollen von Modellen rekursiver Planung abgelöst werden, die sich in offenen Kooperations- und Führungskulturen als selbstorganisierte Prozesse mit biographischen und lebensweltlichen Reflexionen entwickeln und so andere Wirklichkeitskonstruktionen im Lernprozess zulassen und fördern. Für Arnold ist die „Fortschrittsfähigkeit von Betrieben abhängig von der Lernfähigkeit ihrer Mitarbeiter“ (a.a.O., S.359)

und umgekehrt. Arnold richtet mit dieser Argumentation an Betriebe den Appell, die subjektive Lernfähigkeit der betroffenen Beschäftigten durch ein Umdeuten verfestigter Deutungsmuster zu fördern, um auf diese Weise die Entwicklung des Betriebs zu fördern. Inhaltliche Interessen und Bedürfnisse der beteiligten Lernenden werden in diesem konstruktivistischen Umdeutungsmodell ausgeklammert.

Für die Herstellung der jeweiligen Einheitsidee in den Gemeinschaftsmodellen werden verschiedene lerntheoretische Zugänge gewählt. Geißlers lerntheoretischer Zugang zum individuellen und kollektiven Lernen in Organisationsentwicklungsprozessen ist ein Modell, wie Lernen ‚vernünftigerweise‘ in Betrieben zu organisieren ist, um die Integration von Arbeiten und Lernen zu gewährleisten. Individuelles Lernen versteht Geißler als psychischen Prozess, organisationales Lernen demgegenüber als sozialen Prozess, der die kommunikative Abstimmung des Lernens mit anderen meint. Jede Lerntheorie thematisiert, seinem Verständnis nach, in stufiger Form drei Grade der Vernunftentfaltung: erstens den operativen Umgang mit Mitteln und Werkzeugen, zweitens die strategische Erschließung von Zukünftigem (Lernmanagement) und drittens die Rationalität im Umgang mit normativen und werthaltigen Vorannahmen (Persönlichkeitsentwicklung). Hinter dieser Dreigliedrigkeit steht der kybernetisch orientierte Zweig der Handlungsregulationstheorie, wie sie von Argyris (1993) vertreten und in der pädagogischen Diskussion zum Organisationslernen stark rezipiert wird (vgl. Moldaschl 1998b; Witthaus/Wittwer 1996, S.5). Dieser lerntheoretische Zugang ist für die Einheitskonzeption des Organisationslernens deshalb besonders gut geeignet, weil er Lernen unter Absehung der Lerninhalte und -bedürfnisse als formale Handlungsschleifen auf unterschiedlichen Niveaus konzipieren kann. Mit diesem Lernverständnis wird Differenz, die über Inhalte und Bedürfnisse aufkommen könnte, nur formal zugelassen: als Differenz, die auf der höchsten Ebene des Lernens, dem *deutero learning*, über die Reflexion der Normen, Werte und Interessen deutlich werden kann und dort zugleich in der wertschöpfenden Kulturgemeinschaft des Unternehmens aufgelöst wird.

Die Lerninhalte und -ziele werden unter der Hand eingeführt: Ziel aller Lernprozesse ist nach Geißler die qualitative Verbesserung der Arbeit (vgl. Geißler 1995a, S.377). Der Einzelne muss entsprechend Geißlers lerntheoretischem Verständnis auf drei Ebenen arbeiten und lernen: Er muss erstens die vom Betrieb vorgegebenen Arbeits- und Lern-

ziele erreichen, er muss zweitens sich selbst die richtigen Arbeits- und Lernziele setzen und er muss drittens seine Vorannahmen kritisch reflektieren. Organisationslernen als sozialer Prozess und kommunikative Abstimmung des Lernens ist in entsprechender Weise dreistufig organisiert: operativ, strategisch und reflexiv. Auf der operativen Ebene ist beispielsweise zu klären, „wer für das Lernen anderer verantwortlich“ ist (a.a.O., S.380). Ein Betrieb sichert somit seinen Organisationsentwicklungsprozess, wenn er das individuelle Lernen der Beschäftigten über kollektiv organisiertes Lernen im Sinne von Qualitätssicherungsebenen initiiert, fördert und kontrolliert. Die Lernenden werden zu Individuen, die in vorbestimmter Weise funktionieren sollen. Geißler beschreibt mit dem Management organisationalen Lernens einen Handlungszusammenhang, bei dem eng zusammenliegende Arbeits- und Lernprozesse der Beschäftigten an ihren Arbeitsplätzen optimiert, organisiert und gemanagt werden können und sollen. Gegen optimierte Arbeitsprozesse lässt sich in einem am Gewinn orientierten Unternehmen wenig sagen. Nur sind dies eben durch Führung optimierte Arbeitsprozesse und keine Bildungsprozesse. Der Begriff Organisationslernen will einen Platz zwischen Bildung und Führung einnehmen. Er zielt auf die dauerhafte Optimierung der Wissensbestände im Betrieb durch eine verbesserte Zugänglichkeit zu den Wissensträgern: den einzelnen Individuen als lernende Subjekte (vgl. Geißler/Orthey 1996, S.2).

Das zentrale Problem wird – im Rahmen der jeweiligen Einheit stiftenden Vernunft – in ineffizienten Lernvollzügen und Wahrnehmungsmustern der lernenden Beschäftigten für die Entwicklungs-, Innovations- und Problemlösungsfähigkeit der Organisation und nicht in divergenten Interessen gesehen. Ein Verständnis, das allen Gemeinschaftsmodellen zugrunde liegt (vgl. Bauer 1998, S.46f.; Wittwer 1997, S.13f.; Senge 1996, S.331; Arnold 1995a, S.360), weil die betriebliche Gemeinschaft immer schon vor dem Individuum als wertschöpfende Kulturgemeinschaft und Marktteilnehmer gedacht wird. Beabsichtigt wird die persönliche Entwicklung der Beschäftigten, die, im Rahmen einer Gemeinschaft, diese stützenden Sinn und systemische Intelligenz konstituieren können. Um die Lernvollzüge der Individuen effizienter zu gestalten, soll die Lernfähigkeit von betrieblicher Seite durch lebendigeres Lernen (vgl. Arnold 1995, S.21) oder durch mehr Rückkoppelungsprozesse in Form dialogischer Kommunikation gesteigert werden. Die betriebliche Weiterbildung soll als eine Instanz agieren, die Personalentwicklung mit Blick auf die Vision

der Organisation betreibt und das dafür notwendige Lernumfeld im Rahmen betrieblicher Organisationsentwicklungsprozesse strukturell absichert (vgl. Zech 1997, S.45f.).

Bezieht man dieses Modell auf das RIVA-Projekt, wird Folgendes deutlich: Das „organisationskulturelle Sinnsystem“ (Geißler 1998, S.236) ist als mikropolitische Regress in einer latenten Weise im Verhältnis von Arbeiten und Lernen verankert. Es entzieht sich insofern einer „Metakommunikation“, der die Vorstellung eines herrschaftsfreien Diskurses als „utopisches Ziel“ (a.a.O.) zugrunde liegen soll. Die ökonomischen, administrativen und symbolischen Macht- und Herrschaftsstrukturen werden von den betrieblichen Akteuren der Projektgruppe in spezifischer Weise für ihre Interessen aufgegriffen und so in Lehrarrangements umgesetzt, dass eine diskursive Verständigung über Sinn- und Zweckhorizonte weitestgehend ausgeschlossen ist. Mit anderen Worten: Die auf der Basis mikropolitischer Strukturen handelnden Akteure in Unternehmen besitzen kein Interesse an diskursiven Verständigungsleistungen. In der betrieblichen Praxis setzen sich deshalb die pädagogischen Konzepte der ‚lernenden Organisation‘, außer in den bekannten Sprachspielen, nicht durch (vgl. Wittwer 1997, S.12). Von 187 befragten Unternehmen sind 82% der Meinung, dass die Kultur des lernenden Unternehmens in Deutschland noch in den Kinderschuhen steckt, und 77% sehen die Lernkultur durch eine Kultur des Herrschaftswissens erschwert (vgl. Littig 1997, S.59). Die praktische Umsetzung des Organisationslernens in Betrieben, als Einheitsmodell effizienter Lernorganisation, ist für wenige Akteure im Betrieb attraktiv. Für das Management sind die so gefundenen Plattformen nur von kurzem Nutzen. Die Einheitsszenarien werden von den betroffenen Beschäftigten, die ihr Vertrauen durch gegenläufige Interessen missbraucht sehen, schnell entlarvt (vgl. Moldaschl 1998a).¹⁹ Aus industri soziologischer Sicht und aus der Perspektive betrieblicher Praxis werden diese Konzepte kritisiert, weil sie Interessensdifferenzen, ökonomische Zwänge und Konkurrenzen sowie die Macht- und Herrschaftsdimension im betrieblichen Lernen nicht aufgreifen (vgl. Drexel 1998, S.54ff.; Novak 1998, S.105) und so über den Status kurzfristiger Planspiele nicht hinauskommen. Es fehlt der Zugang zu den Gründen, warum Organisationsentwicklungsprozesse scheitern.

Dabei zielt die hier geführte Diskussion nicht auf eine „generalisierende Verdächtigung der an Markterfordernissen und betrieblichen

Zwecksetzungen orientierten Weiterbildungsansätze“ (Arnold 1998, S.VI). Ganz im Gegenteil: Aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive wird keine normative Forderung erhoben, sondern auf eine empirische Analyse von Lern- und Bildungsmöglichkeiten als erweiterte gesellschaftliche Teilhabe im Zusammenhang von Organisationsentwicklungsprozessen abgestellt. Problematisiert ist vielmehr das Theorie-Praxis-Verhältnis. Die Praxis der Erwachsenenbildung kann oder will allem Anschein nach die theoretisch entworfenen Modelle nicht umsetzen. Für eine subjektwissenschaftliche Erwachsenenpädagogik (an deren Ergebnissen sich Praktiker nur orientieren können und die keine Umsetzungsmodelle darstellen) wäre die empirisch zu untersuchende Frage interessant, warum und wie solche Einheitsmodelle scheitern.

2.5.2 Die Perspektive einer strukturtheoretischen Erwachsenenpädagogik

Harney thematisiert in empirischer Perspektive die Differenz betrieblicher und beruflich-professioneller Handlungslogik in der betrieblichen Weiterbildung. Für sein Verständnis macht der Begriff des Organisationslernens darauf aufmerksam, „dass es in der betrieblichen Weiterbildung nicht auf den Teilnehmer, sondern auf die Organisation ankommt“ (1998, S.143). Bedarf, Kosten und Nutzen sind die spezifischen Rahmungen der betrieblichen Weiterbildung, mit denen sie in die betriebliche Produktion und Reproduktion eingebunden ist. Dies sind die strukturell in die betriebliche Weiterbildung eingelagerten Interessen. Sie wird im Rahmen der betrieblichen Handlungslogik als Produktion verstanden und verbindet Lernen mit Verwertbarkeit (a.a.O., S.252ff.). Ihre Funktion stellt auf die Organisations- und Managementseite des Betriebes ab, ohne zugleich die für die betriebliche Reproduktion notwendigen Lernprozesse gewährleisten zu können. Im Unterschied zur beruflichen Weiterbildung, die Kompetenzen an die Person bindet, stellt die betriebliche Weiterbildung in Organisationsentwicklungsprozessen auf die Herstellung von Personal und die Konstruktion des „Betriebsmenschen“ (a.a.O., S.252) ab, der teamfähig, selbstgesteuert und schlüsselqualifiziert und auf diese Weise für alles zugänglich und allem jederzeit anpassbar ist.

Für Harney verweisen die konzeptionellen Bemühungen, Organisationslernen zu realisieren, auf das Gewährleistungsproblem; auf

die prekäre Bedeutung, die der Teilnehmerseite beim Lernen für die betrieblichen Weiterbildung zukommt, deren Erfolg offensichtlich nicht ausreichend ist (a.a.O., S.144). Betriebliche Weiterbildung kann den Erfolg nicht garantieren, weil sie sich an den Menschen wenden muss, wenn sie die lernende Bearbeitung des betrieblichen Bedarfs einfordert. Sie muss die „Wahrnehmung ihrer Funktion wieder an Prozesse der Selbstherstellung von Bindung, Kompetenz und Folgebereitschaft abtreten. Insofern trägt sie – strukturell betrachtet – zur professionellen Autonomie ihrer Adressaten bei und baut damit Spannungsbeziehungen zwischen ihren personengerichteten Operationen einerseits und ihrem – aus der Handlungslogik resultierenden – Organisationsbezug andererseits auf“ (a.a.O., S.254). „Lernen können nur Subjekte, Organisationen können sich verändern, sie können mehr oder weniger flexibel sein für’s Subjektive“ (Geissler/Orthey 1996, S.2). Die Autoren sehen in dem Sprachspiel der ‚lernenden Organisation‘ den Versuch, die grundlegende Differenz zwischen Subjekt und Objekt aufzulösen bzw. zu verschleiern, um einen Widerspruch zu verdecken: dass das Subjekt für den Betrieb immer wichtiger wird und gleichzeitig wegrationalisiert und verleugnet werden soll.

Harney problematisiert, aus dem Spannungsverhältnis zwischen Management- und Bildungsperspektive heraus, die Zukunft des Systems öffentlich regulierter Beruflichkeit in Deutschland und die Entwicklungspotentiale betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Harney 1998, S.256ff.). Aus berufstheoretischer Perspektive wird daran anschließend in der berufstheoretischen Diskussion bereits eine Entwicklung gefordert, die während der Berufsausbildung auf eine umfassende und reflexive Veränderungsfähigkeit im Spannungsfeld personaler und organisationaler Entwicklung abzielt, um immer neue Lebensentwürfe herstellen zu können (vgl. Novak 1998, S.107).

2.5.3 Reinterpretation aus der Perspektive subjektwissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik

Einer empirischen subjektwissenschaftlichen Perspektive stellt sich nicht die Aufgabe, diskursive, reflexive oder ethische Gemeinschaftsmodelle für Organisationsentwicklungsprozesse zu entwickeln, die eine Harmonisierung des Verhältnisses von Individuum und Organisation zum Ziel haben. Interessant wird vielmehr die Frage nach dem Umgang mit

individuellen und betrieblichen Handlungsproblematiken in Organisationsentwicklungsprojekten. Ist dies ein Umgang als Lern- und Bildungsprozess oder als Führungsprozess?

Die Perspektive einer Gemeinschaft, die sich reflexiv mit ihren normativen und wertgebundenen Voraussetzungen beschäftigt, um auf dieser Basis operatives Anpassungslernen effizient zu vollziehen, entspricht nicht den tatsächlichen Handlungsproblematiken der betroffenen Beschäftigten und der Betriebe. Wie das RIVA-Projekt zeigt, stellen sich die Fragen nach den Sinn- und Zweckhorizonten gegenstandsgebunden, im Zusammenhang mit fachlich-operativen Aufgabenstellungen. Subjektive Lernbegründungen lassen sich eben nicht von der generellen Ebene eines Unternehmensleitbildes ableiten, das dann zur begründenden Plattform für alle möglichen Prozesse des Anpassungslernens wird. In welcher Weise die konkreten Interessen und Bedürfnisse der betroffenen Beschäftigten in den Lehr-/Lernverhältnissen während Organisationsentwicklungsprojekten aufgegriffen werden, wäre für die Frage nach den ihnen inhärenten Lern- und Bildungschancen interessant.

Unter den Bedingungen von Organisationsentwicklung ist diese Fragestellung nicht leicht zu bearbeiten, weil Arbeits- und Lernprozesse eng aneinander liegen. Die wissenschaftliche Analyse teilt diese Schwierigkeit mit dem praktischen, pädagogisch-professionellen Handeln im Unternehmen. Hinzu kommt, dass sich betriebliche Handlungsproblematiken im mikropolitischen Fluss befinden. Sie sind nicht eindeutig definiert, sondern ändern ihre Bestimmung im Machtverlauf der betrieblichen Projektentwicklung. Betriebliche Kommunikationsprozesse sind keine offenen Prozesse bzw. idealtypische Sprechsituationen. Wie das RIVA-Projekt zeigt, werden gültige Perspektiven von nicht tolerierten getrennt (vgl. auch Wittwer 1995, S.76). Weil hier komplexe und in massiver Weise behindernde Strukturen wirken, stellt sich die interessante Frage, in welcher Weise Subjekte über Organisationsentwicklungsprozesse definierte Herrschaftsverhältnisse in Lehr-/Lernverhältnissen als Lernhandlungen umsetzen. Damit geraten betriebliche Kontrollprozesse und Prozesse der Konsens- und Differenzbildung während Lernhandlungen in Organisationsentwicklungsprojekten in den Fokus des erwachsenenpädagogischen Interesses. Wenn die Bedürfnis- und Interessenkategorie im Mittelpunkt erwachsenenpädagogischer Analyse steht, wird auch schnell deutlich, warum Unternehmen als System immer dann ‚lernen‘ bzw. bes-

ser: sich verändern, wenn eine zentrale Handlungsmaxime der Beratergruppe erfüllt ist: die „dezidierte politische Unterstützung des Entwicklungsprozesses durch die Leitung oder das Management der Organisation“ (Gairing 1996, S218). Viele sogenannte organisationale Lernprozesse werden sich bei einer lern- und bildungstheoretischen Fragestellung als schlichte Führungs- und Veränderungsprozesse darstellen, denen sich die Subjekte einfach untergeordnet haben.

Die subjektwissenschaftliche erwachsenenpädagogische Perspektive hat die Verknüpfung subjektiver Bedeutungshorizonte und organisationaler Bedeutungskonstellationen im Lernhandeln zu leisten. Sie setzt auf eine Rekonstruktion lernbehindernder Bedeutungskonstellationen in der Organisation, die mikropolitische Macht- und Herrschaftsstrukturen einschließen. Für diese Rekonstruktion ist die oben skizzierte strukturtheoretische Sicht auf die strukturelle Einbindung des organisationalen Weiterbildungssystems für eine subjektwissenschaftliche Analyse des Lernhandelns eine wichtige Voraussetzung. In diesem Zusammenhang wäre auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Industrie- und Organisationssoziologie auszubauen.

Für die Praxis betrieblicher Bildungsarbeit mit dem Selbstverständnis einer betrieblichen Erwachsenenbildung hätte solch eine Forschungsperspektive praktische Konsequenzen. Sie könnte versuchen, expansive Lernhaltungen zu ermöglichen, indem sie, unterstützt von solchen Analysen, gegenüber typischen Lernhaltungen und Lernbehinderungen aufmerksam wird. Betriebliche Erwachsenenbildung könnte auf diese Weise die erwachsenenpädagogisch gewonnenen Einsichten für das Lehr-/Lernverhältnis verfügbar machen. Sie produziert damit Risiken im Unternehmen, weil Interessendifferenzen expliziert werden. Die Harmonisierung von Interessendifferenzen in Konzepten ‚betrieblicher Gemeinschaft‘ birgt allerdings ebenfalls ein Risiko: das der inneren Emigration bei den Teilnehmern, die ihre Bedürfnisse nicht anerkannt sehen. Das Verhältnis von Individuum und Organisation würde eine betriebliche Erwachsenenbildung also über das Herausarbeiten von Lern- und Entwicklungsbehinderungen sowie von Differenzen erst bestimmen und nicht als geklärtes Verhältnis und Bildungsziel schon voraussetzen. Sie würde mit diesen Selbstbestimmungsversuchen, die auf Lern- und Entwicklungsbehinderungen verweisen, eine wesentliche Grundlage für stabile und auf Dauer angelegte Modernisierungsprozesse in Organisationen erbringen,

für die beteiligungsorientierte Entwicklungsprozesse Neuland sind und die an ihren nicht erkannten organisationalen Behinderungen zu scheitern drohen. Zugleich würde Erwachsenenbildung über ihre Differenzierungsleistung eine zentrale Leistung für die Zielbestimmung in Organisationsentwicklungsprozessen beisteuern. Ob dies getan werden und wie mit den so entdeckten Differenzen und Gemeinsamkeiten betrieblich umgegangen werden soll, ist dann eine Aufgabe betrieblicher Politik, gefasst mit dem Terminus Organisationsentwicklung, aber nicht eine Aufgabe von Bildungsprozessen. Betriebliche Erwachsenenbildung hat im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen nicht die Aufgabe, eine pädagogische Normierung von Arbeitsprozessen zu vollziehen oder gar Organisationsentwicklung als Bildungsprozess zu gestalten (vgl. Bauer 1998, S.54). Zwischen Bildungs- und Führungsprozessen muss differenziert werden, um ihre jeweilige Funktion nicht zu gefährden. Betriebliche Erwachsenenbildung kann aber im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen Lern- und Bildungsprozesse unterstützen, indem sie zusammen mit den Lernenden den Lernbehinderungen im Organisationsentwicklungsprozess auf die Spur zu kommen versucht. Zugleich ist betriebliche Erwachsenenbildung immer auch Teil des mikropolitischen Zusammenhangs und kann deshalb auf diesen Einfluss nehmen – zumindest in einer anderen Weise als die Weiterbildungsabteilung im RIVA-Projekt. Betriebliche Weiterbildungsabteilungen können im Rahmen ihres erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses Einfluss nehmen auf die Gestaltung der Beteiligungs- und Managementkulturen und der Modernisierungsprojektstrukturen, deren Bestandteil sie sind (vgl. Ludwig 1996).²⁰ Sie schaffen damit wesentliche Grundlagen für die Möglichkeit gelingender Lern- und Bildungsprozesse.

Diese abschließenden Überlegungen zur Rolle betrieblicher Weiterbildung in Organisationsentwicklungsprozessen verfolgten den Zweck, die in diesem Kapitel kurz skizzierten Problemfelder in einem zentral diskutierten erwachsenenpädagogischen Anwendungsfeld zu bündeln und unter den verschiedenen erwachsenenpädagogischen Selbstverständnissen zu beleuchten. Sie runden damit eine Diskussion ab, bei der deutlich werden sollte, dass ein subjektwissenschaftliches erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis, das den Standpunkt des Lernenden einnimmt, geeignet ist, neue bildungstheoretische und didaktische Fragestellungen und Perspektiven für die erwachsenenpädagogische Theoriediskussion zu entwerfen. Die Perspektive des Subjekts erweitert

die auf Lehrplanung ausgerichtete Perspektive des Erwachsenenbildners und schafft neue Zugänge als Lernberatung jenseits von Management und Unterricht. Die hier vorgestellten Überlegungen sind erste Konturierungen einer subjektwissenschaftlichen erwachsenenpädagogischen Perspektive, die zu differenzieren und thematisch zu erweitern sind.

Weil sich subjektwissenschaftliche Erwachsenenpädagogik empirisch versteht, bleibt die Theoriediskussion auf empirische Forschung verwiesen, die sich den Behinderungen in den Lehr-/Lernverhältnissen der verschiedenen erwachsenenpädagogischen Praxisfelder aus der Perspektive der Subjekte zuwendet. Für einen Ausschnitt aus den erwachsenenpädagogischen Praxisfeldern, den betrieblichen Modernisierungsprojekten, wurde mit dieser Arbeit eine empirische Untersuchung des Lernhandelns vorgelegt, die spezifische Lernbehinderungen und ihnen korrespondierende typische Lernhaltungen in Modernisierungsprojekten rekonstruiert hat. Von Interesse wären darüber hinaus beispielsweise Rekonstruktionen aus der subjektiven Perspektive der Lehrenden, um die ihnen subjektiv in typischer Weise gegebenen Handlungseinschränkungen offen zu legen. Schließlich wären auch andere Praxisfelder mit ihren spezifischen, von betrieblichen Organisationen abweichenden Bedeutungskonstellationen auf ihre Lern- und Bildungschancen hin zu untersuchen. Auf diese Weise können Lern- und Bildungschancen in verschiedenen Praxisfeldern deutlicher werden, womit die Erwachsenenpädagogik einen empirisch differenzierten Begriff von Bildung als Grundlagenbegriff ihrer Arbeit gewinnen würde.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zum Verhältnis subjektorientierter Soziologie und subjektwissenschaftlicher Psychologie Holzkamp 1995, S.840f.
- 2 Für ökonomisch begründete Positionen vgl. z.B. Berufsbildung – Europäische Zeitschrift 1998, H.14; Dohmen 1996; Merk 1992; Meyer-Dohm/Schneider 1991. Für gesellschafts- und ökonomiekritische Positionen vgl. z.B. Markert 1998; Tietgens 1997a; Ahlheim u.a. 1996.
- 3 Vgl. zur Kritik der „Stufenlogik“ in Form einer Überordnung des Theoriewissens gegenüber dem Handlungswissen z.B. Kade 1990, S.38ff. Die Logik der Theoriebildung zielt auf Abstraktion und Komplexitätssteigerung, die Logik der Alltagspraxis zielt auf Komplexitätsreduktion und Entscheidungsfähigkeit.
- 4 Lernen stellt nur eine andere Perspektive auf den Bildungsprozess dar und ist keine vorgelagerte Stufe. Vgl. zu dieser Diskussion Kapitel II.
- 5 Volpert (1994, S.291) sieht diese Gefahr mit der Holzkamp'schen Lerntheorie gegeben.
- 6 Auf andere Ansätze selbstorganisierten Lernens, z.B. handlungsregulationstheoretische oder interaktionistische, wird hier nicht eingegangen.
- 7 Die jeweils konkreten Auflösungsversuche wären vielmehr eine Angelegenheit der Bildungspraxis. Dort aber als zwischenmenschliches Handeln nicht im Sinne einer Herstellung von Eindeutigkeiten und Vereinheitlichung, sondern, über die Darstellung möglicher Gegenhorizonte, im Sinne von Differenzierung und Komplexitätserzeugung, damit die Bildungsteilnehmer für sich neue Perspektiven und erweiterte Handlungsfähigkeit erlangen. Ein Beispiel für die praktische Umsetzung dieses Verständnisses von Erwachsenenbildung findet sich bei Müller (1998) und Müller/Mechler/Lipowski (1997) als „fallorientierte Erwachsenenbildung“.
- 8 Geißler (1994a, S.274) sieht diese Anschlussfähigkeit gegeben und bezieht sich dabei explizit auf Benner. Wie das Geißler'sche Einheitskonzept mit Benners Kritik an diesen anschließbar sein soll, bleibt eine offene Frage.
- 9 Aber auch die Verwendung des Qualifikationsbegriffs, der primär auf Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht des Betriebs verweist, ist problematisch, weil auch Qualifikationen letztendlich nicht personenungebunden, d.h. subjektlos getragen werden können. Man tritt mit dieser Begrifflichkeit wieder in die Fallen der Polarisierung von Bildung und Qualifikation. Vgl. zu diesen Fallen Kade 1983.
- 10 Sie tut dies allerdings aus normativ-weltanschaulicher Perspektive: Die Fragestellung relativiere zu sehr die von ihr gesehene Notwendigkeit bzw. Selbstverständlichkeit von Subjektbildung im Zeitalter moderner Produktionskonzepte.
- 11 Dehnbostel spricht im Zusammenhang mit erfahrungsgestütztem Lernen von informellem Lernen und im Zusammenhang mit zielgerichteten Lehrhandlungen von intentionalen Lernprozessen. So lässt sich auch verstehen, wie Lernprozesse „zugewiesen“ werden können: als Lehrprozesse. Ein weiteres Beispiel der Vermischung von Lern- und Lehrhandlungen, mit der sich leichter über differente Zwecksetzungen im betrieblichen Lehr-/Lernverhältnis hinweggehen lässt.
- 12 Auch Dehnbostel (1998, S.279) will dem Lernen neben (!) dem Lehren ein stärkeres Gewicht geben.
- 13 Die folgende Erörterung greift aus dem breiten Themenspektrum der Professionalitätsdebatte nur den Vermittlungsaspekt heraus. Problematisiert wird also

- die theoretische Fassung des Lehrer-Lerner-Verhältnisses unter dieser Perspektive.
- 14 Gieseke (1997, S. 273) sieht deshalb mit der Qualitätsdebatte eine Neubelebung der Diskussion um die Professionalität verbunden.
 - 15 In dieser Untersuchung wurden betriebliche Modernisierungsprojekte als abgrenzbare Bedeutungskonstellation zugrunde gelegt, weil sie in der Praxis und in der Wissenschaft als eigenständiger Handlungsraum begriffen werden.
 - 16 S. Kade (1990, S.55) spricht in diesem Zusammenhang von Interpretation der Interpretation.
 - 17 Die jeweiligen ethischen Grundlegungen führen im Einzelfall zu erstaunlichen Bewertungen. So sieht z.B. H.-J. Müller (1994, S.128) das Konzept der Lean Organisation als ein Unternehmenskonzept, das den Menschen in den Mittelpunkt stellt, weil dieses Konzept dem Menschen die Verantwortung für den Leistungserstellungsprozess zuschreibt.
 - 18 Umgekehrt sieht H. Geißler (1995, S.50) mit dem Organisationslernen eine Verbesserung der Schlüsselqualifikation ‚Kooperation‘ und die mit ihr verbundene Sozial- und Ich-Kompetenz verbunden.
 - 19 Um Missverständnissen vorzubeugen: Die hier geführte Diskussion richtet sich nicht gegen die Möglichkeit oder Notwendigkeit vermehrter Lernmöglichkeiten in Unternehmen. Hier wird nur bezweifelt, dass über Einheitsmodelle eine horizontale Unternehmenskommunikation, mehr Anerkennung und Selbstbestimmung möglich werden. Die lernende Aufdeckung und die Benennung vorhandener Differenzen im Sinne einer Selbst- und Weltverständigung schaffen demgegenüber erfahrungsgemäß eine stabilere Grundlage für zukünftige Handlungspläne. Die sich daran anschließenden Prozesse der Konsensfindung sind dann aber betriebliche Politik und keine Bildungsprozesse mehr. Lern- und Bildungsprozesse einerseits und primäre Alltagshandlungen bzw. Politik andererseits sind strukturell zu unterscheidende Prozesse.
 - 20 Beispiele für mehr anpassungsorientierte und mehr an Selbstbestimmung orientierte Ausprägungen betrieblicher Kulturen gibt Ebner (1997, S.147f.).

Literatur

- AFOS (Arbeitsgemeinschaft arbeitsorientierte Forschung und Technik): Kurzfassung Zwischenbericht GISSAS-Projekt. Bochum, Eigendruck 1993
- AFOS (Arbeitsgemeinschaft arbeitsorientierte Forschung und Technik): SAP, Arbeit, Management – Durch systematische Arbeitsgestaltung zum Projekterfolg. Braunschweig, Wiesbaden 1996
- Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Opladen 1996
- Aichholzer, G.: Ungewissheit und Politik in betrieblichen Rationalisierungsprozessen. In: Aichholzer/Schienenstock 1989, S.43-69
- Aichholzer, G./Schienenstock, G. (Hrsg.): Arbeitsbeziehungen im technischen Wandel. Berlin 1989
- Alheit, P.: Lebenswelt „Betrieb“. Frankfurt/M. 1995
- Alheit, P.: Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: Ahlheim/Bender 1996, S.179-196
- Alheit, P.: „Patchworking“ als moderne biographische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1997, S.88-96
- Alheit, P./Dausien, B.: Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report 1996, H.37, S.33-45
- Alheit, P./Tietgens, H.: Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz/Siebert 1988, S.25-39
- Argyris, C.: Defensive Routinen. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln 1993
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Arnold, R.: Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt 1994a, S.226-236
- Arnold, R.: Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold/Weber 1995, S.13-29
- Arnold, R.: Theorie und Praxis des systemischen Lernens. In: Geißler 1995a, S. 352-361
- Arnold, R.: Weiterbildung. München 1996
- Arnold, R.: Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 1996a, H.5, S.719-730
- Arnold, R.: Evolution und Qualifikation – Grundlagen einer systemisch-evolutionären Didaktik beruflicher Bildung. In: Arnold 1996c, S.10-20
- Arnold, R.: Vorwort des Reihenherausgebers. In: Markert 1998, S. V-VI
- Arnold, R.: Politische Bildung durch Schlüsselqualifizierung. In: kursiv 1998a, H.2, S.42-45
- Arnold, R. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Frankfurt/M. 1995
- Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996b
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- Arnold, R./Münch, J.: Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Report 1996, H.38, S.39-49
- Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995

- Asselmeyer, H.: Subjektive Lerntheorien von erwachsenen Lernern – Eine empirische Studie zum Lernverständnis erwachsener Lerner. Dissertation. Hildesheim 1995
- Baethge, M./Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten: Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/M. 1986
- Bauer, K.-O.: Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozess. In: Erziehungswissenschaft 1998, H.17, S.43-56
- Bender, Ch./Graßl, H.: Technik und Interaktion. Wiesbaden 1991
- Bender, W.: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1991
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987
- Benner, D.: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim 1995
- Benner, D.: Erziehung, Bildung und Ethik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1998, H.2, S.191-204
- Benz-Overhage, K. u.a.: Computergestützte Produktion. Fallstudien in ausgewählten Industriebetrieben. Frankfurt/M. 1983
- Bergmann, J.: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit – Aufzeichnungen als Daten der Interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt, Sonderband 3, Göttingen 1985, S.299-320
- Bergmann, J.: Bemerkungen zum Begriff der „betrieblichen Sozialverfassung“. In: Hildebrandt, E. (Hrsg.): Betriebliche Sozialverfassung unter Veränderungsdruck. Berlin 1991, S.49-54
- Bergmann, J./Hirsch-Kreinsen, H./Springer, R./Wolf, H.: Rationalisierung, Technisierung und Kontrolle des Arbeitsprozesses. Frankfurt/M. 1986
- Bergstermann, J.: Zum Verhandlungscharakter projektgruppenförmiger Planungsprozesse – Erste Anmerkungen aus einem laufenden Forschungsvorhaben. In: Bergstermann/Brandherm-Böhmker 1990, S.81-97
- Bergstermann, J./Brandherm-Böhmker, R.(Hrsg.): Systemische Rationalisierung als sozialer Prozess. Bonn 1990
- Berufsbildung – Europäische Zeitschrift 1998, H.14
- Birke, M.: Der produktions- und arbeitspolitische Umbruch als sozialwissenschaftlicher Forschungsgegenstand und gewerkschaftliches Handlungsdilemma. In: Lehner/Schmid 1992, S.109-123
- Birke, M./Schwarz, M.: Neue Techniken – neue Arbeitspolitik? Frankfurt/M. 1989
- BMBW (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn 1990
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S.492-502
- Bolte, K.M./Treutner, E. (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie. Frankfurt/M. 1983
- Brandherm-Böcker, R.: Betriebsräte als Akteure systemischer Rationalisierung? Möglichkeiten und Schranken der Planungspartizipation. In: Bergstermann/Brandherm-Böhmker 1990, S.141-156
- Brandt, G.: Arbeit, Technik und gesellschaftliche Entwicklung. Transformationsprozesse des modernen Kapitalismus. Frankfurt/M. 1990
- Brater, M.: Die Aktualität der Berufsproblematik und die Frage nach der Berufskonstitution. In: Bolte/Treutner 1983, S.38-61

- Breuer, F. (Hrsg.): *Qualitative Psychologie*. Opladen 1996
- Brödel, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation*. Hannover 1993
- Brödel, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*. Opladen 1997
- Brödner, P.: *Wettbewerbsfähige Produktion und Zukunft der Arbeit*. In: Dehnbostel/Erbe/Novak 1998, S.33-48
- Büssing, A.: *Organisationsstruktur, Tätigkeit und Individuum*. Bern 1992
- Coleman, J. S.: *Grundlagen der Sozialtheorie*, Band I. München 1991
- Crozier, M./Friedberg, E.: *Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation*. Frankfurt/M. 1993
- Dehnbostel, P.: *Lernorte in der Berufsbildung – Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchreihe „Dezentrales Lernen“*. In: Dehnbostel/Holz/Novak 1996, S.9-23
- Dehnbostel, P.: *Lerninseln – eine Synthese von intentionalem und erfahrungsorientiertem Lernen*. In: GdWZ 1998, H.6, S.277-280
- Dehnbostel, P./Erbe, H./Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Berlin 1998
- Dehnbostel, P./Faber, H.-P.: *Lernortinnovationen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung*. In: Dehnbostel/Holz/Novak 1996, S. 170-184.
- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H.: *Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*. Bielefeld 1996
- Derichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): *Entraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report*. Frankfurt/M. 1997
- Dobischat, R.: *Arbeitnehmer und Personalentwicklung*. In: Tippelt 1994, S.589-597
- Dohmen, G.: *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMWFT 1996
- Dohmen, G. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn 1997
- Dräger, H./Günther, U.: *Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik*. In: Beiheft zum Report 1995, S.143-152
- Drees, G.: *Verordnete Lernfähigkeit?* Bochum 1992
- Drexel, I.: *Das lernende Unternehmen aus industriesoziologischer Sicht*. In: Dehnbostel/Erbe/Novak 1998, S.S.49-62
- Dulisch, F.: *Lernen als Form menschlichen Handelns*. Bergisch-Gladbach 1994
- Dybowski, G.: *Arbeit und Lernen in innovativen Organisationsstrukturen – Aspekte einer integrierten Verknüpfung von Bildungs- und Organisationsentwicklungsprozessen*. In: Peters (Hrsg.) 1994, S.20-27
- Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): *Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten*. Bonn: PAS/DVV 1986
- Ebner, H.G.: *Lernende Organisation: Anpassung oder Selbstbestimmung der Mitarbeiter/innen?* In: Witthaus/Wittwer 1997, S.141-153
- Ekardt, H.-P./Hengstenberg, H./Löffler, R.: *Subjektivität und die Stofflichkeit des Arbeitsprozesses*. In: Schmiede, R. (Hrsg.): *Arbeit und Subjektivität*. Bonn 1988, S.101-141
- Ennenbach, W.: *Wie Organisationen lernen – und was – und wozu*. München, Mering 1997
- Erpenbeck, J.: *Die Nützlichkeit der Bürde*. In: Report 1996, H.38, S.17-23
- Euler, D. (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Band 214. Nürnberg: BA 1998
- Euler, P.: *Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation*. In: Euler/Pongratz 1995, S.203-221
- Euler, P./Pongratz, L.A. (Hrsg.): *Kritische Bildungstheorie*. Weinheim 1995

- Faltermaier, T.: Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: Jüttemann 1990
- Fama, E.: Agency problems and the theory of the firm. In: Putterman, L. (Hrsg.): The economic nature of the firm. Cambridge _1989, S.196-208
- Fatke, R.: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, H.5, S.675-680
- Fatke, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Frieberthäuser/Prengel 1997, S.56-70
- Faulstich, P.: Qualifikationskonversion – Arbeitsorientierung und Persönlichkeitsentfaltung. In: Gieseke/Meueler/Nuissl 1990, S.155-164
- Faulstich, P.: Lernvermitteln als Tätigkeitskern. In: Außerschulische Bildung 1996, H.4, S.411-415
- Faulstich, P.: Erwachsenenbildung zwischen Lernorganisation und Bildungskonzeption. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1998, H.3, S.209-210
- Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, München 1998
- Faulstich, P./Krohn, M.: Ergebnisse der Erhebung über Projekte und Forschungsvorhaben. In: Faulstich/Bayer/Krohn 1998a, S.210-236
- Flick, U.: Fallanalysen: Geltungsbegründung durch Systematische Perspektiven-Triangulation. In: Jüttemann 1990
- Flick, U.: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick u.a. 1991, S.147-173
- Flick, U. u.a.(Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München 1991
- Forneck, H. J.: Moderne und Bildung. Weinheim 1992
- Frerichs, J.: Zum Begriff des Politischen in den industriellen Beziehungen. In: Arbeit 1995, H.4, S.408-424
- Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997
- Fuchs, W.: Biographische Forschung – Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984
- Gairing, F.: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim 1996
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983
- Geißler, H.: Management als Ausgangs- und Bezugspunkt für Bildungsmanagement. In: Geißler u.a. (Hrsg.) 1994, S.263-281
- Geißler, H.: Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: Arnold/Weber 1995, S.45-73
- Geißler, H.: Managementbildung und Organisationslernen für die Risikogesellschaft. In: Geißler (Hrsg.) 1995a, S. 362-384
- Geißler, H.: Organisationslernen – eine tragende Kategorie zur Verbindung von Organisationsentwicklung und Berufspädagogik. In: Dehnbostel/Erbe/Novak 1998, S.217-242
- Geißler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied 1995
- Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen, Organisation. Weinheim 1996
- Geißler, H. u.a. (Hrsg.): Bildungsmanagement. Frankfurt/M. 1994
- Geissler, K. A.: Ökonomisierung der Subjektivität und planvolle Bewirtschaftung des Menschen. In: Widersprüche 1988, H.25, S.25-35
- Geissler, K.A./Orthey, F.M.: Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen. In: Euler/Pongratz 1995, S. 101-127
- Geissler, K.A./Orthey, F.M.: Schwindelige Etiketten – von der „lernenden Organisation“. In: Berufsbildung 1996, H.39, S.2

- Geissler, K.A./Orthey, F.M.: Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (kein Beitrag zum lernenden Unternehmen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1997a, H.3, S.16-21
- Geissler, K.A./Orthey, F.M.: Warum wird eigentlich soviel gelernt? In: Lichtungen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik 1997b, H.71, S.113-115
- Geissler, K.A./Orthey F.M.: Beobachten, Nichtverstehen und Intervenieren. Manuskript, o.O. 1998
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Forschungsbericht Nr. 33 der Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. München 1994
- Giddens, A.: Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/M. 1984
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg 1989
- Gieseke, W.: Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen pädagogischen Realanalysen. In: Kade/Friedenthal-Hase u.a. 1990, S. 71-77
- Gieseke, W.: Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992, H.1, S.10-16
- Gieseke, W.: Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: Brödel 1997, S. 273-284
- Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektkonstitution. Heidelberg 1990
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E.(Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1992
- Görs, D.: Lernen im Prozess der Arbeit zwischen Leistungsdruck und Problemlösungsbeteiligung. In: Report 1996, H.38, S.50-58
- Görs, D./Voigt, W. (Hrsg.): Neue Technologien, Lernen und Berufliche Weiterbildung. Bremen 1989
- Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1997
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt/M. 1981
- Harney, K.: Moderne Erwachsenenbildung. Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H.3, S.385-390
- Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998
- Harney, K./Jütting, D.H./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien. Frankfurt/M. 1987
- Harney, K./Markowitz, J.: Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Teilnehmungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: Harney/Jütting/Koring (Hrsg.) 1987, S. 305-357
- Haug, W.F.: Über den Doppelcharakter von Handlungsfähigkeit. In: Maiers/Markard 1987, S.85-94
- Heid, H.: Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher“ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In: Pollak, G./Heid, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994, S.133-147
- Hildebrandt, E. (Hrsg.): Betriebliche Sozialverfassung unter Veränderungsdruck. Berlin 1991
- Hildenbrand, B.: Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick u.a.1991, S.256-260
- Hoerning, E./Tietgens, H (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989

- Hof, Ch.: Zum Stellenwert von Wissen in der Weiterbildung. In: GdWZ 1997, H.6, S.249-251
- Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M., New York 1983
- Holzkamp, K.: Handeln. In: Rexilius, G./Grubitsch, S. (Hrsg.): Psychologie. Theorien – Methoden – Arbeitsfelder. Reinbek 1986, S.381-402
- Holzkamp, K.: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 1987, S. 5-36
- Holzkamp, K.: „Persönlichkeit“ – Zur Funktionskritik eines Begriffes. In: Forum Kritische Psychologie 1988, S.123-132
- Holzkamp, K.: Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? In: Forum Kritische Psychologie 1990, S.35-45
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York 1993
- Holzkamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 1995, H.212, S. 817-846
- Holzkamp, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Arnold (Hrsg.) 1996b, S.21-30
- Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M. 1992
- Jacob, G.: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Frieberthäuser/Prenzel 1997, S.445-458
- Jüttemann, G. (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg 1990
- Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? In: Zeitschrift für Pädagogik 1983, H.6, S.859-876
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989
- Kade, J.: Innen und Außen. Zur Eröffnung von Lernräumen in der Erwachsenenbildung. In: Report 1992, H.30, S.34-39
- Kade, J.: Diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993), H.3, S.391-408
- Kade, J./Friedenthal-Hase, M. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Kade, S.: Handlungshermeneutik, Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990
- Kade, S.: Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt 1994, S.296-311
- Kade, S.: Denken kann jeder selber – Das Ethos selbstbestimmten Lernens. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert 1997, S.82-91
- Kaiser, A.: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn 1985
- Kaiser, A./Kaiser, R.: Latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ 1995, H.4, S.205-207
- Kaiser, A./Tengler, M.: Denken und Problemlösen. In: GdWZ 1997, H.2, S.86-90
- Kaiser, R./Kaiser, A.: Begriff der Schlüsselqualifikationen. In: GdWZ 1994, H.4, S.186-189
- Keil-Slawik, R.: Integrierte Systementwicklung. In: Nullmeier, E./Rödiger, K.-H. (Hrsg.): Dialogsysteme in der Arbeitswelt. Mannheim u.a. 1988, S.205-228
- Kejcz, Y. u.a.: Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung, Endbericht Bd. I-VIII. Heidelberg 1979-1980
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim 1994
- Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984

- Kerst, Ch./Braczyk, H.-J./Niebur, J.: Systemische Rationalisierung als Chiffre „moderner“ Innovationsverläufe? – Anmerkungen zu den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (nicht-)systemischer Rationalisierungsverläufe. In: Bergstermann/Brandherm-Böhmker 1990, S.65-80
- Kieser, A./Kubicek, H.: Organisation. Berlin, New York 1992
- Kotthoff, H.: Betriebsräte und betriebliche Reorganisation. In: Arbeit 1995, H.4, S. 25-447
- Krüger, H./Alheit, P./Körper, K./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Arbeit und Bildung. Bremen 1986
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995
- Künzel, K.: Lernen als Lebensbegleitung? Psychologische und pädagogische Anmerkungen zur ‚kognitiven Gesellschaft‘. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift 1996, H.8/9, S.97-102
- Laux, H.: Risiko, Anreiz und Kontrolle. Berlin 1990
- Lehner, F./Schmid, J. (Hrsg.): Technik, Arbeit, Betrieb, Gesellschaft. Opladen 1992
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 1997, H.6, S.949-968
- Lisop, I.: Neue Beruflichkeit – berechnete und unberechnete Hoffnungen. In: Arnold (Hrsg.) 1995, S.29-48
- Lisop, I.: Bildung und/oder Qualifikation bei modernen Produktionskonzepten? In: Markert 1998, S.33-53
- Lisop, I./Huisinga, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik. Frankfurt/M. 1996
- Littig, P.: Lernende Organisation in der Praxis – Erste Ergebnisse aus der Studie „Das Lernende Unternehmen“. In: Witthaus/Wittwer 1997, S.53-68
- Ludwig, J.: Zugangsprobleme der Pädagogik zur Informationsgesellschaft. In: Bulmahn, E. u.a. (Hrsg.): Informationsgesellschaft – Medien – Demokratie. Marburg 1996, S.398-410
- Lullies, V./Bollinger, H./Weltz, F.: Konfliktfeld Informationstechnik. Innovation als Managementproblem. Frankfurt/M., New York 1990
- Mader, W.: Pädagogik und Psychotherapie im Konflikt der Moderne. In: Ahlheim/Bender 1996, S. 211-222
- Maiers, W./Markard, M. (Hrsg.): Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Frankfurt/M. 1987
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G./Kroschel, E.: Lerngeschichten. Lernerfahrungen als wirksamer Zugang zum Lernen. Lengerich 1995
- Manz, Th.: Technikgenese – die sozialen Prozesse und Einflussgrößen der Entstehung moderner Produktionstechniken. Informationen zur Technologiepolitik und zur Humanisierung der Arbeit, H.12. Düsseldorf: DGB 1991
- Markert, W.: Zur Reformulierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjekt im Kontext einer kritischen Bildungstheorie. In: Peters (Hrsg.) 1994, S. 150-171
- Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990
- Matthes-Nagel, U.: Modelle und Methoden rekonstruktiver Theoriebildung. In: Ebert, G. u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bonn 1986, S. 29-55
- Matthies, H./Mückenberger, U. u.a.: Arbeit 2000. Hamburg 1994
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1980
- Mechler, M./Müller, K.R./Schmidtberg, A.: Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ entwickeln und gestalten. München: Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Gesundheit 1999

- Meinefeld, W.: Realität und Konstruktion. Opladen 1995
- Merk, R.: Weiterbildungsmanagement. Neuwied 1992
- Meuener, E.: Erwachsene lernen. Stuttgart 1982
- Meuener, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993
- Meuener, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt 1994, S.615-628
- Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart 1991
- Minssen, H.: Die Rationalität von Rationalisierung: betrieblicher Wandel und die Industrie-soziologie. Stuttgart 1992
- Moldaschl, M.: Rationalität, Kultur und Politik in der Organisation. In: iomanagement 1998a, H.5, S.16-22
- Moldaschl, M.: Kultur-Engineering und Kooperative Netzwerke. In: iomanagement 1998b, H.6, S.16-22
- Moldaschl, M.: Internalisierung des Marktes. In: Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technik-berichterstattung. Berlin 1998c, S.197-250
- Mückenberger, U.: Schwierigkeiten der Gewerkschaften mit der Beteiligung. In: Oetjen/Zoll 1994, S.44-57
- Müller, H.-J.: Was kann das Konzept des handlungsorientierten Lernens in der betrieblichen Weiterbildung leisten? In: Peters (Hrsg.) 1994, S.126-149
- Müller, K.R.: Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch Berufs-bildung 1995, S. 294-307
- Müller, K.R.: Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ 1998, H.6, S.273-277
- Müller, K.R./Mechler, M./Lipowski, B.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungs-alltag. München: Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1997
- Müller-Jentsch, W.: Organisation und Mitbestimmung. Evolution einer diffizilen Synthese. (Mitbestimmung ist Erg. der Klassenspaltung). In: Oetjen/Zoll 1994, S.73-85
- Müller-Jentsch, W. (Hrsg.): Konfliktpartnerschaft. München 1991
- Münch, J.: Die lernende Organisation – eine Weiterentwicklung des lernorttheoretischen Ansatzes? In: Arnold/Weber 1995, S.84-97
- Münch, R.: Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Frankfurt/M. 1998
- Negt, O.: Überlegungen zur Kategorie ‚Zusammenhang‘ als einer gesellschaftlichen Schlüs-selqualifikation. In: Report 1990, H.26, S.11-19
- Neuberger, O.: Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart 1995
- Nittel, D.: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1996, H.5, S.731-750
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Frankfurt/M. 1996
- Novak, H.: Zur Re-Formulierung und Erweiterung der Aufgaben der betrieblichen Berufs-bildung im lernenden Unternehmen. In: Dehnbostel/Erbe/Novak 1998, S.95-110
- Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997
- Oetjen, H./Zoll, R.(Hrsg.): Gewerkschaften und Beteiligung. Münster 1994
- Oevermann, U.: Hermeneutische Sinnkonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstan-den, oder: das notorische Strukturdefizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz/Kraimer 1983, S.113-155

- Oevermann, U.: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie – Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hrsg.): *Handlung und Sinnstruktur*. München 1986
- Oevermann, U.: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Th./Müller-Dohm, S. (Hrsg.): *Wirklichkeit im Deutungsprozess*. Frankfurt/M. 1993, S.106-189
- Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner 1979, S.352-433
- Ortmann, G.: Mikropolitik und systemische Kontrolle. In: Bergstermann/Brandherm-Böhmker 1990, S.99-120
- Ortmann, G./Windeler, A./Becker, A./Schulz, H.-J.: *Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen*. Opladen 1990
- Osterkamp, U.: *Motivationsforschung 2*. Frankfurt/M., New York 1982
- Paetau, M.: Kooperative Konfiguration. Ein Konzept zur Systemsteuerung an die Dynamik kooperativer Arbeit. In: Friedrich, J./Roediger, K.-H. (Hrsg.): *Computergestützte Gruppenarbeit*. Stuttgart 1991, S.137-152
- Paul, H.: Das Explorative Modell als konzeptioneller Ansatz zur Gestaltung interaktiver Systeme. In: Rödiger (Hrsg.): 1993, S.77-86
- Peters, S.: Lernen im Arbeitsprozess – Denkanstöße für die betriebliche und berufliche Weiterbildung. In: Peters (Hrsg.) 1994, S.172-186
- Peters, S.: Qualifizierung und Beteiligung zwischen Subjekt- und Organisationsorientierung im Wandel beruflicher Bildung. In: Markert 1998, S. 82-110
- Peters, S. (Hrsg.): *Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien*. Opladen 1994
- Pongratz, L.: Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1998, H.3, S.275-287
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lernen als Erwachsener. In: GdWZ 1995, H.4, S.193-196
- Renkl, A.: *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Leverkusen 1997
- Riecke-Baulecke, Th.: *Lernwidersprüche und Widersprüche beim Lernen*. Hamburg 1994
- Roediger, K.-H. (Hrsg.): *Software-Ergonomie '93*. Stuttgart 1993
- Roediger, K.-H.: Arbeitsinformatik statt Software-Ergonomie? In: *Forschungsverbund Arbeit und Technik – Informationen 9*, Universität Bremen 1993b, S.1-5
- Schäffter, O.: *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie*. Bonn 1992
- Schäffter, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1994, H.1, S.4-14
- Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Rationalisierung von Lebenswelt. In: Hoerning/Tietgens 1989, S.91-99
- Schlutz, E.: Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Gieseke/Meueler/Nuissl 1992, S.39-55
- Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): *Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report*. Frankfurt/M. 1986
- Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): *Ende der Professionalisierung? Tagungsband 17*. Universität Bremen 1988, S.25-39
- Schmitz, E.: *Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess*. In: Hoerning/Tietgens 1989, S.48-75
- Schneider, P.: *Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung*. In: Meyer-Dohm/Schneider 1991, S.45-71

- Senge, P. M.: Wir müssen „Lernen“ neu denken. In: GdWZ 1996, H.6, S.330-333
- Siebert, H.: Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Kade/Friedenthal-Hase u.a. 1990, S.64-70
- Siebert, H.: Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. In: Report 1991, H.28, S.75-81
- Siebert, H.: Bildung im Schatten der Postmoderne. Frankfurt/M. 1992a
- Siebert, H.: Kommt Bewegung in die lernpsychologische Erwachsenenbildungsforschung? In: Beiheft zum Report 1992b, S.56-69
- Siebert, H.: Geschichtsschreibung angesichts von Postmoderne und Konstruktivismus. In: Report 1993, H.31, S.58-64
- Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/M. 1994
- Siebert, H.: Lehren und Lernen in neuer Sicht? In: Erwachsenenbildung in Österreich 1995, H.3, S.43-45
- Siebert, H.: Bildungsarbeit: konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt/M. 1996
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied 1996a
- Siebert, H.: Der Konstruktivismus als Realanthropologie. In: Ahlheim/Bender 1996b, S. 197-209
- Siebert, H.: Wissenserwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: GdWZ 1997, H.6, S. 255-257
- Siebert, H./Dahms, W./Karl, S.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. München 1982
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Sloane, P.F.E.: Klein- und Mittelbetriebe als Lernende Organisationen – Konzeptionelle Strukturierung und empirische Exploration.. In: Witthaus/Wittwer 1997, S.107-127
- Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991
- Süssenbacher, W.: Bildung durch Software. Ein Diskurs aus sozial- und geisteswissenschaftlicher Sicht. Dissertation. Klagenfurt 1995
- Tatschmurat, C.: Beruf als Medium gesellschaftlicher Teilhabe. In: Bolte/Treutner 1983, S. 84-109
- Tenorth, K.-E.: „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1997, H.6, S.969-984
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke u.a. 1988, S.28-75
- Tietgens, H.: Erwartungen an Erwachsenenbildungsforschung. In: Kade/Friedenthal-Hase u.a. 1990, S.56-63
- Tietgens, H.: Von der Lehrforschung zur Mediendidaktik. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert 1997, S.29-44
- Tietgens, H.: Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? In: Erwachsenenbildung 1997a, H.4, S.161-163
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994
- Traxler, F.: Strategie und Emergenz. In: Aichholzer/Schienstock 1989, S.19-41
- Treml, A.K.: Lernen. In: Krüger/Helsper 1995, S.93-102
- Türk, K.: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Stuttgart 1989
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1983
- Volpert, W.: Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich 1994
- Voß, G./Pongratz, H.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1998, H.1, S. 131-158

- Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen 1972
- Weinberg, J.: Die Bürde der Nützlichkeit. In: Report 1996, H.38, S.10-16
- Weinert, F.: Es gibt keinen Grund für einen Fächer-Mischmasch (Interview mit F. Weinert). In: *Die berufsbildende Schule* 1998, H.2, S.66-67
- Weltz, F./Bollinger, H./Lullies, V.: Die Konzeptionslücke – Systemische Rationalisierung zwischen Ideologie und Wirklichkeit. In: Bergstermann/Brandherm-Böhmker 1990, S.121-130
- Wicke, W.: *SAP-Einsatz ganzheitlich gestalten*. Dortmund, Stuttgart: ÖTV 1996
- Wicke, W./Buchholz, U.: *Einführung und Anwendung von SAP in Verkehrs- und Versorgungsunternehmen sozialverträglich gestalten – wie soll das denn gehen?* Dortmund, Düsseldorf: HBS 1994
- Wiedemann, P.: Komparative Kasuistik im Vergleich mit dem Ansatz der Grounded Theory. In: Jüttemann 1990, S.122-129
- Wiedemann, P.: Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick u.a. 1991, S.440-445
- Willke, H.: Wissensmanagement als Basis organisationalen Lernens. In: Dehnbostel u.a. 1998, S.243-259
- Windeler, A.: Mikropolitik – Zur Bedeutung sozialer Praxis in wirtschaftlichen Organisationen. In: Lehner/Schmid 1992, S. 85-107
- Witthaus, U./Wittwer, W.: *Lernende Organisationen – Herausforderung für die betriebliche Bildung*. In: *Berufsbildung* 1996, H.39, S. 3-7
- Witthaus, U./Wittwer, W. (Hrsg.): *Vision einer Lernenden Organisation*. Bielefeld 1997
- Wittpoth, J.: *Rahmungen und Spielräume des Selbst*. Frankfurt/M. 1994 .
- Wittpoth, J.: Belastung und Ressource. In: Report (1997)40, S. 57-65
- Wittwer, W.: Lernort Betrieb – vom „Off-the-job“- zum „On-the-job“-Training. In: Report 1991, H.27, S.21-26
- Wittwer, W.: *Opfert Organisationslernen das Subjekt?* In: Arnold/Weber 1995, S.74-83
- Wittwer, W.: *Lernende Organisation – Auf der Suche nach einem Konzept*. In: Witthaus/Wittwer 1997, S.9-15
- Zech, R.: *Effizienz lernen in Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs*. In: Zech (Hrsg.) 1997, S.22-62
- Zech, R. (Hrsg.): *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsforderungen*. Bad Heilbrunn 1997
- Zimmer, G.: *Strategische Qualifikationen bei kaufmännisch-verwaltenden Fachkräften?* In: Görs/Voigt 1989, S.132-145
- Zimmer, G.: *Aufgabenorientierte Didaktik*. In: Markert 1998, S.125-167

Autor

Joachim Ludwig studierte Erwachsenenpädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Von 1986 bis heute Gewerkschaftssekretär in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der betrieblichen Organisations- und Technologieberatung. 1990 Promotion an der Universität Regensburg mit einer Dissertation zum Verhältnis institutionalisierter Erwachsenenbildung und selbstinitiiertes Lernprozesse in Bürgerinitiativen. Seit 1994 Mitarbeit im Forschungsprojekt „Pädagogische Praxisberatung“ an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München. Derzeitige Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

- Fortentwicklung der politischen Bildung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vom Standpunkt des lernenden Subjekts aus.
- Alltägliche, nichtinstitutionalisierte Lernchancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten.
- Entwicklung eines Hypermediadesigns für eine subjektorientierte Didaktik.