



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Zugangsprobleme der Pädagogik zur Informationsgesellschaft : Qualifizierung in betrieblichen EDV-Einführungsprojekten

first published in:

This paper was first published in:

Informationsgesellschaft - Medien - Demokratie : Kritik - Positionen - Visionen / Edelgard Bulmahn ... (Hg.). Mit Beitr. von Afemann ... - Marburg :

BdWi-Verl., 1996. S. 398-410

ISBN 3-924684-67-7

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 18

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1317/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-13171>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 18

Zugangsprobleme der Pädagogik zur Informationsgesellschaft.
Qualifizierung in betrieblichen EDV-Einführungsprojekten.

Wenn "Pädagogik" auf "Technik" trifft, wird regelmäßig die Technik problematisiert. Ich möchte in meinem Beitrag die Problematisierungsrichtung umdrehen und die Sichtweise und Perspektive der Pädagogik auf Technik problematisieren. Dabei wird die These begründet, daß die Pädagogik, mit ihrer Sicht auf und ihrem pädagogischen Handeln im Bezug zu Technik, gesellschaftliche Umgangsprobleme mit Technik selbst mitproduziert.

Vom 19. Jahrhundert bis heute distanziert sich Pädagogik mit dem aufklärerischen Bildungsbegriff von Brauchbarkeit. "Auch wenn die Möglichkeit eingeräumt oder sogar gefordert wird, daß der zu vermittelnde Traditionsbestand kritisierbar sein soll, so wird die aufklärerische Position selbst dogmatisiert. Das hat zur Folge, daß die Übernahme dieser Position mit ihren Forderungen als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Anwalt dieser Position ist die Pädagogik selbst, die sich damit von den Ansprüchen gesellschaftlicher Mächte distanziert"(Adam 1988,S.14).

Aus diesem Selbstverständnis heraus, das sich gegenüber gesellschaftlichen Funktionalismen abzugrenzen versucht, um den "reine und wahre" Menschen zu retten, trat die pädagogische Auseinandersetzung mit einem gesellschaftstheoretischen Technikbegriff gegenüber dem Bildungsbegriff zurück (vgl. Förmer 1992). Wenn eine Auseinandersetzung mit Technik stattfindet, dann aus einer kulturkritischen statt gesellschaftskritischen Perspektive, die als Ausgangspunkt regelmäßig das menschliche Ideal nimmt. Fragestellungen wie "Bildung trotz der Informationsgesellschaft oder für die Informationsgesellschaft?" sind für diese Perspektive typisch. Im Vordergrund steht das Entweder - Oder, nie beides. Der Mensch ist immer nur Opfer, nie selbst auch Akteur und Produzent der funktionalen Strukturen. Die Adressaten der Pädagogik, als potentielle Opfer, werden deshalb auch gerne von ihr vor den schlimmen Brauchbarkeiten gewarnt.

Die Pädagogik rutscht mit derart mahhenden Fingerzeigen schnell in das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis und läuft Gefahr, die letzten Sympathisanten für eine aufgeklärte Welt zu verlieren. Besitzen doch die Adressaten der Fingerzeige ein untrügliches Gespür für die Widersprüchlichkeit dieser pädagogischen Perspektive: Die Hervorbringung des aufgeklärten Menschen plant die Pädagogik selbst von Anfang an generalstabsmäßig. Das Paradigma der Maschine stand bereits "am Anfang der neuzeitlichen Didaktik und hielt sich bis in die Gegenwart in der Auffassung von der rational-technischen Unterrichtsmethode durch. Obwohl das technische Verfahren zum Mündigkeitspostulat der Aufklärung in Widerspruch geriet, behielt es seine Faszination, weil es die Berechenbarkeit und Voraussagbarkeit des Erfolgs in Aussicht stellte. Diese Intention ließ immer wieder die Konsequenz verblassen, daß der Mensch hier zum berechenbaren Objekt gemacht wird"(Adam 1988,S.26).

Die Zugangsprobleme der Pädagogik zur Technik sind also hausgemacht. Sie liegen zum Ersten in der fehlenden gesellschaftstheoretischen Reflexion des eigenen Subjekt- und Bildungsbegriffs einerseits und des Technikbegriffs andererseits. Zum Zweiten sind sie im wenig selbstkritischen Umgang mit eigenen normativen Vorstellungen und maschinendidaktischen Ambitionen begründet.

Die Anforderungen und Herausforderungen der Informationsgesellschaft bieten der Pädagogik

Gelegenheit, ihren eigenen Zugang zur Informationstechnik zu überdenken. Während die Schulpädagogik und -politik noch Entscheidungsmöglichkeiten hat und in Teilbereichen unentschieden ist, ob sie sich der Informationstechnik öffnet, sieht sich die Erwachsenenpädagogik in betrieblichen Modernisierungs- und EDV-Einführungsprojekten bereits praktisch herausgefordert. Die allgemeine Zugangsproblematik der Pädagogik soll im folgenden für den Teilbereich Erwachsenenpädagogik und ihrer betriebspraktischen Realisierung, der betrieblichen Weiterbildung, näher untersucht werden. Dabei interessiert zunächst die Art und Weise des gegenwärtigen Zugangs. Im Anschluß daran soll ein alternativer Zugang, eine andere pädagogische Perspektive auf die , mit der Informationsgesellschaft vermittelte, technische Brauchbarkeit, vorgeschlagen werden.

Die Praxis betrieblicher Qualifizierung in EDV-Einführungsprojekten

Beispielhaft für EDV-Einführungsprojekte sollen im folgenden Einführungsprozesse für SAP-Software thematisiert werden. Die Firma SAP will mit ihren diversen Software-Modulen (Rechnungswesen, Finanzbuchhaltung, Materialwirtschaft, Personalwirtschaft u.s.w.) betriebswirtschaftliche Abläufe im Unternehmen datentechnisch im Echtzeitverfahren verfügbar machen. Insbesondere Krankenhäuser, die durch das Gesundheitsstrukturreformgesetz zur betriebswirtschaftlichen Abrechnung gezwungen sind und Kommunalverwaltungen, inclusive ihrer Eigenbetriebe und Gesellschaften, die ihre Haushalte im Rahmen einer Verwaltungsreform budgetieren und eine Kosten-Leistungs-Rechnung einführen, führen SAP-Software ein. Es gibt kaum einen größeren betrieblichen Modernisierungsprozeß im öffentlichen Dienst, bei dem SAP keine Rolle spielt.

Durch die datentechnische Integration und Verknüpfung verschiedener Betriebsteile zum Zwecke eines besseren Conrollings, ändern sich die Arbeitsvollzüge der Beschäftigten erheblich. Betroffen sind ihr unmittelbares Bedienungswissen, ihre berufsfachliche Kompetenz, die sich nun auch auf benachbarte Sach- und Fachbereiche zu beziehen hat und ihre soziale Positionierung im Betrieb, weil über organisationsstrukturelle Veränderungen auch Wertigkeiten von Arbeitstätigkeiten verschoben werden.

Die Qualifizierung der Beschäftigten am Ende des Einführungsprozesses wird in der Regel von betriebsexternen Referenten oder der betrieblichen EDV-Abteilung geplant und durchgeführt. Zentrales Auswahl- und Entscheidungskriterium dafür ist die Software-Kenntnis der Referenten. Die beruflichen Identitätsprobleme der Beschäftigten, die soziale Neupositionierung, im Zuge veränderter Arbeitsabläufe und zusätzliche Anforderungen an das berufsfachliche Wissen spielen in der Qualifizierungsplanung keine Rolle.

Die Qualifizierungsmaßnahme hat in der Regel "Schulungscharakter" und umfaßt EDV-Bedienungswissen, das in einem EDV-Raum im "versklavten Modus" vermittelt wird (dieser makabere, aber in solchen Veranstaltungen tatsächlich verwendete Terminus, beschreibt den Lehr-, Lernzusammenhang zwischen Referent und Teilnehmern an den vernetzten EDV-Lernarbeitsplätzen: der Referent bestimmt technisch über das EDV-Netz die Bildschirmmaske, in der sich die Teilnehmer aktuell aufhalten dürfen). Oft wird als geeignete Qualifizierungsmaßnahme betriebsseitig auch die Darreichung einer Trainings-Software als ausreichend erachtet.

Die betriebliche Weiterbildungsabteilung nimmt in diesem Geschehen regelmäßig keine Rolle ein. Wenn sie einbezogen wird, dann beschränkt sie sich in den meisten Fällen auf organisatorische Aspekte bei der Durchführung der Schulungen im Betrieb: Räume, Essen und technische Hilfsmittel.

Die wissenschaftliche Profession Erwachsenenbildung übt sich ebenfalls in Distanz, obwohl heute schätzungsweise 50% aller gesellschaftlichen Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben durchgeführt werden und dabei die Informationstechnik wiederum den größten Teil einnimmt. Veröffentlichungen und Projekte zur EDV-Qualifizierung bleiben die seltene Ausnahme. Die traditionelle Distanz zur Technik hat sich nicht verändert. Trotzdem ist Bewegung eingetreten. Unter dem Titel "Organisationslernen" wird betriebliches Modernisierungshandeln unter pädagogischer Perspektive diskutiert. Da komplexe EDV-Einführungsprojekte einen Modernisierungsprozeß darstellen, soll im folgenden untersucht werden, inwieweit das Konzept "Organisationslernen" einen neuen erwachsenenpädagogischen Zugang zu Prozessen der kritisierten technischen Brauchbarkeit schafft.

Kritik am Organisationslernen: der Betrieb als kollektives Subjekt

Konzepte zum Organisationslernen behaupten als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen eine Transformation der gegebenen gesellschaftlich-betrieblichen Strukturen. Diese Strukturen sollen den "autonomieorientierten Sozialcharakter" von selbst erfordern und somit entsprechende Bedingungen für die Entwicklung von Subjektivität schaffen. Die so verfaßten Subjekte würden dann wieder an der Enthierarchisierung der betrieblichen Strukturen arbeiten usw.(vgl. Arnold 1990,S.137).

Dieses Konzept verlagert und überspringt mit dieser Behauptung die historisch offene, theoretische Frage nach dem Subjektivitätskonzept hin zu einer empirischen Behauptung über historisch-konkrete "Weltstrukturen", die in einer theoretisch nicht weiter spezifizierten Weise vorausgesetzt werden. Mit dieser Argumentation kann die Erwachsenenpädagogik das leidige Subjektproblem auf die Seite legen, weil die Weltstrukturen ohnehin an einer Humanisierung interessiert sind. Es ergibt sich praktisch so etwas wie ein Subjektivitäts-perpetuum-mobile.

Konzepte zum Organisationslernen beschreiben demnach Bilder vom Betrieb als kollektivem Subjekt (Geißler 1995) oder als Ellipse mit zwei Brennpunkten: marktinduzierter, betriebswirtschaftlicher Notwendigkeit und pädagogischer Wünschbarkeit. Das Bild der Ellipse soll die prinzipielle Vermittelbarkeit dieser beiden Brennpunkte, die beide als gleichwertig betrachtet werden, verdeutlichen (Arnold 1991,S.103).

Der Betrieb "lernt" in diesem Konzept, als kollektives Subjekt, den kooperativeren Umgang miteinander, wobei die Beschäftigten, die potentiell alle als Entscheidungsträger betrachtet werden, wechselseitig die Lern- und Lehrrolle einnehmen (Geißler 1995,S.46,51). Untersucht wird z.B. wo die Unterschiede zwischen individuellem Lernen und Organisationslernen liegen und wie eine entsprechende "Organisationsdidaktik" auszusehen hätte (a.a.O.,S.50).

Wittwer ist zuzustimmen, wenn er in der Harmonisierung der betrieblichen Interessengegensätze den Rückfall in die 60er und 70er Jahre sieht (Wittwer 1995,S.75). Hier wiederholt sich das subjektivistische Mißverständnis, das die Bildung des Subjekts von jeher in Distanz gegenüber dem Äußeren, den gesellschaftlichen Bedingungen gesehen hat. Wer die betriebliche Organisation als Subjekt konzipiert, gerät leicht in Gefahr subjektivistische Einheits- und Identitätsvorstellungen auf den Betrieb zu übertragen, obwohl dort strukturelle Zusammenhänge herrschen, die einem Universalisierungspostulat entgegenstehen.

Wie wenig identisch die Beschäftigten- und Organisationsinteressen sind, läßt sich im SAP-Beispiel am "versklavten Modus" ablesen: die Teilnehmer müssen technisch an die Kandare genommen

werden, damit sie im Kurs nicht aus der Spur laufen. Inhaltlich beschränkt man sich auf das Bedienungswissen. Die unternehmenspolitischen Ziele, die mit der Software und der neuen Arbeitsorganisation verbunden sind, werden nicht thematisiert. Sie könnten schließlich mit Zielen und berufsfachlichen Orientierungen der Beschäftigten kollidieren. Dies verursacht Auseinandersetzungen und Auseinandersetzungen "kosten" Zeit. Zeit wird aber als ökonomische Größe in Bezug zu den betrieblichen Zielen gehandelt. Um den Zeitbedarf klein zu halten, erscheint es zweckmäßiger, gegebene Machtstrukturen im Betrieb zu nutzen und das neue Arbeitsorganisationsmodell top down zu verordnen. Neben ökonomischen und Machtstrukturen herrschen auch technische Strukturen.

Betriebe, die aus unterschiedlichen Gründen den top down Ansatz nicht praktizieren wollen und eine betriebliche Reorganisation sowie Software-Anpassung aus der Perspektive "bottom up" praktizieren wollen (was nicht zwangsläufig die Beschäftigtenperspektive sein muß!), sehen sich software-technischen Grenzen gegenübergestellt. Eine umfangreiche betriebliche Anpassung der Standardsoftware erfordert einen derart großen (oft bei jedem Releasewechsel wiederkehrenden) Arbeitsaufwand, daß ein Produktivbetrieb der Software fast unmöglich wird: sind die Anpassungen gerade fertiggestellt, droht der nächste Releasewechsel. Wenngleich softwaretechnische Innovationen für die Zukunft mehr Flexibilität versprechen, bleiben technische Strukturen als geronnene gesellschaftliche Arbeit wirksam, die jene kooperativen Aushandlungsbemühungen des Kollektivsubjekts "Betrieb" begrenzen.

Wo unterschiedliche Interessen existieren, läßt sich nur begrenzt Kooperation und ein wechselseitiges Lehr-, Lernverhältnis, - gleichberechtigte Kommunikation - realisieren. Die Lernfähigkeit dieses kollektiven Subjekts wäre also als Ziel erst herzustellen. Im traditionellen "pädagogischen Verhältnis" gelingt dies, weil der Erzieher außerhalb des Educandus stehend den Weg weist, ein Machtgefälle also unproblematisiert vorausgesetzt wird. Was aber, wenn der pädagogische Akteur (das Subsystem betriebliche Weiterbildung) selbst Teil des zu erziehenden Kollektivsubjekts ist und das Machtgefälle zwischen Zielorientierungen des Betriebs und Bedeutungsstrukturen der Beschäftigten genau das Problem ist? Betriebliche Weiterbildung kommt dann mit dem Modell des Organisationslernens praktisch nur weiter, wenn sie ihr pädagogisches Ideal trivialisiert oder es vertagt und zwischenzeitlich abwartet. Die Selbstbeschränkung der betrieblichen Weiterbildungsabteilung auf organisatorische Aspekte der Qualifizierung - wie im Praxisbeispiel - ist ein Ausfluß davon.

Ein alternativer Entwurf: Lernen als Vergesellschaftung

Die Erwachsenenpädagogik hätte die Möglichkeit einen anderen Zugang zur betrieblichen Modernisierung und Technisierung und damit auch zur Brauchbarkeit zu finden, als dies im Modell des Organisationslernens der Fall ist. Ein möglicher Zugang besteht darin, Subjektivität und Bildung als Vergesellschaftungsprozeß und nicht als idealisierten Anti-Pol zur technischen Brauchbarkeit zu konzipieren und die betriebliche Weiterbildung als mitverantwortlichen gesellschaftlichen Akteur in diesem Vergesellschaftungsprozeß zu verorten.

Aus der Perspektive einer subjektbezogen, kritischen Handlungstheorie heraus lassen sich betriebliche Organisationen lesen als strukturelle Handlungszusammenhänge bzw. - unter Einschluß des betrieblichen Machtaspekts genauer - als bestimmte Steuerungsformen individuellen Handelns und natürlich auch Lernhandelns. Die Lebenswelt Betrieb handelt über unterschiedlichste Formen kommunikativen Handelns - unterschieden nach Macht- und Einflußfaktoren - , aber auch über

strukturelle Einwirkungen, die dem kommunikativen Handeln aller Beteiligten entzogen sind. Beispielsweise weitgehend im Fall betrieblich eingekaufter Standardsoftware, die in großem Umfang gesellschaftlich-ökonomische Rationalitätsmuster unhinterfragt in den Betrieb einbringt. So repräsentiert Standardsoftware als "geronnene gesellschaftliche Arbeit" immer bestimmte, vom Software-Hersteller für optimal gehaltene, Arbeitsabläufe.

Für die betriebliche Weiterbildung bedeutet diese Integration beispielsweise, daß Mediatisierungen wie sie z.B. über standardisierte Software im betrieblichen Handeln aktuell werden, verständigungsorientiertes Handeln der Beschäftigten behindern, sogar exkommunizieren können und zugleich erleichtern können. Derartige Software ist also nicht eindeutig einem verständigungs- oder zweckorientierten Handlungsbereich zuzuordnen. So gelingt die Verständigung, z.B. über bestimmte betriebliche Arbeitsvorgänge, die bisher zwar als problematisch empfunden aber nicht thematisiert wurden, entlang den, von der Software vorgegebenen, Strukturen ggf. leichter. Zugleich können die Software-Strukturen die Verständigungsarbeit zu einem anderen Arbeitsvorgang beschränken, wenn sie als einzig mögliches Modell verstanden werden bzw. die Verständigung darüber aussetzen, weil die Software hinsichtlich ihrer betrieblichen Anpassung als nicht veränderbar gilt. Die ehemals als problematisch, aber immer noch als selbstproduziert empfundene betriebliche Situation, wird so über die Software-Struktur "von außen", ohne eigenes Zutun, verändert.

Alltägliches betriebliches Handeln und auch rationalisierendes Handeln (verstanden als Problematisierung alltäglichen Handelns) ist somit immer gleichzeitig kommunikativ und systemisch charakterisiert. Aufgabe des betrieblichen Subsystems Weiterbildung ist es regelmäßig, für problematisch gewordenes Handeln, für Rationalisierungsprozesse also, betriebliche Rationalität wieder herzustellen.

Handeln und insbesondere Lernhandeln im Betrieb (Organisationslernen als Lernen im Betrieb und nicht als Lernen des Subjekts "Organisation") stellt auf diese Weise einen Vergesellschaftungsprozess als Rationalisierungsprozess dar. Betriebliche Weiterbildung, als betriebliches Subsystem für die Absicherung dieser Rationalisierungsprozesse, kann sich nun mit dem Hinweis verweigern, daß dieser Einführungsprozeß dem pädagogischen Impetus zuwiderläuft oder sich weniger lautstark, wie im Fallbeispiel, mit der Rolle des Organisators zufriedengeben und die pädagogische Aktion mit der Hoffnung auf bessere Rahmenbedingungen vertagen. Organisationslernen kann aber auch von der Einrichtung "betriebliche Weiterbildung" als Entwicklungsprozeß, als Herstellung von Rationalität, initiiert und entworfen werden.

Betriebliche Weiterbildung hätte dann in diesem Sinne die Differenz und prinzipielle Fremdheit zwischen den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Beschäftigten einerseits und den betrieblichen Organisationszielen andererseits zum Thema zu machen und als mögliche Lernbegründung zu thematisieren. Die blinde Gleichsetzung pädagogischer Organisation mit der Intentionalität des Bildungsanbieters "Betrieb" muß mit dieser Perspektive aufgegeben werden (Schäffter 1992,S.85).

Ein pädagogisches Modell, mit dessen Hilfe dies geschehen kann, läßt sich im Holzkamp'schen subjektorientierten Lernbegriff finden (Holzkamp 1993). Für Holzkamp bestehen für das Individuum unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen 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.

Intentionales Lernen ist nun ein Handeln, das auf die Verbesserung der Handlungsvoraussetzungen bzw. die Überwindung von Handlungsbehinderungen gerichtet ist. "Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, daß hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o.ä., möglich erscheint"(Holzkamp 1993,S.183). Die Lernproblematik entsteht also aus der Handlung heraus, wenn das Subjekt innerhalb der sachlich-sozialen Bedeutungszusammenhänge eine spezifische Unzulänglichkeitserfahrung in seiner Bezugshandlung macht. Wenn nun eine spezifische Diskrepanzerfahrung des Subjekts hinzukommt, ein Bedürfnis, diese Unzulänglichkeit zu überwinden, dann entstehen expansive Lernbegründungen, die auf die lernende Erweiterung meiner Lebensqualität abzielt.

Für Beschäftigte entsteht ein Lernproblem in einem Handlungszusammenhang, in unserem Fallbeispiel der SAP-Einführung, also erst dann, wenn ein Handlungsproblem in der Sachbearbeitung auftaucht und für die Beschäftigten Gründe bestehen, dieses Problem mittels Lernen zu lösen. Die wenigsten Beschäftigten besitzen ein Handlungsproblem bei ihrer Sachbearbeitung, wenn eine SAP-Software eingeführt wird. Sie wird ja auch nicht im Hinblick auf mögliche Probleme der Beschäftigten eingeführt, sondern aus betriebswirtschaftlichen Controlling-Gründen. Die meisten Beschäftigten bekommen erst ein Handlungsproblem mit der Lernanforderung des Betriebs, wenn die Software in Betrieb gehen soll und die Qualifizierung ansteht.

Erwachsene eignen sich einen Zusammenhang nicht einfach an, weil von dritter Seite, also dem Arbeitgeber, eine entsprechende Anforderung besteht. Eine Anforderung alleine genügt nicht. Erwachsenen wollen die Sinnhaftigkeit des Lernzusammenhangs sehen, bevor sie sich auf einen intensiven und schwierigen Lernprozeß einlassen, der ihre bisherigen Sichtweisen und Positionen im Arbeitszusammenhang ändert. Der Versuch einer Sinnstiftung, die Frage warum diese EDV-Unterstützung für die jeweiligen Arbeitsplätze sinnvoll ist, wird vom Betrieb umgangen. Wird bewußt umgangen, weil ein Konflikt zwischen den individuellen Sinnhorizonten der Beschäftigten und den betrieblichen Sinn- und Zweckhorizonten befürchtet wird.

Um diesen Konflikt zu umgehen, versucht die Projektleitung, die Analyse und Konzeptarbeit im Bereich der Arbeitsorganisation zu verobjektivieren. Es werden also objektivierende Verfahren, Arbeitsorganisationsanalysen gewählt, anstatt diese Analysearbeit zu subjektivieren, d.h. die Beschäftigten frühzeitig in Form einer Beteiligungs- und Bildungsarbeit als Experten ihrer Arbeitssituation miteinzubeziehen.

Die Vertreter der SAP-Projektgruppe analysieren die betriebliche Arbeitsorganisation bis hin zum einzelnen Arbeitsplatz, meistens hinter dem Rücken der Beschäftigten. Diese werden bestenfalls noch befragt. Das neue Arbeitsmodell wird schließlich auf Leitungsebene entschieden. Danach werden entsprechende Tätigkeitsanforderungen definiert und die Qualifizierung geplant.

Arbeitsorganisation und EDV-Unterstützung werden als Fertiggericht den Beschäftigten angeboten. Beschäftigte, die auf der Basis langjähriger beruflicher Tätigkeit ihre persönliche und berufliche Identität definieren, erleben auf diese Weise, wie ihr persönlicher Arbeitszusammenhang von anderen untersucht, neu geordnet und mit neuen technischen Hilfsmitteln definiert wird - sie werden so selbst umdefiniert.

Solcherart definierte Lernanforderungen Dritter führen nach der Holzkamp'schen Lerntheorie zu defensiven Lernbegründungen. Sie zielen auf die Abwehr einer möglichen Beeinträchtigung und Bedrohung meiner Lebensqualität. Im Banne der defensiven Lernhaltung bleibt das Subjekt unmittelbarkeitsverhaftet und von Perspektiven der gemeinsamen Verfügung über die Lebensverhältnisse abgeschnitten, auf seine unmittelbare Bedrohtheit und Bedürftigkeit zurückgeworfen (vgl. a.a.O.,S.191). Das Lernen selbst hat widerständigen Charakter, weil es nur auf Bedrohungsabwehr zielt. Die expansive Lernhaltung dagegen dezentriert sich gegenüber der Primärhandlung, weil es auf Weltaufschluß zielt und setzt sich bewußt mit gesellschaftlichen Machtinstanzen auseinander, die diesem Weltaufschluß entgegenstehen (vgl. a.a.O.,S.246f).

Lernen in traditionell projektierten EDV-Einführungsprozessen ist regelmäßig defensiv begründet. Die berufliche Geschichte der Beschäftigten wird als Hindernis erlebt. Sie sind nahe dran, ihre Geschichte abzulegen. Es kommt bei ihnen zu einer Mischung von Lernen und Lernverweigerung. Dabei geht es nicht in erster Linie um das Eindringen in den Lerngegenstand, die Software sondern, um die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs gegenüber dem Vorgesetzten bzw. anderen Mitarbeitern. Der Aneignungsprozeß wird auf vielfältige Weise gebrochen, zurückgenommen, unengagiert vollzogen und mit Zweifeln durchsetzt, inwieweit das ganze überhaupt nötig ist, um die Sachbearbeitung weiterhin kompetent und im Sinne des Kunden durchzuführen. Das stärkste Motiv dabei ist die Existenzangst.

Die Beschäftigten lernen widerständig, um den Verlust ihres Arbeitsplatzes, sozialer Positionierungen oder ihrer beruflichen Identität zu verhindern. Die Widerstandsformen haben dabei vielfältige Gesichter. R.Arnolds Frage, inwieweit Organisationslernen reflexive Elemente beinhalten kann, die auch Kritik und Widerstand gegen die organisatorische Eigendynamik möglich werden lassen (Arnold 1995,S.21), ist damit beantwortet. Dieser Widerstand ist die Regel und wird regelmäßig unter der Kategorie "Lehrziel nur bedingt erreicht" im Betrieb unbemerkt abgelegt. Unbemerkt bleibt auch der private, individuelle Charakter des Lernens.

Lernen in Organisationen als institutionalisiertes Lernhandeln mit dem Ziel "Wiederherstellung problematisch gewordener betrieblicher Rationalität" im Rahmen des Vergesellschaftungsprozesses beginnt somit dort, wo die Handlungsproblematiken der Beschäftigten als potentielle Lerngründe ernst genommen und öffentlich thematisiert werden und endet dort, wo strukturelle Zwänge individuelle Bedeutungsstrukturen nicht mehr kommunizierbar machen und durch Lernanforderungen des Betriebs ersetzen.

Mit anderen Worten: Soll Lernen in Organisationen gelingen, müssen die Gründe für die SAP-Einführung und die Gründe für spezifische betriebliche Anpassungen und auch Nichtanpassungen den Beschäftigten bekannt sein, damit sie in diesem Handlungszusammenhang stehen und für sich Lernbegründungen entwickeln können. Es muß deutlich werden, wo und für wen die SAP-Software Vorteile bringt.

Dieser Informations- und Diskussionsprozeß findet im Projektteam ohnehin während der Softwareentwicklungsphase statt. Wenn es dem Projektteam gelingt, diese Erwägungen an die Beschäftigten heranzutragen und sie mit einzubeziehen, wäre die Entwicklungsphase bereits gleichzeitig der wichtigste Teil des Qualifizierungsprozesses, weil er für Lernbegründungen sorgen kann.

Wer am Ende eines technisch organisatorischen Gestaltungsprozesses eine oder mehrere Schulungen setzt, klammert die für Aneignungsprozesse notwendige Motiv- und Begründungsfrage aus. Der zentrale Unterschied zwischen Organisationslernen und Anpassungsqualifizierung ist der,

daß die Diskussion des Handlungszusammenhangs SAP-Einführung bereits Teil des Lern- und Aneignungsprozesses ist. In ihm kann die Begründung das Motiv für eine Aneignungsschleife entstehen. Wer den neuen EDV-unterstützten Arbeitszusammenhang als Ergebnis einer kleinen Expertenprojektgruppe konstituiert, verkennt den Charakter betrieblicher Arbeitszusammenhänge als sozialkonstituierten Arbeitszusammenhang mit eigener Geschichte. Der betriebliche Vergesellschaftungsprozeß schließt dann die individuellen Bedeutungsstrukturen der Beschäftigten aus, kommuniziert sie nicht öffentlich, sondern versucht sich selbst als individuelles Lernschicksal umzudeuten.

Was kann die betriebliche Weiterbildung und die Erwachsenenpädagogik in diesem Prozeß lernen?

Die betriebliche Weiterbildung kann lernen, daß ihre didaktische Perspektive Teil des kritisierten betrieblichen Zwangszusammenhangs sein kann. In der Lebenswelt Betrieb ist das kommunikative Handeln mit ökonomischen, technischen und sozialen Systemstrukturen, hinter dem Rücken der Beschäftigten, durchzogen. Die eigene didaktische Perspektive auf das Lernhandeln, als Ausfluß der gesellschaftlich produzierten Perspektiven in der Profession Pädagogik, kann Teil dieser Systemstrukturen sein. Sie muß es nicht sein, wenn das Lernhandeln als Teil des Vergesellschaftungsprozesses begriffen wird und sich auf diese Weise selbst kritisch reflektieren kann. EDV-Einführungsprozesse bieten in dieser Hinsicht der betrieblichen Weiterbildung und somit auch der Erwachsenenpädagogik eine Chance zur kritischen Prüfung ihrer bisherigen didaktischen Perspektive.

Eine betriebliche Weiterbildung, die Lernen in Organisationen als Prozeß initiieren und entwickeln will, hat selbst eine Lernaufgabe abzuarbeiten. Ihr Handlungsproblem, daß Lernen, im auf technische Brauchbarkeit ausgerichteten Betrieb, als bewußter Vergesellschaftungsprozeß noch nicht existiert, kann sie sich erschließen - expansive Lerngründe vorausgesetzt -, indem sie auch ihr eigenes Handeln hinterfragt.

Wann entstehen solche expansiven Lerngründe für den Lernprozeß der betrieblichen Weiterbildung? Sie entstehen entsprechend der dargelegten Theorie dann, wenn die betriebliche Weiterbildung eine spezifische Unzulänglichkeitserfahrung in ihrer Praxis macht, die ein Bedürfnis weckt, daß auf die lernende Erweiterung der Lebensqualität abzielt. Diese Unzulänglichkeitserfahrung macht betriebliche Weiterbildung in EDV-Einführungsprojekten regelmäßig dann, wenn sie für die Qualifizierungsarbeit nicht benötigt wird, ihre professionelle Kompetenz nicht abgerufen wird. Wenn in dieser Situation gleichzeitig eine didaktische Perspektive für ein Organisationslernen als "gutes Leben" im Betrieb aufrechterhalten wird, kann entweder die EDV-Qualifizierung als Nebensache oder zumindest als unreine Form von Organisationslernen abgetan werden oder es entsteht das Bedürfnis die eigene didaktische Perspektive zu hinterfragen. Dies ist die Chance, die sich für die betriebliche Weiterbildung aus EDV-Einführungsprozessen heraus (und aus anderen Modernisierungsprozessen) ergibt.

Im Vordergrund für eine neue didaktische Perspektive muß dann die Frage nach der Fassung des eigenen Lernbegriffs stehen. Dazu gehört der Abschied von Gleichsetzungsmodellen zwischen betrieblicher Zwecksetzung und pädagogischer Organisation und die Anerkennung einer unhintergehbaren Differenz zwischen individuellen und institutionalisierten Bedeutungshorizonten. Ein Lernbegriff als Vergesellschaftungsmodell hilft hier weiter. Dieser Lernbegriff schließt, was immer wieder gefordert wird (Arnold 1991, S.24) an die kritische Theorie an und macht die gesellschaftlichen Bedingungen vor dem Hintergrund eines Vernunftbegriffs ausdrücklich zum

Thema, anstatt sie auszublenden oder mit der Aufforderung um Abhilfe vorerst abzuwarten.

Im Sinne dieses Modells ist es nicht primär die Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung, sich fordernd auf die Abschaffung ökonomischer Zwänge zu kaprizieren sondern, als Subsystem betrieblicher Rationalisierung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die Beschäftigten Lernbegründungen entwickeln können, ihre Einwände artikulieren und in den weiteren betrieblichen Entwicklungsprozeß einbringen können.

Betriebliche Weiterbildung schafft diese Voraussetzungen dann, wenn sie ihre eigene Rolle im betrieblichen Vergesellschaftungsprozeß erkennt und wahrnimmt und den Bildungsprozeß als öffentlichen Prozeß der Thematisierung differenter Bedeutungshorizonte von Beginn des betrieblichen Reorganisationsprozesses an gestaltet. Hierzu gehört notwendigerweise die Integration der Abteilung "Betriebliche Weiterbildung" in das Einführungsprojektteam von Anfang an und nicht erst am Schluß, wenn es gilt, ein fertiges arbeitsorganisatorisches Soll-Konzept den Beschäftigten zu vermitteln. Indem betriebliche Weiterbildung eine eigenständige Rolle im betrieblichen Rationalisierungsprozeß einnimmt, verändert sie durch ihr eigenes Handeln die organisatorischen Strukturen und löst Organisationswandel, als Voraussetzung für Qualifizierungswandel, aus.

Die Erwachsenenpädagogik entdramatisiert mit einem solchen gesellschaftstheoretisch begründeten Zugang zu betrieblichen Lernprozessen ihren Bildungsbegriff. Im Fall der am Subjekt orientierten Konzepte erhält der "normative, im Bildungsbegriff konzentrierte Impuls seine Leuchtkraft aus der Abdunkelung 'unreiner' Formen der Erwachsenenbildung...Über Ab- und Ausgrenzungen wird wiederum versucht, einen Kern 'eigentlicher' Erwachsenenbildung gegen alle - gesellschaftlich verursachten - Bedrohungen durch betrieblich-ökonomische Qualifikationsstrategien...zu sichern"(Kade 1993,S.395).

Bildung vor dem Hintergrund des Holzkamp'schen Lernbegriff's ist ein reflektierter Vergesellschaftungsprozess. Dieser Prozeß wird durch Bildung nicht unterbrochen, "sondern unter anderen Bedingungen - denen strukturierter Aneignungsverhältnisse - fortgesetzt. Erwachsenenbildung ist aus dieser Sicht eine gesellschaftliche Organisation von Aneignungsprozessen und - insofern Aneignung ohne Verlust, d.h. Entfremdung, nicht zu denken ist - von Entfremdungsprozessen"(Kade 1993,S.397). Dieser entdramatisierte Bildungsbegriff beinhaltet somit ein Einfallstor für gesellschaftliche Entfremdungsprozesse und muß deswegen sich selbst gegenüber immer skeptisch bleiben. Er bietet aber auch, wie gezeigt werden sollte, einen leichteren Zugang zur Technik und damit zur Gestaltung der Informationsgesellschaft.

Literatur:

Adam, E.: Das Subjekt in der Didaktik. Weinheim 1988.

Arnold, R.: Personal growth oder Bildung - Zur bildungstheoretischen Ausdeutung neuerer Begründungen der betrieblichen Weiterbildung. In:Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E.(Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Heidelberg 1990,S.129-140.

Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991.

Arnold,R.: Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum

Organisationslernen. In: Arnold,R./Weber,H. (1995), S.13-29.

Arnold,R./Weber,H.(Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Berlin 1995.

Förmer, L.: Bildung und Technik - Gedanken zu einem berufspädagogischen Problem. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik (1992)13, S.15 - 52.

Geißler,H.: Organisationslernen - zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: Arnold,R./Weber,H. 1995 S.45-73.

Holzcamp,K.:Handeln. In: Rexilius,G./Grubitzsch,S.(Hrsg.): Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder. Reinbeck 1986, S.399.

Holzcamp,K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1993.

Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: ZfPäd 39(1993)3, S.391-408.

Schäffter,O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt/M. 1992,S.85.

Wittwer,W.: Opfert Organisationslernen das Subjekt? In: Arnold,R./Weber,H. (1995),S.74-83.