



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

**Lernen in betrieblichen
Modernisierungsprojekten :
Zugangsstrategien und Ergebnisse der
Lernforschung**

first published in:

Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung / Frank Achtenhagen &
Ernst G. John (Hrsg.)

Bielefeld : Bertelsmann, 2003. S. 317-326

ISBN 3-7639-3016-7

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 12

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1286/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12861>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 12

Joachim Ludwig

Lernen in betrieblichen Modernisierungsprojekten

Zugangsstrategien und Ergebnisse der Lernforschung

Abstract:

The author analyzes typical access strategies and modellings of learning in the learning research. These access strategies are characterized on the one hand as a discourse in the modus of Cause-effect-relation, which can examine learning concerning in modernization projects only insufficiently. It is justified that for the vagueness, non-uniformness and risc, learners feel in operational modernization projects, an acces strategy of learning research in the reasoning discourse is more efficiently. In addition results of an empirical investigation of learning in an operational ICT introduction project are presented.

Zusammenfassung:

Der Beitrag skizziert typische Zugangsstrategien und Modellierungen von Lernen in der Lernforschung. Diese Zugangsstrategien werden einerseits als Bedingtheitsdiskurs charakterisiert, der Lernhandeln in Modernisierungsprojekten nur unzureichend untersuchen kann. Begründet wird, dass für die Unübersichtlichkeit, Uneinheitlichkeit und Riskanz, die Lernende in betrieblichen Modernisierungsprojekten empfinden, eine Zugangsstrategie der Lernforschung im Begründungsdiskurs ertragreicher erscheint. Vorgestellt werden dazu Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Lernen in einem betrieblichen EDV-Einführungsprojekt.

Forschungszugänge zum Lernen im Bedingtheitsdiskurs

Untersuchungen zum beruflichen und betrieblichen Lernen widmen sich ganz überwiegend der Berufsausbildung, weniger den gering institutionalisierten Lernhandlungen im Bereich der Weiterbildung oder des betrieblichen Modernisierungsalltags. Vor dem Hintergrund definierter Ausbildungsrahmenpläne wird in der Lernforschung typischerweise die Frage verfolgt, wie sich Lernen befördern lässt. Die Lerninhalte stehen mit den gegebenen Ausbildungsrahmenplänen fest. Der Anspruch an den Lernenden besteht regelmäßig darin, diesen „Stoff“ /Inhalt in seinem Umfang und in seiner Tiefe bzw. Komplexität zu erlernen.

Zur Untersuchung dieses Lernhandelns in beruflich-betrieblichen Ausbildungskontexten werden bestimmte wissenschaftliche Modelle vom Lernen verwendet. Wissenschaftliche Modelle haben für die empirische Forschung die Funktion, eine angeleitete Vorstellung von Wirklichkeit zu entwickeln, um Prozesse und Phänomene in dieser Wirklichkeit besser verstehen bzw. erklären zu können. Die für die beruflich-betriebliche Ausbildung verwendeten Lernmo-

delle entwerfen Lernen als innerpsychischen Vorgang, der durch die Veränderung innerer und äußerer Bedingungsfaktoren verbessert oder verschlechtert werden kann¹. Zu den inneren Bedingungen wird beispielsweise gezählt: Interesse, Motivation, kognitive Kontrolle, individuelles Ressourcenmanagement, Begabung, individuelle Lernstrategien, kommunikative Strategien, Vorwissen usw. Zu den äußeren Bedingungen zählen beispielsweise: verfügbare Lernzeiten, die Unterrichtsqualität, Sanktionsmaßnahmen, Sozialisationsumstände, situative Faktoren, Wissensdarbietungsformen (Text, Sprache, multimedial) usw.

Welches Gewicht den einzelnen Bedingungen bei der Untersuchung des Lernerfolgs als bevorzugter Untersuchungsperspektive zugemessen wird, hängt von der Wahl des jeweiligen Lernmodells ab. Behavioristische Modelle stellen vorwiegend auf das Lernen befördernde Reize ab, wobei der Lernerfolg am „reizvollsten“ erscheint. Kognitive und sozial-kognitive Modelle stellen kognitive Strukturen, das Vorwissen, Gedächtnisleistungen und die individuelle Motivation als Bedingungen in den Vordergrund. Handlungsregulationstheoretische Modelle erblicken in sogenannten vollständigen Handlungen, die sich aus dem Zusammenhang von Planung, Umsetzung, Kontrolle und Bewertung ergeben, eine zentrale Bedingung für den Erfolg des Lernens.

Die Wenn-Dann-Logik im Bedingtheitsdiskurs² des Forschens zum Lernen erscheint so lange plausibel und ertragreich, wie die zentralen Bedingungen der Lehrsituation von außen festgesetzt sind. Genau genommen wird in diesen Untersuchungen zum Lernen nicht das jeweils zugrunde gelegte Lernmodell überprüft, sondern nur der unterschiedliche Lernerfolg einzelner Auszubildender bei Variation verschiedener Bedingungsfaktoren der Lehr-Lernsituation. Das jeweils zugrunde gelegte Lernmodell wird hingegen nicht mehr hinterfragt. Wissenschaftstheoretisch betrachtet kommt dieses Forschungshandeln einer Ontologisierung des eingeführten Lernmodells gleich: Es wird so getan, als entspreche die Wirklichkeit beruflich-betrieblichen Lernens dem jeweiligen Modell. Diese wissenschaftstheoretisch problematische Annahme führt in der Praxis betrieblich-beruflichen Lernens und Lehrens so lange zu keiner Irritation, als sich die pädagogische Praxis in großem Umfang genau nach diesem Modell verhält. Ausbilder und Lehrer denken überwiegend in den Kategorien behavioristischer oder kognitiver Lernmodelle, indem sie die Lehrsituation als Lernbedingtheitssituation (sie ist für die Lernenden nicht veränderlich) definieren. In dieser Form realisiert die pädagogische Praxis der Berufsbildung weitgehend den gleichen Bedingtheitsdiskurs, der als Modellannahme den Lernforschungsprojekten zugrunde liegt: Beim Lernenden und in der Lehrsituation sind diese oder jene internen/externen Bedingungen so zu variieren, dass der vor-

¹ Eine Fülle an Beispielen für diese Zugangstrategie im Bedingtheitsdiskurs findet sich in den Kurzberichten zur Untersuchung der kaufmännischen Erstausbildung bei Beck, K. (Hrsg.) 2000.

² Eine ausführliche Darlegung des Bedingtheitsdiskurses in der Lernpsychologie findet sich bei Holzkamp 1993.

gegebene Lerninhalt erfolgreich gelernt wird. Die Ontologisierung des Modells wird in der pädagogischen Praxis eingeholt.

Wenngleich diese ontologisierende Zugangsstrategie wissenschaftstheoretisch problematisch ist, weil sie Kritik gegenüber dem Forschungszugang immunisiert, ist sie wissenschaftspolitisch doch höchst erfolgreich. Sie verspricht der Praxis, also der Bildungspolitik, den Betrieben, Ausbildern/innen und Lehrern/innen planbaren pädagogischen Erfolg. Dieses Erfolgsversprechen wird auf Seiten der pädagogischen Praktiker und der Kosten tragenden Betriebe gerne aufgegriffen. Der forschende Zugang zum Lernen im Bedingtheitsdiskurs ist in dieser Hinsicht funktional und findet seine Auftraggeber und Abnehmer.

Irritationen im Rahmen des Bedingtheitsdiskurses

Irritationen stellen sich in der pädagogischen Praxis dort ein, wo die Lehrsituation und insbesondere der Lehrinhalt nicht mehr eindeutig vorgegeben, d.h. determiniert werden kann, um über die Variation von Bedingungsvariablen „Lernerfolg herzustellen“. In betrieblichen Modernisierungszusammenhängen ist das zunehmend der Fall. Z.B. ist die Modellierung des Lernens von Sozialkompetenzen nach dem Bedingtheitsmodell allein schon deshalb schwierig, weil unklar ist, was Sozialkompetenzen im Einzelfall sind und unter welchen Bedingungen sie gelernt werden. Handeln in sozialen Situationen lässt sich nicht in Bedingtheitsmodellen objektivieren. Lernen erscheint hier weniger als abhängiger innerpsychischer Vorgang, gerichtet auf einen feststehenden objektivierbaren Lerninhalt. Lernen erscheint hier eher als ein interaktiver Prozess sozialer Verständigung. Sobald sich die Eindeutigkeit des Lerninhalts verliert, beginnt auch das „feste“ Lernmodell zu wanken und Lernen wird als sozialer Verständigungsprozess beobachtbar, in dessen Verlauf sich Lernende in ihrer beruflich-betrieblichen Umwelt neu orientieren, Unbestimmtes bestimmbar machen, Risiken kalkulieren, alte Perspektiven ablegen oder differenzieren usw. Von besonderer Relevanz ist dieses Phänomen in betrieblichen Modernisierungsprojekten, die prozessual angelegt sind und nur allgemeine Zielvorgaben kennen. Lernen ist dort ein in (relativ) offenen Situationen ablaufender Prozess der Selbst- und Fremdverständigung der Akteure über den zukünftig einzuschlagenden Weg und den Umgang mit bestehenden inhaltlichen und sozialen Anforderungen. Lernen, genauer: Lehr-Lernsituationen in betrieblichen Modernisierungsprojekten nach den Vorstellungen des Bedingtheitsdiskurses modellieren zu wollen erscheint deshalb im Hinblick auf die Möglichkeit der wissenschaftlichen Durchdringung dieser Phänomene abwegig..

Dort, wo Lernen in erkennbarer Weise situativ nicht „festgezurrt“ werden kann, wo die Handlungsinteressen der Lernenden nicht „eingefangen“ werden können, erscheint es theoretisch

begründet, die klassischen Zugangsstrategien zum Lernen im Bedingtheitsdiskurs zu verlassen und Lernen im Begründungsdiskurs zu thematisieren, der Lernen als soziale Kategorie in den Mittelpunkt rückt. Lernende und Lehrende tauchen dann im Rahmen der Lernforschung als Handelnde auf, deren Sinn- und Bedeutungshorizonte das Lernhandeln konstituieren und zugleich selbst Gegenstand des Lernhandelns sind. Lerninteressen, die im Bedingtheitsdiskurs lediglich einen Bedingungsfaktor für Lernerfolg darstellen, werden im Begründungsdiskurs von ihrer qualitativ-inhaltlichen Seite her bedeutsam. Die Frage lautet nicht mehr nur, **ob** Lerninteressen vorhanden sind, sondern **welche** Lerninteressen von den Lernenden verfolgt werden. Zum Gegenstand des Forschungshandelns wird dann der Lernprozess selbst, der über die Lernbegründungen der Lernenden rekonstruiert wird. Lernmodelle werden auf diese Weise nicht mehr als fertig geformte thematische Strukturen in den Forschungsprozess eingeführt, sondern subjekt- und situationsspezifisch rekonstruiert. Die besondere Leistung dieses Forschungszugangs liegt deshalb darin, in zunächst uneindeutigen Lehr-Lernsituationen typische Lernhandlungen und Lernhaltungen zu identifizieren – als Voraussetzung, Lernen als menschliches Handeln vertieft zu verstehen.

Im folgenden wird eine Untersuchung zum Lernhandeln von Beschäftigten dargestellt, die sich als Lernforschung im Begründungsdiskurs versteht. Skizziert werden die theoretischen Vorannahmen und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung.

Lernforschung im Begründungsdiskurs

Die im folgenden beschriebene Untersuchung³ hat die Lernhandlungen von Beschäftigten in einem komplexen betrieblichen EDV-Einführungsprojekt zum Gegenstand. Es handelt sich um ein Stadtwerkeunternehmen mit 3000 Beschäftigten, das seine Organisationsstrukturen im Zusammenhang mit der Europäisierung des Marktes an die neuen Marktstrukturen anpassen will. Dazu werden umfangreiche Reorganisationsmaßnahmen durchgeführt. U.a. wird die alte betrieblich entwickelte Software durch die Standardsoftware SAP ausgetauscht. Die Reorganisation sowie die Einführung und Anpassung der SAP-Software wird durch eine Projektgruppe durchgeführt, die schließlich auch die Weiterbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten plant und anschließend teilweise selbst durchführt. An die Beschäftigten wird schließlich die Anforderung gestellt, die alten Arbeitszusammenhänge aufzugeben, zu verlassen und entlang der neu gestalteten Arbeitszusammenhänge mit der neuen Software zu arbeiten. Diese betriebliche Lernanforderung wird über die Projektgruppenmitglieder in Kursen und als sogenannter Support am Arbeitsplatz an die Beschäftigten herangetragen. Das

³ Die Untersuchung ist veröffentlicht unter dem Titel „Lernende verstehen“ (Ludwig 2000).

Untersuchungsinteresse richtete sich auf ihre Lernmöglichkeiten und Lernbehinderungen in dieser Situation.

Theoretischer Rahmen der Untersuchung

Lernen wird im Anschluss an Klaus Holzkamp (1993) als eine soziale Kategorie begriffen. Lernen ist mit Bedürfnissen, Emotionen und Interessen des Lernenden **in seiner Lebenspraxis** verbunden. Der Handelnde beginnt demnach zu lernen, wenn er durch ein Handlungsproblem irritiert ist und sich durch Lernhandeln eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Voraussetzung dafür ist eine Irritation des Handelnden in Form einer Diskrepanzerfahrung, aus der heraus er Gründe für eine Lernschleife entwickelt. Diese subjektiven Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung der als ungenügend empfundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten⁴, die im Rahmen der individuellen Lebenssicherung verfügbar sind.

Lernen findet statt als Selbst- und Fremdverständigung des Subjekts bezüglich gesellschaftlich gegebener und eigener Sinnstrukturen und Bedeutungen. Lernende dringen in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten in Form von Wissens- und Bedeutungskonstellationen ein. Sie reflektieren aus einer gewissen Distanz die alten Sinnhorizonte und versuchen Überblick in einer unübersichtlichen und risikoreichen Situation zu bekommen. Dabei ist das Ergebnis offen und der Ausgang des Lernprozesses ungewiss. Solche Lernprozesse sind expansiv begründet und zielen auf mehr „Durchblick“, auf die Differenzierung neuer komplexer Handlungssituationen. Die zentrale lerntheoretische Prämisse lautet: Die zu erwartenden (Lern-) Anstrengungen werden vom Lernenden deshalb übernommen, weil er - vor dem Hintergrund einer Diskrepanzerfahrung - damit antizipiert, über die Bedingungen seines betrieblichen Handelns in erweiterter Weise verfügen zu können, sich mithin 'die Welt' in neuer, erweiterter Weise erschließen zu können.

Lernen in der Form des Eindringens in noch nicht verfügbare betrieblich-gesellschaftliche Sinnstrukturen wird als **expansives Lernen** verstanden. In Abgrenzung dazu spricht Holzkamp von **defensiven Lernbegründungen**, wenn die Lernhandlung durch Lernanforderungen Dritter aufgezwungen wird. In diesem Falle wird nicht gelernt, um ein Handlungsproblem zu überwinden, sondern um Nachteile abzuwehren. Dieses defensive Lernen tendiert immer zum Abbruch.

⁴ Mit der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe ist die Annahme verbunden, dass sich „der Mensch nicht bewusst selbst schaden kann“ (Holzkamp 1995, S. 839).

Lernen wird hier im Sinne eines menschlichen Grundbedürfnisses und nicht als gesellschaftliche Lernzumutung verstanden. In das Zentrum des Interesses rücken mit diesem heuristischen Rahmen betrieblich-gesellschaftliche und persönlich-biographische Behinderungen, die das subjektive Lernhandeln begrenzen bzw. defensive Lernhandlungen provozieren. Die Fragestellung der Untersuchung lautete somit, welche personalen und welche betrieblich-situationalen Lernmöglichkeiten bzw. Lernbehinderungen Lernende in betrieblichen Modernisierungsprozessen empfinden. Es wird also nach den Möglichkeiten, Problemen und Widerständen gefragt, die Beschäftigte in ihrem Lernhandeln empfinden, d.h. in ihrem Versuch, unter veränderten betrieblichen Umständen wieder das alte Niveau oder ein erweitertes Niveau betrieblicher Teilhabe zu erlangen,.

Untersuchungsprozess:

Erhoben und ausgewertet wurden zum Ersten die zentralen Aktivitäten der Akteure im betrieblichen Modernisierungsprojekt. Die organisatorisch-technischen Projektabläufe, und Entscheidungen im Modernisierungsprojekt wurden dokumentiert und als betriebliche Sinnstrukturen interpretiert. Dieser mikropolitische Zusammenhang zielt auf das Herstellen von Gemeinsamkeit unter der Bedingung neuer Organisationsziele und neuer Arbeitsmittel. Übereinstimmung und Handlungsfähigkeit kann in solchen Projekten nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern wird über Bildungsprozesse erst hergestellt. Die rekonstruierten betrieblichen Sinnstrukturen wurden in die Auswertung der Einzelinterviews einbezogen.

Zum Zweiten wurden mit den betroffenen Beschäftigten, an die Lernanforderungen in Kursen und am Arbeitsplatz gestellt wurden, fokussierte Interviews durchgeführt. In diesen Interviews gaben die Lernenden in erzählender Weise Auskunft über ihrer Erfahrungen und Empfindungen während der Weiterbildung. Nach dem Prinzip maximaler Kontrastierung wurden schließlich drei Interviews mittels der Grounded Theory intensiv ausgewertet. Die subjektiven Bedeutungshorizonte und Lernbegründungen wurden in vielfacher Weise kontrastiert und rekonstruiert. So wurden z.B. die Sinnstrukturen des EDV-Einführungsprojekts als Gegenhorizonte in die Rekonstruktion der Interviews eingebracht.

Untersuchungsergebnisse

Hinsichtlich der Analyse des betrieblichen Modernisierungshandelns finden sich die zentralen Ergebnisse organisationssoziologischer Untersuchungen bestätigt: Es existiert keine einheitliche, reflektierte und über alle Hierarchieebenen hinweg gültige betriebliche Zielsetzung, die das Projekt und die Weiterbildung steuern würde. Vielmehr entwickelt sich **in einer Art mikropolitischen Regress** auf der Handlungsebene der Projektgruppe, die zugleich für die Weiterbildung zuständig ist, eine spezifische Weiterbildungspolitik. Die Projektgruppenmit-

glieder und Kursleiterinnen erwarten eine affirmative Übernahme der Softwareanpassungsergebnisse durch die Lernenden. Die Kursleiterinnen wollen ihr spezielles Arbeitsorganisations- und Technikkonzept ⁵gegen die Widerstände der Lernenden durchsetzen.

Diese betriebliche Weiterbildungspolitik kommt bei den Beschäftigten als „Schulungsmaßnahme“ an und enthält *Fixierungen* in zweifacher Weise:

Erstens thematisch, als Fixierung auf bestimmte softwaretechnische Kursinhalte und Bedeutungshorizonte, die abweichende Bedeutungsaspekte der Lernenden – z.B. die zukünftige Arbeitsorganisation - auf den Lerngegenstand ausklammert.

Zweitens findet sich die Fixierung auf der Beziehungsebene im Lehr-/Lernverhältnis, in der wesentlich Konkurrenzbeziehungen und weniger Anerkennungsbeziehungen gegenüber den Kursteilnehmern herrschen.

Unter dem Aspekt des Lernhandelns kann als Ergebnis festgehalten werden, dass die Lernenden die betrieblichen Sinnstrukturen im Kurs in ihren subjektiven Lernbegründungen zunächst defensiv *als Konkurrenzempfindung* aufgreifen. Die Lernenden empfinden die in die Lernanforderung eingelagerten betrieblich-gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen vorwiegend **als Missachtung** ihres beruflich-betrieblichen Status und als eine Lernbehinderung. Darauf antworten sie zunächst mit einer defensiven Lernhaltung, die es aber für sie selbst, in unterschiedlicher Weise, zu überwinden gilt.

Je nach **subjektiver Befindlichkeit**, die biographisch und situational gegeben ist, machen sie im Weiterbildungsprozess in individuell unterschiedlicher Weise **Diskrepanzerfahrungen** als Voraussetzung für Lernhandeln. Drei typische Lernhaltungen werden schließlich als Ergebnis der Untersuchung identifiziert:

- Die Lernhaltung ‘Widerstand’ empfindet Konkurrenz und zugleich Anerkennung gegenüber den Projektgruppenmitgliedern. Für diese Lernhaltung steht Frau Claus. Sie versucht die empfundenen Lernbehinderungen zu überwinden und nimmt damit eine überwiegend expansive Lernhaltung ein. Die expansive Lernhaltung drückt sich in ihrem Interesse an der Erweiterung ihrer betrieblichen Handlungsfähigkeit aus: Vor dem Hintergrund ihrer biographischen Situiertheit als Sondersachbearbeiterin, deren Selbstverständnis stark mit dem Betrieb verquickt ist, möchte sie die Hintergründe der Neuorganisation und die damit verbundenen Inte-

⁵ Die Unternehmensspitze thematisiert die Technikeinführung als Kommunikation über betriebliche Kultur. Der Arbeitskreis auf Managementebene, der für das SAP-Einführungsprojekt zuständig ist, trägt den Namen „Arbeitskreis Kommunikation“. Auch die Zusammensetzung der Akteure in der Projektgruppe berücksichtigt alle Abteilungen, auch die Fachabteilungen und will so all betrieblichen Subkulturen bei der Neuordnung der Arbeitsabläufe repräsentieren. Das spezielle Technikkonzept: minimale Softwareanpassung, Sicherheitskonzept-keine Konflikte mit Fachabteilungen

Das spezielle Weiterbildungskonzept(WB)-Konzept: Institutionalisierung der WB als Form; nicht die WB-Abteilung bildet, sondern die Projektgruppe, um den WB-Prozess mit dem betrieblichen Veränderungsprozess stärker zu koppeln.

ressen erfahren und mit ihren beruflich-betrieblichen Vorstellungen abgleichen. Sie ist an dem Erhalt ihres sozialen Status und ihres Aufgabenbereichs genauso interessiert wie an der Erledigung ihrer Arbeitsaufgaben im Sinne ihrer betrieblichen Arbeitslogik. Diese Erwartungen lassen sich ihrer Ansicht nach nicht mit der neuen Arbeitsorganisation erfüllen. Dies ist die Diskrepanzerfahrung, die Frau Claus macht und die sie lernend überwinden will. Diese Interessen und Erwartungen stehen der Lernanforderung der Projektgruppe nach Anpassung und lernender Übernahme der Softwareanpassungsergebnisse entgegen. Frau Claus opponiert, indem sie z.B. am Arbeitsplatz einen anderen als den von den Kursleitern vorgeschlagenen Lernweg wählt und andere subjektiv bedeutsame Lernaspekte weiterverfolgt. Sie will auf diese Weise die neue, erst mit den EDV-Kursen entstandene Handlungsirritation überwinden, die neue Kurs- und Betriebsrealität besser verstehen und so die alte Handlungsfähigkeit unter neuen Bedingungen wieder herstellen.

- Die Lernhaltung 'Abkehr' findet sich im Fall der Frau Brause wieder. Auch sie empfindet Konkurrenz gegenüber der Projektgruppe. Der personal-biographische Pol ihrer Befindlichkeit, ihr berufliches Selbstverständnis, ist im Vergleich zu Frau Claus weniger betrieblich begründet als vielmehr in persönlichen beruflichen Vorstellungen, die auf eine Erleichterung der Arbeitsvollzüge und den Erhalt ihres beruflichen Selbstverständnisses als Kauffrau zielen. Sie will keine berufsfremden Aufgaben übernehmen. Diese Erwartungen an den Lerngegenstand sieht sie enttäuscht. Für sie steht damit fest, dass die Software nur Nachteile bringt. Es entsteht keine Diskrepanzerfahrung und deshalb will sie nicht lernen. Sie sucht in einer defensiven Lernhaltung jede Möglichkeit, sich dem Lernen entziehen zu können und kehrt sich von dem Projekt ab.
- Die Lernhaltung 'Ausblendung' passt sich den Lernanforderungen der Projektgruppe an und blendet in ihren Lernbegründungen die Weiterverfolgung der ebenfalls vorhandenen subjektiv gegebenen Zweifel und Fragen an das Einführungsprojekt aus. Diese Lernhaltung findet sich im Fall des Herrn Schnell. Er empfindet einen Konkurrenzdruck gegenüber Kolleginnen, deshalb will er sich Karrierevorteile verschaffen. Unabhängig vom konkreten Projektverlauf und seinen subjektiv gegebenen Zweifeln begründet er sein Lerninteresse biographisch mit einer immer schon vorhandenen Neugier auf Technik. Seine Zweifel und Fragen blendet er mit dieser Begründung aus. Deshalb ist er auf keine neue Diskrepanzerfahrung für sein Lernen angewiesen. Er empfindet als Modellbauer immer einen inneren Zwang, technische Probleme zu lösen. Im Rahmen dieser biographisch immer schon gegebenen Diskrepanz erzielt er große Lernfortschritte entlang der von der Projektgruppe gesetzten Lernanforderungen. Neue, abweichende Aspekte des Lerngegenstandes bleiben Herrn Schnell versperrt. Er verbleibt so in einer insgesamt defensiven Lernhaltung, obwohl er der Projektgruppe als Musterschüler gilt.

Expansive Lernhaltungen entwickeln sich somit in den durch Konkurrenzbeziehungen gerahmten betrieblichen Modernisierungsprojekten **nur über subjektive Widerstandshandlungen**. Potentiell expansive Lernhaltungen sind zumindest in der Anfangsphase der Projekte selten. Es überwiegen in der Anfangsphase dieser Modernisierungsprozesse defensive Lernhaltungen, mit denen die Lernenden Schäden abwehren wollen, die sie durch die betriebliche Veränderung befürchten.

Konsequenzen für die erwachsenenpädagogische und berufspädagogische Diskussion:

- Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Lernende ganz anders mit dem eigenen Lernen umgehen, als dies in didaktischen Lehrplänen erwartet wird. Die Annahme, dass der vom Lehrende angebotene Stoff immer auch zum Lerngegenstand durch die Lernenden gemacht wird, erweist sich als Lehr-Lern-Kurzschluss. Die Erwachsenen- und Berufspädagogik hätte sich insofern noch mehr für die subjektiven Lernbegründungen zu sensibilisieren.
- Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass es in der betrieblichen Weiterbildung eine unaufhebbare Differenz zwischen den Lernanforderungen der Lehrenden und den Lernbedürfnissen der Lernenden gibt. Alte Polarisierungen, wie die zwischen ökonomischen und individuellen Interessen könnten empirisch ausdifferenziert werden, wenn die Handlungslogiken von Lehrenden und Lernenden in ihrer Differenz untersucht wird und idealisierende Einheitsvorstellungen zur Seite gestellt werden.
- Mit Blick auf Fragen des Bildungsmanagements, insbesondere auf Fragen der Bildungsbedarfserhebung ist festzuhalten, dass zwischen betrieblichen Bildungsanforderungen und individuellen Bildungsinteressen zu unterscheiden ist. Diese Differenzen ließen sich empirisch untersuchen und typisieren.
- Hinsichtlich der betrieblichen Lerntransfererwartungen ist festzuhalten, dass zwischen individuellem Lernerfolg und betrieblich erwartetem Lernerfolg zu unterscheiden ist.
- Die Forschungsperspektive auf das Lernhandeln in Modernisierungsprojekten in Form einer Bedeutungs-Begründungsanalyse, wie sie hier beispielhaft erfolgte, kann didaktisches Handeln unmittelbar befördern. Akteure in betrieblichen Veränderungsprozessen können beispielsweise in Form von Lernberatung, die Lernbehinderungen zur Sprache bringt, unmittelbar unterstützt werden. In welcher Weise diese Lernberatung internetgestützt geschehen kann, ist Gegenstand des Forschungsprojekts be-online⁶.

⁶ Vgl. www.projekt-be-online.de

Literaturverzeichnis:

Beck, K. (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Kurzberichte und Bibliographie. Landau 2000.

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993.

Holzkamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212(1995), S. 817-846.

Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000.

Der Autor:

PD Dr. Joachim Ludwig, Privatdozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München. Geb. 1954. Studium der Erwachsenen- und Berufspädagogik in München und Regensburg. 1986-2000 betriebliche Beratungs- und Bildungsarbeit. Arbeitsschwerpunkte: Lernforschung in betrieblichen Veränderungsprozessen, alltägliches Lernen, pädagogische Professionalität und Lernkulturen in virtuellen Kontexten.

Leitet zur Zeit das Forschungs- und Entwicklungsprojekts „be-online“ und das Forschungsprojekt „Innovative Arbeitsforschung - Lernender Forschungszusammenhang“