

Zur qualitativen Analyse von Lernverläufen

Ines Langemeyer (Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Medienforschung)

In der Erwachsenenbildung werden neue Konzepte der Kompetenzentwicklung erprobt. Sie basieren meist auf Formen des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens. Zur besseren Vermittlung in Arbeit soll das Lernen arbeitsplatznah oder im Arbeitsprozess selbst stattfinden. Unterstützt werden solche dezentralen Qualifizierungsformen häufig mit E-Learning-Angeboten. Dabei wird Abstand davon genommen, Lernen mit Lehren gleichzusetzen (»Lehr-Lernkurzschluss«). Den Lernenden wird stattdessen Autonomie und Eigenwilligkeit im Bildungsprozess zugestanden. Möglichkeiten, selbstbestimmt zu lernen, scheinen damit größer geworden. Allerdings ist zugleich erkennbar, dass man in der Bildung oder am Arbeitsplatz kaum mehr die Wahl hat: Eigenverantwortliches Lernen wird zunehmend erwartet und gehört vielerorts zu den alltäglichen Arbeitsanforderungen. Wie aber gelingen solche Lernformen, wenn es gilt zu wollen, was man soll?

Zu dieser Problematik wurde eine qualitative Methode entwickelt, um Lernverläufe außerhalb der Bildungsinstitutionen insbesondere im Arbeitsprozess analysieren zu können. Theoretisch nehme ich dabei auf das »Expansive Lernen« (Holzkamp, 1993) Bezug, das für die motivierte Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit steht – im Unterschied zu einem defensiven (widerständigen) Lernen, welches Lernanforderungen nur mechanisch bewältigt. In der Analyse der Lernverläufe geht es darüber hinaus um drei Dimensionen:

1. um das Verhältnis des Lernenden zum Lerngegenstand (bzw. in Arbeitsprozessen auch zum Arbeitsgegenstand als ein sozial konstruierter und meist arbeitsteilig entwickelter oder herzustellender). Diese erste Dimension verweist zugleich auf die Gemeinschaft (*community of practice*) und den institutionellen Rahmen, in dem Lernen stattfindet.

2. um das Verhältnis der Lernenden untereinander, in welchen Formen sie zusammen arbeiten oder voneinander isoliert sind.
3. um die Frage, welches Selbstverhältnis die Subjekte vor diesem Hintergrund gewinnen, wie sich ihre Befindlichkeit gegenüber den Lernanforderungen sowie Lernmöglichkeiten verändert, d.h. welche motivationale »Ausrichtung« ihr Handeln und ihre Lernfähigkeit lebenspraktisch bekommt.



Diese Dimensionen werden durch drei Begriffe eingefangen:

Kooperationsformen beleuchten die Ebene des sozialen Austauschs, der Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten, der gemeinschaftlichen Anwendung und Nutzung dieser Handlungsmöglichkeiten, und somit die Möglichkeit intersubjektiver Lernverhältnisse.

Partizipationsmodi zeigen das individuelle Verhältnis zum Lern- bzw. Arbeitsgegenstand innerhalb einer Gemeinschaft oder eines institutionellen Zusammenhangs an; erkennbar an der Art der Aufgaben und Ziele, an der organisatorischen Ebene (wer entscheidet worüber, wer ist wofür zuständig, wer trägt welche Verantwortung?) und an der kulturellen Ebene (z.B. an der Art der Arbeitsweise).

Aspekte der Situiertheit - unterschieden werden körperliche Situiertheit (z.B. räumliche Isolation, Körperhaltungen), mental-sprachliche Situiertheit (Lenkung der eigenen Aufmerksamkeit) und personale Situiertheit (Befindlichkeit, Erfahrung der eigenen Zeitlichkeit, Geschichtlichkeit und der sozialen Lage, Vergangenheits- und Zukunftsperspektive).

Beispiel aus einer Umschulungsmaßnahme im Bereich der Fachinformatik

Herr Bretz (27) macht im Rahmen seiner Fachinformatikerausbildung ein Praktikum in einer Abteilung, in der für die Verwaltung auf SAP-Basis programmiert wird. Angeleitet wird er dabei von seinem unmittelbaren Chef. Dieses Lehr-Lernverhältnis ähnelt einer Meister-Lehrlingsbeziehung, bei der der Lernende eine periphere Stellung innerhalb des Betriebes hat. Von dort aus wird er langsam an immer bedeutsamere und schwierigere Aufgaben herangeführt, so dass die Partizipation im Idealfall immer vollständiger werden kann (Lave/Wenger 1991). Zum Problem wird in diesem Fall jedoch die besondere Art der Abhängigkeit und der Machtverhältnisse. Herrn Bretz fällt auf, dass das Anlernen für den Chef »eigentlich Aufgabe genug ist, wenn er's nur für mich machen würde, aber er hat schon genug andere Sachen zu tun«. Da die Lernaufgaben ihm nicht ausreichen würden, entstünden »zwischen durch automatisch Leerläufe«. Er würde sich selbst zwar auch Sachen zum Bearbeiten auslegen, aber »wenn ich nicht weiß, wo ich anfangen soll, dann ist das relativ lustlos«. Als er sich in einer solchen Situation, wo er auf Aufgaben wartet, mit Computerspielen ablenkt, fällt dies dem Vorgesetzten seines Chefs negativ auf. Dass der Vorfall anschließend dem Chef gegenüber als Fehlverhalten dargestellt wird, erklärt sich Herr Bretz vor dem Hintergrund der betrieblichen Machtstrukturen, die generell in seiner

Abteilung spürbar wären: »Ich denke, dass mein Chef da direkt unter Druck von [seinem Chef] steht, und wenn er dort Druck kriegt, dass er dann eben auch selber [in der Abteilung] Stress macht.« Beim Lernen selbst ist Herr Bretz mit einer weiteren Problematik konfrontiert. So weiß er nicht, wie er bei seinen Übungsaufgaben mit den Ansprüchen seines Chefs umgehen soll, denn dieser bemängelt zunächst das Tempo, dann die Qualität seiner Arbeit. Er sieht sich praktisch vor einem Zielkonflikt: »Gebe ich's ihm jetzt schnell in die Hand und hab ich's in seinen Zeitvorstellungen erledigt, oder lass' ich mir da eben mehr Zeit und teste das ausführlich, dass es dann perfekt ist, und geb's ihm dann erst in die Hand?« In dieser verzwickten Lage zögert Herr Bretz, andere Mitarbeiter in der Abteilung mit Fragen anzusprechen, weil er glaubt, dass sein Chef es als »Belästigung« ansähe. Um seine Anstellungschancen zu verbessern, versucht er, den Erwartungen des Chefs – trotz psychischer Kosten (Stress) und um den Preis selbstbestimmteren Lernens – zu entsprechen.

Interpretation: Das Besondere dieses Lernverlaufs besteht nicht allein darin, dass das Lernen unter dem Damoklesschwert stattfindet, nicht eingestellt zu werden, sondern dass es sich mittels widersprüchlicher Ziele und Perspektiven als ein defensives, wenngleich von Engagement und Interesse am Lerngegenstand gekennzeichnetes entwickelt. Defensiv steht hierbei allerdings weniger im Gegensatz zu expansiv, sondern vielmehr zu offensiv. Expansive als auch defensive Aspekte treffen auf diesen Lernverlauf zugleich zu und zwar, um es präziser zu sagen, eben nicht abwechselnd nacheinander, sondern gleichzeitig, das eine als Bedingung fürs andere. Denn nur dadurch, dass sich Herr Bretz mit den widersprüchlichen Anforderungen und Berufsperspektiven arrangiert, kann er die Lernmöglichkeiten für sich nutzen und seine Handlungsfähigkeit erweitern.