

Ines Langemeyer

Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Arbeitsprozessintegriertes
Lernen in der Fachinformatik.
Eine Fallstudie

WAXMANN

Ines Langemeyer

Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik.
Eine Fallstudie



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Widersprüche expansiven Lernens. Eine Analyse „neuer“ Lernformen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Bereich der Fachinformatik“ 2005 als Dissertation von der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg angenommen.

Die Arbeit wurde gefördert durch die
Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis e.V.

Internationale Hochschulschriften, Bd. 452

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute
und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

ISBN 3-8309-1555-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Druck: Zeitdruck GmbH, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

INHALT

0.	EINLEITUNG	9
0.1	Erkenntnisinteresse, Fragestellungen und Forschungsziel	9
0.2	Forschungsstandpunkt und -gegenstand	14
0.3	Zum Aufbau der Arbeit.....	16
1.	UMBRÜCHE EINES PRODUKTIONSPARADIGMAS	21
1.1	Die (Wieder-)Entdeckung der Subjektivität im Paradigma ›reflexiver Modernisierung‹	21
1.2	Eine veränderte Logik der Rationalisierung und Produktivkraftentwicklung.....	25
1.3	Konflikte und Widersprüche am Beispiel der Automationsarbeit.....	33
1.4	Analysen der Subjektivierung am Beispiel des foucaultschen Gouvernementalitätsansatzes	37
1.5	Zusammenfassung der theoretischen Diskussion	43
1.6	Zwei Fallbeispiele	48
1.6.1	Widersprüchliche Autonomie	49
1.6.2	Vernetzung als vergemeinschaftete Verantwortung.....	54
1.6.3	Zur Verknüpfung von Eigenverantwortung und betrieblicher Herrschaft in der Arbeit	67
2.	UMBRÜCHE BERUFLICHER BILDUNG UND IHRE REFLEXION IN KONZEPTEN DES SELBSTGESTEUERTEN UND SELBSTORGANISIERTEN LERNENS	71
2.1	Informationstechnologien als Ursache einer Bildungskrise. Ein Rückblick auf Klaus Haefners Beiträge zur Neuorientierung der Bildung	71
2.1.1	Informationstechnologien als unmittelbare Ursache einer Bildungskrise?.....	71
2.1.2	Das Verhältnis von Informationstechnologien und intellektueller Arbeit	74
2.1.3	Lernen – komplementär zur oder in der informationstechnologischen Arbeit?	77
2.1.4	Eine andere Rekonstruktion der Bildungskrise	78
2.2	›Neue‹ Lernformen und Lernkulturen als Ausweg aus der Strukturkrise?	80

2.3	Verwissenschaftlichung von Arbeit und die Notwendigkeit des arbeitsprozessintegrierten Lernens	83
2.4	›Neue‹ Lernformen im Widerspruchsfeld eines aufkommenden Bildungsmarktes.....	89
2.5	Lernen im Paradigma der Selbstorganisation	92
2.5.1	Kompetenzentwicklungsforschung im Kreuzfeuer	93
2.5.2	Kritik konstruktivistischer Lerntheorien in der Erwachsenenbildung....	104
3.	EXPANSIVES LERNEN ALS SCHLÜSSELBEGRIFF FÜR DIE ANALYSE VON WIDERSPRÜCHEN DES LERNENS	111
3.1	Klaus Holzkamps Analyseansatz von Lernwidersprüchen	111
3.1.1	Holzkamps Erkenntnisinteresse	111
3.1.2	Der Begründungsdiskurs.....	112
3.1.3	Lernproblematik als Voraussetzung für Lernmotivation und für den Aufschluss gesellschaftlich geschaffener Gegenstände.....	113
3.1.4	Die Unterscheidung von Lerngründen in expansiv und defensiv.....	114
3.1.5	Der Gehalt der Kategorien des defensiven und expansiven Lernens	116
3.1.6	Instrumentelle vs. intersubjektive Lernverhältnisse	118
3.1.7	Der Interventionscharakter kritisch-psychologischer Lernforschung	120
3.1.8	Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten aus kritisch-psychologischer Sicht	121
3.2	Lernen als Entwicklung von Tätigkeitssystemen bei Yrjö Engeström... 124	
3.2.1	Lernen als Internalisierung und Externalisierung	124
3.2.2	Drei Ebenen des Lernens	127
3.2.3	Widersprüche als Momente von Tätigkeitssystemen	130
3.2.4	Die Triebkräfte der Veränderung?	130
3.2.5	Zur Kritik des tätigkeitstheoretischen Widerspruchsverständnisses	133
3.3	Schlussfolgerungen	136
4.	VERHÄLTNIS DES BEGRIFFLICH-THEORETISCHEN RAHMENS UND DER METHODEN ZUR EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	139
4.1	Grundlegende Fragen zum qualitativen Vorgehen	139
4.2	Die Verallgemeinerungsebene	142
4.2.1	Historischer Hintergrund der strukturellen Verallgemeinerung und deren Implikation für die Begriffsbildung	142
4.2.2	Das Allgemeine als Aussage über Lebenszusammenhänge	143
4.3	Die Analyseeinheit.....	144

4.3.1	Vygotskijs theoretisch-methodische Bestimmung der Analyseeinheit ..	144
4.3.2	Der Bedingungs-Bedeutungs-Begründungszusammenhang als Analyseeinheit	145
4.3.3	Die Expansion von Tätigkeitssystemen als Analyseeinheit	148
4.4	Die Perspektiven: Partizipationsmodi, Kooperationsformen und Aspekte der Situiertheit.....	150
4.4.1	Partizipationsmodi	150
4.4.2	Kooperationsformen	151
4.4.3	Aspekte der Situiertheit.....	153
5.	FORSCHUNGSFELD UND FORSCHUNGSPROZESS	157
5.1	Forschungsfeld	157
5.2	Datenerhebung	161
5.2.1	Zu den Interviews und den interviewten Personen.....	161
5.2.2	Zur Gruppendiskussion.....	166
5.2.3	Zur internen Validität der verbalen Daten	169
5.3	Datenauswertung und Forschungsdarstellung	171
6.	VERLÄUFE ARBEITSPROZESSINTEGRIERTEN LERNENS.....	177
6.1	Zur Praktikumssituation der befragten Teilnehmer	177
6.1.1	Zur Ausgangsposition der Lernenden.....	177
6.1.2	Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Teilnehmer	185
6.1.3	Subjektive Befindlichkeit gegenüber der Praktikumssituation und der beruflichen Perspektive.....	191
6.1.4	Lernerfahrungen in der Programmierarbeit im Vergleich	196
6.2	Konflikte und Widersprüche auf der Ebene des Lernens im Arbeitsprozess	204
6.2.1	Ausgeblendete statt abgebaute Hierarchien – Produktivität als Norm ...	204
6.2.2	Konflikte aufgrund widersprüchlicher Ziele und Perspektiven.....	207
6.2.3	Begrenzte Kooperation	210
6.2.4	Strategische statt fachliche Kompetenz – Verkehrte Hierarchie	214
7.	LEHR-LERN-VERHÄLTNISSE IM BRENNPUNKT DER EIGENVERANTWORTLICHKEIT	223
7.1	Die Lehr-Lernverhältnisse aus der Sicht der Dozenten.....	223
7.1.1	Bedeutungen der ›Selbstlernkompetenz‹.....	223
7.1.2	Problembewusstsein der Dozenten	227

7.1.3	Rekonstruktion und Interpretation der Prämissenlage.....	234
7.2	Die Lehr-Lernverhältnisse aus der Sicht der Teilnehmer.....	237
7.2.1	Fachdidaktik: Unsystematische Heranführung an die Ausbildungsinhalte oder das Problems der ›Selbstlernkompetenz‹	237
7.2.2	Pädagogische Verhältnisse: Beziehungsaspekte als Problem	241
7.2.3	Gruppendynamik: Begründungszusammenhänge für das Verhalten der Teilnehmer	243
7.2.4	Zusammenfassung.....	249
8.	PERSPEKTIVEN EXPANSIVEN LERNENS	255
8.1	Das Widerspruchsfeld ›neuer‹ Lernformen in der Fachinformatikerausbildung des ZfBB	255
8.2	Veränderungsperspektiven auf der Grundlage einer subjektwissenschaftlichen Didaktik.....	259
8.3	Kern der Lernform-Problematik	266
8.4	Erweiterung des expansiven Lernansatzes als eine andere Art von Kompetenzentwicklung	269
8.5	Potenziale und Grenzen informationstechnologisch geprägter Arbeitsverhältnisse	271
	ANHÄNGE.....	275
	Anhang 1	275
	Anhang 2	278
	LITERATUR.....	281

0. Einleitung

0.1 Erkenntnisinteresse, Fragestellungen und Forschungsziel

Im Jahr 2000 setzten eine Reihe von Abgeordneten der Regierungskoalition im Bundestag »lebensbegleitendes Lernen für alle« auf die Agenda und argumentierten, dass sich »kein Lebensbereich« mehr vom »Strukturwandel«, von den »tiefgreifenden Umbrüchen« und der »Dynamik« von »Informations- und Kommunikationsstrukturen« entziehen könne. So existiere nicht nur »die Notwendigkeit, sich immer wieder fachlich zu qualifizieren und das beruflich-fachliche Know-how ständig zu erneuern«, auch werde »die Fähigkeit unverzichtbar, Wissen stets neu anzueignen, Informationen zu verarbeiten und zu interpretieren, also selbständig zu denken«. Der Bedarf »an umfassendem Orientierungswissen«, an »personellen, interkulturellen und sozialen Kompetenzen, wie Kommunikations- und Medienkompetenz, Handlungs- und Innovationskompetenz, an Konflikt- und Teamfähigkeit« sowie »an der Entwicklung kreativer Potentiale« sei gestiegen.

Bei diesen Umschreibungen mag man sich an die Ziele humanistischer Reformansätze erinnert fühlen. Den Verfassern geht es jedoch in erster Linie darum, dass die Beschäftigten ihre Kompetenzen »kontinuierlich an neue Anforderungen« anpassen (Deutscher Bundestag, Drucksache 14/3127, 06.04.2000).

Seit Veröffentlichung dieses Strategiepapiers fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verstärkt entschulte Lernformen wie das Lernen im Arbeitsprozess und das Lernen mit Hilfe von Informations- und Kommunikationsmedien (»E-Learning«).¹ Als »neue Lernformen und Lernarrangements für das selbstgesteuerte Lernen« (Deutscher Bundestag, ebd.) sollen sie vor allem in den Berufsfeldern der IT-Industrie Vorteile bringen. Dabei wird »mit der Aufforderung zum lebenslangen Lernen [...] die Eigenverantwortung

1 Gefördert und durchgeführt wurden etliche Projekte zur Entwicklung »neuer« Lernformen durch die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- und Entwicklungsmanagement (QUEM), durch die Arbeitsgemeinschaft berufliche Weiterbildungsforschung (ABWF) und durch das Fraunhofer Institut (ISST) Berlin. Der Berufsbildungsbericht 2004 hält fest, dass für das Förderprogramm des BMBF »Neue Medien in der Bildung« »von 2000 bis einschließlich 2004 rund 300 Millionen Euro für die Entwicklung von Lehr- und Lernsoftware in den Bereichen Schule, berufliche Bildung und Hochschule vorgesehen« sind (2004, 202), womit auch die eben genannten Partner des BMBF Projekte finanzierten. Für den speziellen Bereich der IT-Weiterbildung standen laut der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Bulmahn, »bis zum Jahr 2004 700 Mio. Euro zur Verfügung« (2002, 5).

der am Lernprozess Beteiligten als grundlegendes Prinzip zur Gestaltung der Lernprozesse neu bestimmt« (ebd.). So wird eine »klare Grenzziehungen zwischen Lernen und Arbeiten [...] in diesem Zusammenhang immer schwieriger« (Baethge/Buss/Lanfer 2003, 91). Dies ist nicht negativ zu verstehen. Denn erhofftes Ziel dieser (keineswegs grundsätzlich)² »neuen« Lernformen ist es, einen Bruch zwischen Ausbildungsphase und Berufseinstieg zu vermeiden, und dass Lernende Kenntnisse und Fähigkeiten möglichst »passgenau« und »bedarfsgerecht« selbsttätig erwerben. In Anlehnung an das »just-in-time«-Prinzip in der Produktion sollen diese Bildungskonzepte nicht nur eine effiziente betriebliche Personalentwicklung gewährleisten, man versucht dadurch auch im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sozialstaatliche Haushalte zu entlasten. »Neu« ist deshalb, wie etwa Horst Siebert (2001a, 27) bemerkt, »nicht sosehr das selbstgesteuerte Lernen, sondern [...] das ökonomische Interesse daran«.

Die sich daraus ergebenden Veränderungen in der Bildung sind bemerkenswert. Während Belehrung, Willkür und personale Abhängigkeit von Erziehern und Lehrern zum Synonym für die Fremdbestimmung schulischen Lernens wurden – man erinnere sich an den Song »We don't need no education...« (*Pink Floyd*) –, ist es heute in der Erwachsenenbildung oftmals keine Frage mehr, ob man sich dieser Form des Lernens aussetzen möchte oder nicht: selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen wird unter immer härteren Arbeitsmarktbedingungen verlangt. Welche Ziele zu erreichen sind, um welche Inhalte es geht und unter welchen Bedingungen Lernen stattfinden soll, ist dabei keineswegs von den lernenden Subjekten selbst entscheidbar.

Hierin liegt nun aber der kritische Punkt, an dem alle hoffnungsvollen Erwartungen aus den Angeln gehoben werden könnten. Denn wie gelingen solche eigenverantwortlichen Lernformen, wenn es gilt zu wollen, was man soll? Wie gehen die Subjekte mit Situationen um, in denen sie als Instanz kreativer Entwicklung und Problemlösung gefragt, diese Anforderungen aber unausweichlich zur Maßgabe geworden sind? Zu welchen Leistungen sind sie bereit und zu welchen werden sie fähig, wenn der Lohn derartiger Anstrengungen nicht unbedingt darin besteht, größere Unabhängigkeit, Freiheit und auch mehr Sicherheit in ihrem Leben zu erlangen? Und was bedeutet es schließlich für die technologi-

2 Man bedenke, dass vor der Etablierung von Volks- und allgemeinbildenden Schulen in der Familie oder im Handwerk ohnehin nur in der alltäglichen Arbeit gelernt werden konnte. Beim »E-Learning« sind ebenfalls viele Lernhandlungen nicht wesentlich anders als beim Umgang mit älteren Medien (Lesen, Recherchieren etc.). Der Computer integriert ja nur eine Vielzahl von bereits bekannten Medien und bietet vor allem durch die umfangreichen Simulations-, Speicher- und Suchmöglichkeiten neuartige Unterstützungen fürs Lernen.

sche Entwicklung und für die Qualität der Arbeit selbst, wenn sie einer neuen Form von Zwang bzw. Fremdbestimmung unterliegt? Diesen Fragen widmet sich die vorliegende Arbeit. Dabei wird angenommen, dass hierin eine neuartige Problematik liegt, die für immer mehr Menschen in unseren Lebensverhältnissen zur Alltagsrealität wird und die bei mangelnder Selbstbestimmung wahrscheinlich nicht nur mit psychischen, sondern auch mit gesellschaftlichen Kosten verbunden ist.

Grundsätzlich kann die Möglichkeit selbstbestimmten Lernens den ›neuen‹ Lernformen weder unterstellt noch abgesprochen werden. Dies wäre auch für eine empirische Untersuchung derartiger Bildungspraxen, wie sie mit der vorliegenden Forschungsarbeit geleistet wurde, wenig sinnvoll. Es ist aber zumindest anzunehmen, dass selbstbestimmtere Formen des Arbeitens und Lernens nicht einfach automatisch eintreten, sondern immer davon abhängig sind, dass die Subjekte sie aus eigenem Antrieb ergreifen und *selbst*-bewusst gewinnen (vgl. PAQ 1980, 23). Daraus ergibt sich die zentrale Frage, welche Konsequenzen es in der Praxis ›neuer‹ Lernformen hat, wenn Selbstorganisation, Selbststeuerung und Eigenverantwortung zwar gefordert ist, selbstbestimmtes Lernen jedoch nur in kanalisiertem und widersprüchlichen Formen vorkommt.

Der Blick für die Komplexität dieser neuen Bildungssituation ist zu schärfen. Um sie im einzelnen zu durchdringen, ist eine Herangehensweise auf mehreren Ebenen verlangt. So liegt der Forschungsgegenstand an einer Schnittstelle von bildungs-, arbeits- und sozialpolitischen, ökonomisch-gesellschaftlichen sowie pädagogisch-psychologischen Fragen. Einige Perspektiven darauf können an dieser Stelle schon mal erläutert werden.

Erstens wird das Neue der ›neuen‹ Lernformen nicht in der bloßen Absicht gesehen, Lernen und Arbeiten wieder enger zusammenzuführen oder die neuen digitalen Lernmedien einzusetzen, sondern in dem Versuch, auf diese Weise Widersprüche schulischer bzw. verschulter Bildung zu überwinden. Dabei nenne ich mit Klaus Holzkamp (1993) den Zusammenhang widersprüchlich, dass die Institution Schule zwar einerseits einen Raum zum Lernen herstellt und damit den Lernenden potenziell ermöglicht, die eigene Handlungsfähigkeit, Einfluss- und Verfügungsmöglichkeiten zu erweitern, dass aber Reglementierungen, Sanktionen, Willkür und pädagogisierende Methoden motiviertem Lernen entgegenstehen, weil Lernanstrengungen häufig ohne ein eigenes Interesse unternommen werden müssen. Auf Leistungsanforderungen antworten die Lernenden meist mit bloßem Bewältigungshandeln, auf Maßnahmen der Selektion, der Überprüfung und der Überwachung mit Widerständen (vgl. Holzkamp 1993, Kap. 4.1; Foucault 1977). Unselbständigkeit im Denken und Handeln ist die

Folge. Daher erweist sich das Lehr-Lernen als wenig nachhaltig: In vielen Fällen produziert es die so genannten Fachidioten oder Subjekte, die zwar ein bestimmtes Quantum an Wissen memoriert haben, aber nicht wissen, wie sie es anwenden können. Das Lernen bleibt also letztlich ein verkürztes: Weil die Themen vorwiegend abstrakt vermittelt werden, entsteht ein Theorie-Praxis-Bruch und das Gelernte bleibt in willkürlich gesetzten Disziplinargrenzen eingeschlossen. Darüber hinaus entlässt die Schule eine große Zahl von Bildungsmüden und Schulverweigerern, die etwa aus Angst zu versagen kaum mehr bereit sind, Anstrengungen des Lernens, Verstehens und Aneignens auf sich zu nehmen. Die Förderung eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens verstehe ich deshalb als einen Vorstoß, das Kontraproduktive des verschulten Lernens von der Bildung abzustreifen.

Jedoch ist anzunehmen, dass auch ein Lernen, welches im eigenen Interesse liegt und motiviert in eigener Regie vorangetrieben wird, Widersprüchen unterliegen kann. Denn die Momente von Selbstbestimmung sind etwa beim eigenverantwortlichen Lernen im Arbeitsprozess vor rigorosen Produktivitätsvorgaben, Konflikten in der Belegschaft oder vor wirtschaftlichen Krisen keineswegs geschützt. Mit der Informatisierung³ der Arbeitsverhältnisse und der Produktionsweise scheinen zwar selbständigere Formen des Arbeitens und Lernens erwünscht, unter derart fremdbestimmten Bedingungen ist jedoch zu erwarten, dass Verbesserungen und neue Handlungsmöglichkeiten zugleich neue Problematiken aufwerfen, die die Subjekte handelnd oder lernend in Grenzen verweisen oder in Konflikte verwickeln. Solche »widersprüchlichen Bewegungsformen« (PAQ 1980, 27) kommen nicht zufällig zustande, sondern entstehen – wie noch gezeigt wird – aufgrund von bestimmten Beschäftigungsformen, politischen Zielsetzungen, Arbeits- und Herrschaftsverhältnissen und den damit zusammenhängenden kapitalistischen Produktions- und Verwertungsbedingungen.

Zweitens ist es für die Erforschung der Praxis »neuer« Lernformen notwendig, sich auf die individuelle Ebene der lernenden Subjekte und ihrer Aneignungsprozesse einzulassen. Um mich dieser Ebene anzunähern, nehme ich Bezug auf Ansätze des »*expansiven Lernens*«, wie sie innerhalb der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie von Yrjö Engeström (1987; 2001 u.a.) und in der Kritischen Psychologie von Klaus Holzkamps (1993) ausgearbeitet wurden. Diesen Ansätzen nach sind Lernende gesellschaftliche Subjekte, die sich zu ihren Lebensverhältnissen verhalten, gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten ergreifen und

3 Dieser Begriff bezieht sich auf die Veränderung der technologischen Basis von Arbeits- und Produktionsprozessen durch Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Pfeiffer 2004).

zum Teil auch erweitern, wobei sie sich selbst mit bestimmten Bedürfnissen und Fähigkeiten entwickeln. In diesen Prozessen formen sie sich und werden zugleich als Subjekte geformt. Lernen lässt sich in einem solchen umfassenden Sinne nicht nur als Aneignung kognitiver Strukturen und Verhaltensweisen, sondern potenziell auch als produktive Veränderung der Praxis, der Arbeitsmittel und -methoden, verstehen, und sowohl mit innerer (psychischer, kognitiver) als auch mit äußerer (sozialer, kultureller, gesellschaftlicher) Entwicklung verbinden.

Der Ansatz des expansiven Lernens basiert zwar auch auf einer Kritik am verkürzten, weil widerständigen Lernen in der Schule, so dass er selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernformen durchaus einen wichtigen Stellenwert einräumt. Dennoch sperrt er »sich gegen aktuell diskutierte Lernkonzepte, die einseitig nur die Selbsttätigkeit der Lernenden beschwören« (Faulstich/Ludwig 2004, 6).

Bei den Widersprüchen, die in neuen Lern- und Arbeitsformen anzutreffen sind, handelt es sich drittens nicht nur um individuelle Handlungsproblematiken. Hieran lassen sich auch die mikropolitischen Momente von Transformationsprozessen beobachten, durch welche die Informations- und Kommunikationstechnologien zur neuen Leittechnologie der Gesellschaft werden: So betreffen die Widersprüche zugleich die Umsetzung neuer Produktions- und Rationalisierungskonzepte (vgl. Kern/Schumann 1984) sowie Modernisierungsbestrebungen in der Bildung und im Sozialstaat. Das Besondere dieser Umbrüche, so lässt sich zeigen, besteht darin, dass die Informatisierung der Arbeit ein Wissen erfordert und hervorbringt, das zwar in die Technologie einfließt, aber dennoch an das Arbeitsvermögen der Subjekte gebunden bleibt. Die Potenziale der Informationstechnologien können nur ausgeschöpft werden, wenn sich die Menschen die technischen Handlungsmöglichkeiten aneignen und permanent weiterentwickeln. Die Anwendung der Mikroelektronik (als Grundlage der neuen Technologien) in Arbeits- und Produktionsprozessen, das stellte das Projekt Automation und Qualifikation schon in den 1970er und 80er Jahren fest, schafft so »die Möglichkeit und Notwendigkeit von Höherqualifikation« (1980, 23; vgl. Kern/Schumann 1984, 57).⁴ Unter diesem allgemeineren Blickwinkel müssen »neue«

4 In der Automobilindustrie stellten Kern und Schumann fest, dass die Redewendung des Betriebsleiters G. Friedmann: »We try to reduce skill to its minimum« als »jener Leitsatz, der das Denken ganzer Generationen von Rationalisierungsfachleuten [...] einst bestimmte, nun tatsächlich einen Gegensatz erhalten« habe: So äußerte sich ein Automobilexperte in einem Interview wie folgt: »Wir wollen qualifizierte Menschen qualifiziert einsetzen.« Für die Zunahme an qualifizierter Arbeit prägten Kern und Schumann schließlich den Begriff der »Reprofessionalisierung« (1984, 50, 97).

Lernformen auch im Kontext der Umbrüche in der Arbeit und in der Bildung bewertet werden. Wie herausgearbeitet wird (vgl. Kapitel 1 und 2), ist dabei die Frage nach den Gründen und Ursachen dieser gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in den Sozialwissenschaften nicht unumstritten.

Ziel der empirischen Forschung ist es im einzelnen herauszufinden, in welcher Weise sich Lernende in arbeitsprozessintegrierten und computergestützten Lernformen zu den jeweiligen Anforderungen und Aufgaben informationstechnologischer Arbeit ins Verhältnis setzen, wie sie darin Handlungsmöglichkeiten ergreifen und für sich nutzen, um Grenzen, Behinderungen und Formen der Fremdbestimmung zu überwinden – aber möglicherweise auch akzeptieren und reproduzieren. Es geht also nicht darum, ob ›neue‹ Lernformen *entweder* Fremd- oder Selbstbestimmung bedeuten, sondern wie sich in ihnen ein Ineinander von Fremd- und Selbstbestimmung realisiert.

Um nicht ungeprüft zu unterstellen, dass die Subjekte ihre Einstellungen und Haltungen schon zu einem einzigen klaren Standpunkt vereinheitlicht, dass ihre Verhaltensweisen sich habitualisiert und dass bestimmte Strukturen sich bereits verfestigt oder gar verselbständigt hätten, wird das Augenmerk stärker auf Prozesse, Umschlagmomente und Dynamiken als auf Zustände gelegt. So lassen sich Möglichkeiten des Handelns und Eingreifens ausmachen, mit denen konkrete Probleme in der Praxis gelöst werden könnten.

0.2 Forschungsstandpunkt und -gegenstand

Um derartige praxisrelevante Fragen beantworten zu können, werde ich mit Holzkamp zum einen den »Subjektstandpunkt« einnehmen. Hiernach werden Subjekte nicht auf bloße Fälle einer Theorie reduziert, sondern Gegenstand der Forschung sind ihre subjektiven Gründe, Handlungsprämissen und -problematiken. Dementsprechend steht das individuelle Mensch-Welt-Verhältnis als ein lebenspraktischer Bedeutungshorizont im Vordergrund. Die Rekonstruktion dieses Horizonts läuft dabei über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, die die Subjekte vermittels Bedeutungen wahrnehmen, bewerten und zu ihren Handlungsprämissen und -gründen machen.

Über diese Prämissen-Gründe-Zusammenhänge hinaus geht es zum anderen um die Lernverhältnisse, die ein »pädagogisches Verhältnis« zwischen Lehrenden und Lernenden (Zimmer 2000, 263; vgl. PAQ, Teil 3, 1981, 497) sowie Beziehungen der Lernenden untereinander einschließen, welche über Sprache, Arbeitsmittel, Regeln, Aufgaben, Anforderungen, Zwängen und andere gesell-

schaftliche Bedingungen vermittelt sind.⁵ Lehr-Lernpraxen stehen dabei in einem bestimmten Verhältnis zu den Arbeits- und Lebensweisen, das heißt zu Kulturen, in denen jeweils ein »Übergang vom Wissen zum Verstehen, zum Fühlen und umgekehrt, vom Fühlen zum Verstehen, zum Wissen« eingeschrieben ist (Gramsci, *Gef* 6, H. 11, § 67, 1490). Dieser Standpunkt lässt sich als ein »verallgemeinerter Subjektstandpunkt« bezeichnen, weil nicht nur das besondere Mensch-Welt-Verhältnis eines bestimmten Subjekts, sondern Möglichkeitshorizonte und Beschränkungen gesellschaftlicher Entwicklung im Vordergrund stehen.

Den Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit bildete eine mit »neuen« Lernformen gestaltete Umschulungsmaßnahme zum Fachinformatiker/zur Fachinformatikerin im Bereich der Anwendungsentwicklung, bei der sich die Auszubildenden mit Informationstechnologien sowohl als Lerngegenstand als auch als Hilfsmittel beziehungsweise Lernmedien auseinandersetzen und in weiten Teilen ihr Lernen in eigener Regie organisieren und vorantreiben mussten. In einer Längsschnittstudie wurden sieben Teilnehmer/innen der Maßnahme über einen Zeitraum von fünfzehn Monaten während ihres Praktikums und danach befragt. Mit den Dozenten, die diese Umschulung im Team eigenverantwortlich durchführten, wurde zusätzlich eine Gruppendiskussion veranstaltet. Anhand dieser verbalen Daten wurden schließlich die Erfahrungen der Einzelnen und die Lehr-Lernverhältnisse als gemeinsamer Rahmen auf Konflikt- und Widerspruchsmomente hin analysiert.

Dieses Forschungsfeld wurde gewählt, zum einen weil die Berufsgruppe von Systemprogrammierern bis hin zu den Anwendungsentwicklern fast schon paradigmatisch für die »hochqualifizierten und selbstbestimmten Tätigkeiten« steht: So erfordern Softwareentwicklung und Wartung dieser Technologien sowie die Kundenbetreuung »ein hohes Maß an Selbstorganisation in der Arbeit« und eine »zunehmende Akademisierung« der beruflichen Qualifikationen (Boes/Baukrowitz 2002, 91 u. 95; vgl. auch Baethge/Baethge-Kinsky 2002). Zum anderen gilt die IT-Industrie als »Vorreiter bei der Realisierung neuer Produktionsmethoden, Unternehmenskonzepte und Arbeitsformen« (Boes 2002, 724), so dass die vielschichtigen Veränderungen nicht nur als technologische, sondern auch organisatorische und gesellschaftspolitische erfasst werden können und müssen.

5 Vgl. dazu die Einleitung zu den Auszügen aus Antonio Gramscis Gefängnisheften zur *Erziehung und Bildung* von Andreas Merckens (2004, 8).

0.3 Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit einer Auswahl soziologischer und arbeitswissenschaftlicher Ansätze, die die gesellschaftlichen Umbrüche in den Arbeits- und Produktionsverhältnissen im Zuge der informationstechnologischen Entwicklungen zu erfassen versuchen. Auf diesem Wege sollen die neuen Anforderungen an das Arbeitsvermögen und die grundlegenden Bedingungen des arbeitsprozessintegrierten Lernens ermittelt werden. Neben der allgemeineren These der ›reflexiven Modernisierung‹ (Ulrich Beck u.a.) werden spezifischere Erklärungen diskutiert: die Annahme einer neuen Rationalisierungslogik, der mit dem Begriff der ›Subjektivierung‹ bzw. des ›subjektivierenden Arbeitshandelns‹ expliziert wird (Manfred Moldaschl, Fritz Böhle), und die These der ›subjektiven Produktivkraftentfaltung‹ durch die Person selbst (G. Günter Voß/Hans Pongratz). In allen Ansätzen wird dabei eine ›Aufwertung‹ von Subjektivität bemerkt, die jedoch widersprüchlich bleibt.

Nachvollziehen lässt sich anhand dieser Analysen, dass die informationstechnologisch geprägten Arbeitsverhältnisse nicht nur mehr Lernen verlangen, sondern dass aufgrund bestimmter Arbeitsformen auch Widersprüche und Konflikte darin zu erwarten sind. Diese Widerspruchs- oder Konfliktmomente sollen nun auf eine solche Weise theoretisch fassbar werden, dass auch Veränderungsmöglichkeiten aufscheinen. Beispielhaft wird dieses Problem an der Machtanalyse von Michel Foucault und den Gouvernementalitätsstudien diskutiert, auf die sich mittlerweile einige Arbeitswissenschaftler positiv beziehen. Anhand zweier Einzelfallstudien über Programmierer werden die neuen Arbeitsverhältnisse und ihre Widerspruchsmomente abschließend veranschaulicht und die gewonnene Herangehensweise vorgeführt.

Während es im ersten Kapitel also in erster Linie um arbeitswissenschaftliche Analysen geht, stehen im zweiten Kapitel die Folgen der informationstechnologischen Produktionsweise für die berufliche Bildung im Vordergrund. In Abgrenzung zu einer relativ frühen Diagnose von Klaus Haefner über die »neue Bildungskrise« (1982) werden die Umbrüche in der Berufsbildung nicht als unmittelbare Folge der technologischen Entwicklung, sondern als Teil einer mehrfach determinierten gesellschaftlichen Strukturkrise begriffen. Warum ein veränderter Qualifikationsbedarf in der informationstechnologischen Arbeit existiert und worin er besteht, lässt sich so präzisieren, ohne einem Technikdeterminismus Vorschub zu leisten. Anhand von drei Dimensionen lässt sich ein Widerspruchsfeld skizzieren, in welchem sich ›neue‹ Lernformen bewähren müssen. Dieses Widerspruchsfeld wird auch am Ende für die Frage von

Bedeutung sein, welche allgemeinen Aspekte und gesellschaftlichen Problematiken die empirischen Forschungsergebnisse aufzeigen können. Im letzten Schritt dieses zweiten Kapitels werden Konzepte geprüft, die versuchen, dem neuen Qualifikationsbedarf theoretisch und praktisch Rechnung zu tragen. Zwei Ansätze, die Lernen in das Paradigma der Selbstorganisation stellen, sind dafür einschlägig: die Kompetenzentwicklungsforschung und die konstruktivistischen Lerntheorien.

Da weder die Kompetenzforschung noch die konstruktivistischen Lernansätze das problematische Verhältnis von Eigenverantwortung/Selbstorganisation und Selbstbestimmung in befriedigender Weise durchdringen, werden im dritten Kapitel die Theorien von Klaus Holzkamp und Yrjö Engeström zum »expansiven Lernen« vorgestellt und ebenfalls kritisch dazu befragt. Während Holzkamp sich auf den gesellschaftlich-individuellen Bedeutungshorizont von Lernbegründungen und auf die lernende Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit konzentriert, zeigt Engeström, wie sich Lernen als eine gemeinschaftliche Erweiterung gesellschaftlicher Tätigkeitssysteme denken lässt. Beide Ansätze vermitteln unterschiedliche Vorstellungen vom expansiven Lernen, der lernenden Erweiterung von Handlungsfähigkeit. Deshalb werden sie nur als Heuristiken gewonnen, um eigenverantwortliches Lernen und hier auftretende Widersprüche in verschiedenen Dimensionen untersuchen zu können.

Die Diskussion theoretischer Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ist mit dem Kapitel 3 im wesentlichen abgeschlossen. Das vierte Kapitel befasst sich als ein allgemeines Methodenkapitel mit dem Verhältnis der theoretisch-begrifflichen Vorarbeiten zur empirischen Untersuchung. Das Theoretische und das Methodische lassen sich bei dieser qualitativen Forschung nicht mechanisch trennen, weil sich die einzelnen Verfahrensschritte nicht durch Berufung auf ein allgemeines Forschungsparadigma, sondern nur mit Bezug auf theoretische und theoretisch-empirische Vorarbeiten begründen lassen. Um theoriegeleitet die subjektiven Erfahrungen von Lernenden im Forschungsfeld wahrnehmen und miteinander vergleichen zu können, werden drei Forschungsperspektiven für die empirische Untersuchung von Lernverläufen im Arbeitsprozess ausgearbeitet: Partizipationsmodi, Kooperationsformen und Aspekte der Situiertheit. Für die Lehr-Lern-Verhältnisse steht der Prämissen-Gründe-Zusammenhang im Vordergrund, wobei die Bedeutungshorizonte der Dozenten und der Teilnehmer auf eine bestimmte Weise zueinander ins Verhältnis gesetzt werden (s.u.). Alle diese Perspektiven stehen bewusst quer zu einer Einteilung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Makro-, Meso- und Mikroebene, weil anzunehmen ist, dass in Widersprüchen alle Ebenen zum Tragen kommen. Rekonstruierte man die Zu-

sammenhänge auf getrennten Ebenen, wäre zu erwarten, dass bestimmte Widersprüche erst gar nicht deutlich oder zum Beispiel nur auf die psychologische Dimension eines Konfliktes reduziert würden. Der gewählte begrifflich-methodische Ansatz versucht, solche Fehler zu vermeiden.

Im fünften Kapitel wird das Forschungsfeld, die Durchführung der Forschung, die Auswertung sowie die gewählte Darstellungsform beschrieben und begründet. Um die Zusammenhänge und Widersprüche in der Umsetzung dieser »neuen« Lernformen zu rekonstruieren, wurde einerseits der Querschnitt als Vergleich von Einzelfällen und die Gegenüberstellung von Teilnehmer- und Dozentsicht bedeutsam; andererseits diente der Längsschnitt dazu, die Lernverläufe der befragten Teilnehmer genauer zu verstehen. Die daraus gewonnenen Einsichten verhalten sich wie ein Vexierbild, in welchem die einzelnen Momente zueinander in einen Zusammenhang gebracht und interpretiert werden müssen, um ein schlüssiges Gesamtbild zu ergeben.

Im sechsten und siebten Kapitel werden die Lernverläufe im Arbeitsprozess und die Lehr-Lernverhältnisse im einzelnen rekonstruiert, analysiert und interpretiert. Als erstes werden dabei die Ausgangspositionen, die Praktikumsplätze anhand der Aufgaben, der Verantwortungen und der Lernbedingungen, sowie die Lernerfahrungen der Teilnehmer untereinander verglichen. Darüber hinaus werden auch Rückschlüsse auf die besonderen Lernanforderungen informationstechnologischer Arbeit gezogen. Nachdem die Praktikumsituation der Befragten erfasst ist, werden als zweites Konflikt- und Widerspruchsmomente des Lernens im Arbeitsprozess herausgearbeitet. Im dritten Schritt, im Kapitel sieben, wird die Sichtweise der Dozenten und die Sichtweise der Teilnehmer auf den Unterricht und auf die Organisation der Umschulungsmaßnahme rekonstruiert, um ihre Bedeutungshorizonte aufeinander beziehen und als Prämissen-Gründe-Zusammenhänge erkennen zu können.

Im achten Kapitel werden die Widerspruchsdimensionen der untersuchten Fachinformatikausbildung auf einer allgemeineren Ebene reflektiert, um für vergleichbare Umschulungen Vorschläge für die Qualitätssicherung unterbreiten zu können. Im Anschluss an die Ansätze einer subjektwissenschaftlichen Didaktik von Joachim Ludwig und Kurt Müller werden Perspektiven für die Praxis aufgezeigt, damit Lernende Chancen expansiven Lernens ergreifen können. Dabei müssen aber nicht nur die Schwierigkeiten des Lehrens, sondern auch Fragen berücksichtigt werden, wie man eigenverantwortliches Lernen in einem institutionellen Rahmen organisiert. Als entscheidende Schnittstelle für diese Fragen lässt sich im Anschluss an Gerhard Zimmer die Arbeits- bzw. die Lernaufgabe finden. Diese stellt sich nicht als eindeutiges Faktum dar, sondern einen gesell-

schaftlichen Sachverhalt, der von den Beteiligten ›gefunden‹, interpretiert, ausgehandelt und zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit ganzheitlich angeeignet werden muss.

Da sich die Widersprüche des eigenverantwortlichen Lernens mit den Ergebnisse dieser Untersuchung genauer begreifen lassen, kann und muss der Unterschied zwischen verschulten und entschulten Lernformen neu bewertet werden. Ob hierin der Kern der Lernformproblematik liegt, lässt sich jedoch nicht anhand von formalen Gesichtspunkten entscheiden, sondern nur über die gesellschaftlich-individuellen Bedeutungshorizonte und die realen Widerspruchsdimensionen von Lernverläufen und (Lehr-)Lernverhältnissen. Dafür wird der Ansatz des expansiven Lernens um einige Dimensionen erweitert und weiterentwickelt. Damit lässt sich abschließend die Frage beantworten, inwiefern jene Widersprüche neuer Lern- und Arbeitsverhältnisse auch eine Chance für die Entwicklung einer allgemeineren Handlungsfähigkeit sein können.

Danksagung

Ohne die vertrauensvolle Bereitschaft der acht Umschüler sowie des gesamten Dozententeams der Umschulungsmaßnahme, an meiner Forschung teilzunehmen, wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Die Betreuung der Dissertation von Gerhard Zimmer am Lehrstuhl für Berufs- und Betriebspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität habe ich sehr geschätzt. Über den Rahmen des Dissertationscolloquiums unter seiner Leitung hinaus hatte ich auch Gelegenheiten, Teile der Forschung in den Colloquien von Peter Faulstich und Christine Zeuner, Ernst Hoff und Hans-Uwe Hohner, Morus Markard und Gisela Ulmann in die Waagschale zu werfen.

Freunde und Kollegen waren immer wieder während der dreieinhalb Jahre Forschung ansprechbar, Entwürfe der Disseration kritisch gegenzulesen und mit mir zu diskutieren. Namentlich hervorheben möchte ich Sünne Andresen, Friederike Bliss, Klaus Gramlich, Jesko Kaltenbeck, Christoph Kimmerle, Susanne Lettow, Joachim Lompscher†, Nadine Müller, Morten Nissen, Thomas Pappritz, Thomas Weber, Nikolas Westerhoff und Christian Wille.

Auf andere Arten und Weisen haben mich Thomas Weber, meine Mutter, mein Onkel und Andrea Brigitta Weber unterstützt.

Allen sei herzlich gedankt.

1. Umbrüche eines Produktionsparadigmas

›Neue‹ Lernformen sollen in den Berufsfeldern der IT-Industrie dazu beitragen, einen bestimmten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken. Weil sich die Menschen dazu möglichst arbeitsplatznah und vor allem im Arbeitsprozess selbst, qualifizieren sollen, lässt sich die Praxis sowie die Funktion und Bedeutung ›neuer‹ Lernformen nicht unabhängig von den veränderten Arbeitsverhältnissen verstehen. Aus diesem Grund wird es zuerst weder direkt um Fragen des eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens noch um die ihnen zugrundeliegenden Konzepte gehen, sondern zunächst einmal um die Umbrüche in der Arbeit, wie sie in den Sozialwissenschaften erklärt werden.

Maßgeblich werden dazu drei Ansätze diskutiert: erstens die zunehmende Kontingenz durch einen allgemeinen ›Strukturwandel‹, der als ›reflexive Modernisierung‹ umschrieben wird, zweitens ein neuer Rationalisierungstypus und drittens eine weiterentwickelte Form von subjektiver Produktivkraftentwicklung durch die Person selbst.

Der Subjektivität wird somit ein zunehmend positiver Stellenwert in der Arbeit beigemessen, der jedoch widersprüchlich bleibt. Einerseits wird sie als Potenzial für Lern- und Entwicklungsprozesse betrachtet, andererseits jedoch als Garant für Anpassung und selbsttätige Kontrolle ›entdeckt‹. Entwicklung und Unterwerfung, Autonomie und Herrschaft gehen so eine spannungsreiche Verbindung ein. Daher stellen sich die Fragen, mit welchen Analysemitteln und -methoden sich derartige Widersprüche auf sinnvolle Weise untersuchen ließen und welche Form von Kritik dabei praxisrelevante Einsichten erbringt.

1.1 Die (Wieder-)Entdeckung der Subjektivität im Paradigma ›reflexiver Modernisierung‹

Insbesondere in den Arbeitsverhältnissen der IT-Industrie kam für die Sozialwissenschaften eine unerwartete ›Aufwertung‹ von Subjektivität zustande. Unerwartet deshalb, weil die Kehrseite des technischen Fortschritts meist damit gleichgesetzt wurde, dass die Maschinen immer mehr Macht über die Menschen gewinnen, die ›tote Arbeit‹ über die ›lebendige‹ regieren und das Individuelle, das Besondere, das Intuitive oder Eigensinnige zum bloßen Störfaktor degradieren würde. So wurde kritisiert, dass Vernunft in Form von Zweckrationalität nun

nicht mehr im Dienst der Menschen stehe, sondern gegen und über sie herrsche. Dieses Verhältnis von Mensch und Technik ist nirgendwo anschaulicher als in Charles Chaplins Film *Modern Times* (1936) dargestellt. Exemplarisch ist hier in Szene gesetzt, was für die breite Masse Alltag war: die Gewalt des Fließbands samt eines nahezu perfekten Überwachungsapparates in Form von Aufsehern, Vorarbeitern, Kontrolleuren, Managern und Stechuhren. Chaplin fügte dem noch das futuristische Element eines Systems von Überwachungskameras und Bildschirminstallationen hinzu: Wie in der »Big-Brother«-Realität von George Orwell oder wie in Michel Foucaults »Panoptikum« muss hier jeder jederzeit, an jedem Ort damit rechnen, beobachtet und kontrolliert zu werden. Chaplin wäre aber nicht Chaplin, wenn er nicht auch hierin Möglichkeiten des Widerstands aufspüren und sie mit einem scharfsinnigen Witz pointieren würde. So nutzt sein »Tramp« in der Rolle eines Fabrikarbeiters in einem günstigen Moment die Rigorosität des Fließbandtaktes auch für sich selbst aus: Nachdem er versucht, der Mühsal und der Monotonie zu entgehen, beim Rauchen im Toilettenraum jedoch vom Unternehmenschef per Kamera erwischt und über einen übermanns-großen Bildschirm von ihm aufgefordert wird, zum Arbeitsplatz zurückzukehren, da schlägt er noch ein paar Sekunden für sich heraus: Statt nämlich seinen Ersatzmann am Fließband abzulösen, bleibt er zunächst ungerührt hinter ihm stehen. Groteskerweise nimmt der Tramp dabei eine weibliche Pose ein, indem er mit einer Eisenfeile seine Nägel zu feilen beginnt. Doch sein Kollege bemerkt ihn kurzerhand und will protestieren, aber der Tramp schlüpft einen Moment lang in die Rolle des Aufsehers und maßregelt seinen Kollegen weiterzuarbeiten, wissend, dass dieser sich bei der hohen Taktgeschwindigkeit nicht gegen dieses Machtspiel wehren kann.

Besser ließe sich kaum deutlich machen, wie Fremdkontrolle und Rationalisierung Hand in Hand gingen und wie die Macht in der Fabrik über den technischen Apparat selbst funktionierte und die Menschen der Produktion unterwarf.

Der Unterschied zu den neuen Arbeitsverhältnissen könnte kaum größer ausfallen. Statt bloßes »Anhängsel« der Maschine zu sein, heißt es nun, dass sich die Beschäftigten »verstärkt in die Arbeit einbringen und diese mitgestalten können, dies aber auch tun müssen« (Voß 2003, 2). Sie tragen zunehmend Verantwortung sowohl für die Organisation und den Ablauf der Arbeit als auch für die Arbeitsergebnisse. Sie sollen flexibel, je nach Auftragslage oder Interesse des Unternehmens in unterschiedlichen Aufgabenbereichen und Projekten einsetzbar und zu jeder Zeit verfügbar sein. Zugleich sind sie dabei für die Effizienz und Konkurrenzfähigkeit ihrer Leistungen verantwortlich. So wird der menschlichen Subjektivität ein »deutlich steigender positiver Stellenwert« eingeräumt:

»Über fachliche Kompetenzen und allgemeine ›Schlüsselqualifikationen‹ hinaus wird auf der einen Seite die Subjektivität von Erwerbspersonen – d.h. originär an die jeweilige Person gebundene Eigenschaften, Motivationen und Handlungspotentiale – vom Management zunehmend als wichtige produktive Ressource erkannt und systematisch in die Arbeitsorganisation einbezogen.« (Egbringhoff/Kleemann/Matuschek/Voß 2003, 3)

Für die gesamte Berufsperspektive wird schließlich konstatiert, dass es nun Aufgabe jedes Einzelnen geworden sei, mit dem ›Strukturwandel‹ mitzuhalten und den eigenen Arbeitsplatz durch die Sorge um die eigene ›Beschäftigungsfähigkeit‹ abzusichern, was den neuen Stellenwert des Lernens bereits andeutet:

»Insgesamt sind steigende Anforderungen zu erkennen, berufsfachliche Kompetenzen im Berufsverlauf ständig zu aktualisieren und anzupassen. Einmal in der beruflichen (Erst)Ausbildung erworbene berufsfachliche Qualifikationen verlieren also absolut gesehen nicht an Bedeutung; sie sind aber für sich genommen immer weniger ausreichend, um eine dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten.« (22)

Folglich gehöre sogar zum »strategischen Umgang mit diskontinuierlichen Verläufen«, sprich Phasen der Arbeitslosigkeit, »Brüche in der Berufsbiographie einzukalkulieren bzw. sie herbeizuführen« (39). Was hier wie eine einfache Lösungsformel klingt, beschreibt aber nur einseitig eine Erwartungshaltung auf Seiten der Wirtschaft und der Politik, und nicht die Zerreißprobe, die für jeden einzelnen darin liegt. Um derartige Deskriptionen nicht unkritisch zu übernehmen, muss analysiert werden, wie sich diese widersprüchliche ›Aufwertung‹ der Subjektivität begreifen lässt.⁶

Für viele Wissenschaftler gehört sie in das von Ulrich Beck, Anthony Giddens u.a. umschriebene Paradigma ›reflexiver Modernisierung‹. Demnach verstehen sich die angedeuteten Umbrüche vor dem Hintergrund, dass sowohl die gesellschaftliche als auch die individuelle Lebenssicherung in eine zunehmende Kontingenz gerät (vgl. Beck/Giddens/Lash 1994). Ursache hierfür sei eine systemisch entstandene Unsicherheit, die aus »nicht-intendierten *Nebenfolgen* technisch-ökonomischer und kulturell-politischer Neuerungen« resultiere. So wirke die zunehmende Kontingenz wie eine neue Triebkraft für gesellschaftliche Entwicklung, bei der der »globale Kapitalismus [...] seine eigenen gesellschaftli-

6 An dieser Stelle soll schon darauf hingewiesen werden, dass auch Voß zusammen mit Pongratz Ansätze für die Analyse entwickelt – dazu aber später.

chen Grundlagen revolutioniert« (Beck/Bonß/Lau 2001, 19).⁷ Anders gesagt werden

»die großen Strukturen und Semantiken nationalstaatlicher Industriegesellschaften [...] (z.B. durch Individualisierungs- und Globalisierungsprozesse) transformiert, verschoben, umgearbeitet, und zwar in einem radikalen Sinne; keineswegs – wie das Allerweltswort ›*reflexive*‹ Modernisierung nahe legt – unbedingt bewusst und gewollt, sondern eher *unreflektiert*, *ungewollt*, eben mit Kraft verdeckter (verdeckt gehaltener) ›Nebenfolgen‹. [...] Es geht nicht nur um externe Nebenfolgen, sondern um *interne Nebenfolgen der Nebenfolgen* industriegesellschaftlicher Modernisierung.« (Beck 1996a, 27)

Das heißt, nicht eine immer bessere Naturerkenntnis (Ebene der Reflexion) ermöglicht einen immer effizienteren bzw. zweckrationaleren Einsatz wissenschaftlich-technischer Produktivkräfte, sondern die ungesehenen Nebenfolgen industrieller Produktion (ökologische Risiken, Auflösung der ›Normalgesellschaft‹ mit den kontinuierlichen Berufsverläufen und dem patriarchalen Familiennährermodell durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse neue gesellschaftliche Spaltungen und Ausgrenzungsprozesse usw.) treiben angeblich die wesentlichen Veränderungen der Gesellschaft voran (Ebene der Reflexivität; vgl. Beck 1996b; Dörre 2002, 5). Daraus ergäben sich entscheidende Folgen für die Subjektivität: Da »vorgegebene Grenzen durch technische, wirtschaftliche, politische und kulturelle Prozesse der radikalisierten Modernisierung unterlaufen und aufgehoben« würden (Beck/Bonß/Lau 2001, 43), würden auch »Subjektgrenzen« aufgelöst und Verantwortungsbereiche verschoben, so dass die »Koordination widersprüchlicher Verantwortungssphären [...] zu ethischen Dilemmata, zu Situationen individueller und kollektiver Nichtentscheidbarkeit führen [kann]« (44).

Andere Aspekte und Details dieses soziologischen Ansatzes brauchen hier nicht weiter vorgestellt zu werden, da sie für das Begreifen der Umbrüche eine untergeordnete Rolle spielen. Die beckschen Erklärungen sind jedoch aus zwei Gründen problematisch und keineswegs hinreichend.

Dass Zukunftsentscheidungen Unsicherheiten und Risiken mit sich bringen, dass Menschen dazu angehalten sind, ihren eigenen beruflichen Lebensweg zu finden, und dass vor diesem Hintergrund »Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft immer wieder erfragt, bestimmt, erstritten, erkämpft, erfunden werden« müssen

7 »Nicht die Zweckrationalität (wie in der Theorie einfacher Modernisierung), sondern die *Nebenfolge* wird zum Motor der Gesellschaftsgeschichte.« (Beck 1996, 55)

(Beck 1996, 65), ist historisch gesehen nicht neu. Diese Anforderungen waren in Industriegesellschaften schon immer eine Grundbedingung individuellen wie kollektiven Handelns. Zum anderen kann die These zunehmender Unsicherheit als Folge von industrieller Produktion und (einfacher) Modernisierung nicht insgesamt die Umbrüche gesellschaftlicher Verhältnisse erklären. Wie Klaus Dörre gegen Beck argumentiert, beschreibt die Theorie ›reflexiver Modernisierung‹ dabei zwar das »In- und Nebeneinander von Modernisierungsoptionen, Vor- und Gegenmodernisierung«, aber Produktionsprozesse und deren Rahmenbedingungen, die zur Spaltungen in der Gesellschaft und den risikoreichen Nebenfolgen industrieller Lebensgewinnung führen, werden ganz bewusst nicht mehr analysiert (2002, 6, 13; vgl. auch die Kritik von Gerhard Zimmer an Becks Konzept der ›Risikogesellschaft‹, 1991). Begründet wird dies damit, dass Erklärungsmodelle, die etwa die Umbrüche mit der Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in Verbindung bringen, »monokausal« seien (Beck/Bonß/Lau 2001, 31). Dörre macht deutlich, zu welchen Erklärungsnotwendigkeiten dies führt, wenn man sich einzelnen Umbruchmomenten zuwendet:

»Beck betont: Es gibt keine Linearität. Demokratisierung, aber auch intelligenter Taylorismus [...] sind möglich, ja wahrscheinlich. Nur: Was setzt sich wie und unter welchen Bedingungen durch? Wie erklärt sich die Öffnung und Schließung von Entscheidungskorridoren, die wir z.B. am Schicksal der ›neuen Produktionskonzepte‹ erlebt haben? Gegenmoderne ist hier wohl kaum im Spiel.« (2002, 15)

Der so genannte Strukturwandel ›reflexiver Modernisierung‹ erscheint daher überzeichnet und der historisch-gesellschaftliche Blick zu weit, um die Umbrüche in der Arbeit und in der individuellen Lebensführung zu fassen (vgl. auch Bieling 2000, Kap. 4.4). Wie können jedoch die informationstechnologischen Arbeitsverhältnisse begriffen und die einschneidenden Veränderungen in der Gesellschaft erklärt werden? Wenden wir uns spezifischeren Ansätzen zu.

1.2 Eine veränderte Logik der Rationalisierung und Produktivkraftentwicklung

Manfred Moldaschl beobachtet in den neuen Arbeitsverhältnissen eine veränderte »Logik der Arbeitskraftnutzung«, bei der es nun nicht mehr darum gehe, »das Funktionieren des Arbeitsprozesses und der zweckrationalen Organisation

vom ›subjektiven Faktor‹ unabhängig zu machen, von der Person, ihren Deutungen, Sinnbedürfnissen und Zwecksetzungen«. Ohne auf die Rolle der Informationstechnologien einzugehen, konstatiert Moldaschl, dass die heutigen Managementstrategien stattdessen versuchten, »Engagement und Begeisterung [zu] mobilisieren, teure Kontrollsysteme durch kostenlose und effektivere *Selbstkontrolle* [zu] substituieren, Herrschaft durch *Selbstbeherrschung* [zu] virtualisieren, und Planung durch *Improvisation* [zu] flexibilisieren« (2003a, 31). Implizit werde dabei versprochen, »die *Person mit der Arbeitskraft* [...] zu *versöhnen*« (ebd.) bzw. Rationalisierung und ihre Gegenreaktion, die ›Humanisierung in der Arbeit‹, zu vereinbaren (44). Um dies zu erreichen, würde das Management »nichtökonomische Steuerungsmedien (z.B. Herrschaft) durch ökonomische (z.B. Markt)« substituieren (32) und den Widerspruch zwischen »Partial- und Systeminteressen« oder zwischen »Wettbewerb und Kooperation« »zu einem größeren Teil an die Subjekte« selbst delegieren. Als Folge dieser Ökonomisierung müssten diese die Widersprüche »selbst ausbalancieren« und »nicht mehr allein die teuren (und überforderten) Strategen in den Top-Etagen« (34). Für die Beschäftigten bedeute das, dass sich ihre Leistungsgrenzen »verflüssigen«, dass also ihre Arbeit sowohl extensiver als auch intensiver und Rationalisierung für jeden zur »Alltagsaufgabe« werde (35).

Aufgrund dieser veränderten Parameter proklamiert Moldaschl, dass man sich von der »Logik der Objektivierung« zu verabschieden habe, um die Perspektive der »Subjektivierung« einzunehmen, und schlägt vor, die neue Arbeitswissenschaft als eine *subjektwissenschaftliche* zu bezeichnen (41).⁸ Er nennt den neuartigen Rationalisierungsprozess wegen der »betrieblichen Strategien der Subjektivierung« »reflexiv« (49) und begreift ihn mit Beck und Giddens als den »Ausdruck einer *Radikalisierung* von Grundprinzipien der Moderne« (44).

Welcher Erkenntnisgewinn in dieser letzten Schlussfolgerung liegt, kann aus den dargelegten Gründen dahingestellt sein. Nichtsdestotrotz bringen Moldaschls Beobachtungen neue Einsichten für die Frage nach den Umbrüchen in der Arbeit. Sie zeigen – ganz im Gegensatz zu Becks Theorie –, dass zunehmende Kontingenz nicht einfach von der Verselbständigung unbeabsichtigter Nebenfolgen herrührt, sondern durch Managementstrategien und durch eine deregulierte Arbeitsorganisation ›erzeugt‹ wird. Das bedeutet, dass Widersprüche und Konflikte in den neuen Arbeitsverhältnissen sich nicht aus der ungeplanten Radikalisierung der Moderne, sondern vielmehr aus neuen Arbeitsformen und Rationalisierungskonzepten erklären lassen. Dadurch müssen sich die Arbeiten-

8 Hiermit möchte er allerdings nur insoweit an Klaus Holzkamp anknüpfen, als dieser »das Fehlen eines Subjektbegriffs in weiten Teilen der Psychologie bemängelte« (2003a, 47).

den alltäglich immer häufiger mit den Unwägbarkeiten des Marktes auseinandersetzen und in ihr Handeln mit einbeziehen. Pointierend verwendet Moldaschl dafür den Ausdruck: »Internalisierung des Marktes« (1998).

Ohne einen Bezug zu den veränderten Mensch-Technik-Verhältnissen bleibt hier allerdings unklar, ob die soeben aufgezeigten Managementstrategien zufällig auf die Informatisierung der Arbeit treffen, und warum Unternehmen inkaufnehmen, dass in den neuen Arbeitsformen »das Arbeitsvermögen an die Subjektivität und den ›Eigensinn‹ der Arbeitskraft gebunden bleibt und damit selbst eine Quelle der Unbestimmtheit darstellt, die es zu kontrollieren gilt« (Moldaschl 1991, 51).

Einen genaueren Zusammenhang zur informationstechnologischen Arbeit zeigt Fritz Böhle auf. Um die neue Bedeutung der Subjektivität zu erklären, vergleicht er das gegenwärtige Rationalisierungsparadigma mit dem Taylorismus, welcher vor der informationstechnologischen Produktionsweise »zum Synonym für betriebliche Rationalisierung und Technisierung überhaupt« wurde (2001, 113). Die damit verbundenen »übergreifenden kulturellen Deutungs- und Orientierungsmuster moderner industrieller Gesellschaften« sieht Böhle mit dem neuen Typ informationstechnologischer Arbeit jedoch in Frage gestellt (115). Dies betreffe vor allem das Paradigma der Zweckrationalität, welches mit der Verwissenschaftlichung⁹ der Produktionsprozesse und Arbeitsabläufe geschaffen wurde.

»Nach der bisher vorherrschenden Sicht gilt z.B. speziell Arbeit als eine Tätigkeit, die durch ein zweckrationales, planmäßiges und wissenschaftlich geleitetes Handeln charakterisiert ist oder zumindest hieran zu orientieren und in ihrer Effizienz zu beurteilen ist. Spätestens seit der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts stehen dieses Verständnis von Arbeit und die damit einhergehende praktische Anwendung von (Natur-)Wissenschaft (Verwissenschaftlichung) für die Garantie einer sachgemäßen und effizienten Organisation der Produktion.« (116f.)

Zwar füge sich nun die »Logik des Computers [...] durchaus in diese Entwicklung ein«, dennoch »stehen sowohl die Gleichsetzung von Arbeit mit zweckrationalem Handeln als auch die Effizienz einer nach den Imperativen

9 Damit ist die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden auf den Produktionsprozess gemeint. Verschiedene Aspekte dieses Prozesses können davon betroffen sein: die Arbeitsmittel, die Arbeitsabläufe oder die Organisationsstrukturen (›wissenschaftliche Betriebsführung‹). Dies hat jeweils unterschiedliche Auswirkungen auf die allgemeine Veränderung von Arbeit und ihre Rationalisierungsmodi.

technisch-wissenschaftlicher Rationalität sich vollziehenden Technisierung und ›Naturbeherrschung‹ [zur Diskussion]« (117).

Versteht man also mit Böhle unter »objektivierendem Arbeitshandeln« ein Handeln, welches an »personen- und situationsunabhängigen Kriterien« orientiert ist und einem »kategorialen und formalisierbaren Wissen« entspricht, dann muss im Gegenzug in der informationstechnologischen Arbeit auch von einem »subjektivierenden Arbeitshandeln« gesprochen werden (118f.). Die »in der Praxis auftretenden Grenzen der technisch-wissenschaftlichen Beherrschung konkreter Produktionsabläufe« seien durch ein »objektivierendes Arbeitshandeln« nicht mehr gewährleistet:

»Ausschlaggebend hierfür sind, dass konkrete Produktionsabläufe durch eine Vielzahl von Parametern beeinflusst werden, die im konkreten Fall nicht vollständig erfasst, vorherbestimmt und in theoretischen oder empirischen Modellen der Prozesssteuerung abgebildet werden können.« (123)

Vor diesem Hintergrund werde das »subjektivierende Handeln« als eine »eigenständige Methode des Arbeitens« bedeutsam, die im »Umgang mit technischen Systemen in immer wieder neuer Weise an neue technische Entwicklungen und Produktionsverfahren abgepasst und weiterentwickelt« würde (124). Der Begriff des »subjektivierenden Handelns« wurde aber schon für die maschinenbezogenen Tätigkeiten zum Pendant des »objektivierenden Handelns«. Damit sollten subjektive Faktoren wie »Gefühl, subjektives Empfinden und sinnliche Wahrnehmung« ins Blickfeld rücken, die nicht zu vernachlässigen seien, beispielsweise wenn nicht mehr einzelne Informationen, sondern das »Gesamtbild« handlungsorientierend wird: »Charakteristisch sind Vorgehensweisen, die sich als ›aktiv-reaktiv‹ sowie ›dialogisch-interaktiv‹ oder ›explorativ‹ bezeichnen lassen« (119-121). So werden etwa Gefühle und Empfindungen im Sinne eines »Gespürs für Störungen« relevant (122).

Die Stärke dieses Ansatzes besteht darin, dass er die kulturellen Dimensionen der Arbeit als Denk- und Fühlweisen bzw. als ein »Erfahrungswissen« der verschiedenen Formen verwissenschaftlichter Rationalisierung anspricht (vgl. Böhle/Bolte/Drexel/Weishaupt 2001) So lässt sich mit Böhle ansatzweise thematisieren, dass auch mit der rigiden Unterordnung der Psyche und der Physis unter die Anforderungen des Fließbands oder der Maschine die Subjektivität bzw. das Arbeitsvermögens auf eine spezifische Weise geformt wird. Daher liegt der Unterschied von Früher und Jetzt nicht einfach im ›Auf‹- und ›Ab-

werten< oder ›Aus-< und ›Einschalten< von Subjektivität, wie es etwa bei Moldaschl anklingt (1998, 198).¹⁰ Dass Arbeits- und Lebensweise, Handlungs- und Denkformen einen Zusammenhang bilden, scheint in Böhles Einschätzung des tayloristischen Rationalisierungsparadigmas auf. Die widersprüchliche Stellung der Subjektivität in den gegenwärtigen Arbeitsverhältnissen wird jedoch nur ansatzweise deutlich.

Zieht man z.B. Paul Willis' Studie *Learning to Labour* (1977; dt. *Spaß am Widerstand*, 1979) zu dieser Thematik hinzu, dann wird die Bedeutung dieser kulturellen Dimensionen noch deutlicher. Willis zeigt, dass die Arbeiterkultur im Taylorismus nicht nur von einer instrumentellen Haltung zur Arbeit (ohne

10 Antonio Gramsci legt dar, dass schon in den 1920er und 30er Jahren im damals aufkommenden fordistischen (d.h. vom Autohersteller Ford geprägten) Produktionsparadigma Lebens-, Denk- und Fühlweisen der Menschen neu ausgerichtet werden mussten, damit eine Masse von Arbeitern und Arbeiterinnen für die Betriebe überhaupt flexibel verfügbar war. Gramsci nannte dieses Ziel einen tayloristischen »Arbeiter- und Menschentypus«-Schaffen. Für ihn war das kein naturwüchsiger Vorgang, keine sich von allein durchsetzende Tendenz. Führende Intellektuelle wie Frederick W. Taylor leisteten beispielsweise mit dem Leitbild vom »dressierten Gorilla« dazu ihren Beitrag: »Taylor bringt in der Tat mit brutalem Zynismus das Ziel der amerikanischen Gesellschaft zum Ausdruck: im Arbeiter die maschinenhaften und automatischen Haltungen in höchstem Grad zu entwickeln, den alten psycho-physischen Zusammenhang der qualifizierten Berufsarbeit zu zerreißen, der eine gewisse aktive Beteiligung der Intelligenz, der Phantasie, der Initiative des Arbeiters verlangte, und die produktiven Tätigkeiten auf den bloßen maschinell-physischen Aspekt zu reduzieren.« (*Gef* 9, H. 22, §11, 2086) Bei dieser Reduktion erkannte Gramsci jedoch zugleich, dass die Subjektivität für die Unternehmen keineswegs eine vernachlässigbare Größe darstellte. Die meist unqualifizierten Arbeiterinnen und Arbeiter an den Maschinen und Fließbändern ›funktionierten‹ nämlich nicht einfach so, sondern mussten zuverlässig und betriebskonform ›gemacht‹ werden: Die amerikanischen Industriellen »haben verstanden, dass der ›dressierte Gorilla‹ eine Phrase ist, dass der Arbeiter ›bedauerlicherweise‹ Mensch bleibt und sogar dass er während der Arbeit mehr denkt oder zumindest viel mehr Möglichkeiten zum Denken hat [...]: und er denkt nicht nur, sondern die Tatsache, dass er keine unmittelbaren Befriedigungen aus der Arbeit zieht und dass er versteht, dass man ihn auf einen dressierten Gorilla reduzieren will, kann ihn zu einem wenig konformistischen Gedankengang bringen. Dass eine solche Befürchtung bei den Industriellen existiert, zeigt sich an einer ganzen Reihe von Vorsichtsmaßnahmen und ›erzieherischen‹ Initiativen, die man den Büchern von Ford und dem Werk von Philip entnehmen kann.« (§12, 2092) Dieser historische Rückblick verdeutlicht, dass auch die tayloristischen Arbeitsverhältnisse nicht ohne Maßnahmen auskamen, auf die Subjektivität der Arbeitenden einzuwirken. Selbst die Macht des Fließbands und der Maschinen machte sie nicht vollständig beherrschbar. Die These vom »Ausschalten der Subjektivität« durch tayloristische Rationalisierung, wie es Moldaschl bezeichnet (1998, 198), wäre deshalb ebenso einseitig, wie heute von ihrer ›Aufwertung‹ zu reden. Die allzu plakative Kritik an solchen Veränderungen schenkt den Machbarkeitsvorstellungen von Wirtschafts- und Politikstrategen zu viel Glauben und erklärt ihre Programme zu schnell zur objektiven Tendenz.

Selbstzweck) geprägt war, sondern dass auch die Identifikation mit der Arbeit betont über die körperlichen und kaum über die intellektuellen Tätigkeiten lief. Dies unterstrich eine antagonistische Orientierung gegenüber den Führungsetagen und bildungsbürgerlichen Schichten (»die da oben«) und dem sog. Arbeitermilieu (»wir da unten«). Nicht selten war hiermit auch eine »sexistische und antiintellektuelle – und nebenbei auch rassistische – Körperidentität« verbunden (W.F.Haug 2003, 21; vgl. Voß/Pongratz 2003, 205). Insbesondere in Umbruchsphasen, wenn Betriebe ihre Produktions- oder Arbeitsweise auf die neuen Automations- und Informationstechnologien umstellten, haben solche kulturellen Momente immer wieder für Konflikte gesorgt (für die Geschlechter vgl. z.B. Game/Pringle 1983). Bruchlos lassen sich die Subjekte also weder in das eine noch in das andere Rationalisierungsparadigma fügen.

Böhle ahnt dies wohl, wenn er auf die »Gefahr« hinweist, »dass Probleme, die aus einer Gefährdung subjektivierenden Handelns resultieren, ihrerseits zum Anlass genommen werden, [die] neuen [autonomeren, I.L.] Formen der Arbeitsorganisation wieder zurückzunehmen und einzuschränken bzw. anstelle einer humanorientierten Arbeitspolitik die ›Lösung‹ in einer weiteren Automatisierung zu suchen« (2001, 128).

Eine Zurücknahme autonomer Arbeitsstrukturen lässt sich am besten an dem Beispiel veranschaulichen, dass Beschäftigte sogar das alte Kontrollinstrument der Stechuhr zurückfordern, um sich vor den extremen ›Entgrenzungen‹ der flexiblen Arbeitszeiten zu schützen (Jensen, *Süddeutsche Zeitung*, 16.10.00, zit. n. Moldaschl/Voß 2003, 302; vgl. auch Hochschild 2002). Verallgemeinern lässt sich dieser Fall aber nicht. Von welcher Seite aus eine Einschränkung relativ autonomer Arbeitsformen angestrebt wird, ist nicht von vornherein klar. Nicht nur die Beschäftigten haben mit einer strukturellen Überforderung durch mehr Verantwortung zu kämpfen, auch die Unternehmer stehen vor dem Problem, wie sie mit der Subjektivität und dem »›Eigensinn‹ der Arbeitskraft« als einer »Quelle der Unbestimmtheit« umgehen (s.o.).

Mit Bezug auf Böhles Ansatz stellt sich deshalb die Frage, ob sich das Problem des neuen Rationalisierungsprinzips allein als »Selbstobjektivierung« (Böhle 2003, 135) auf den Begriff bringen lässt. Geht es tatsächlich nur darum, dass diese im Arbeitshandeln »gefordert wie auch erzwungen wird« und dass sich das Subjekt »in seine objektivierbaren und nicht-objektivierbaren Anteile« spalten muss (143, 128)?¹¹ Die Analyse verharret so in jener Subjekt-Objekt-

11 In ähnlicher Weise findet man diese Sichtweise bei Rudi Schmiede: »Mit [der] Bedeutungszunahme von Subjektivität im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess geht allerdings zugleich eine Verschärfung der *grundlegenden Widersprüchlichkeit* einher, in der sich das Subjekt der modernen Gesellschaft findet: Den erweiterten Anforderungen an die

Dichotomie, die Böhle dem Zweckrationalitäts-Paradigma zuordnet, und fasst zudem als eine neue Entwicklung, was schon immer der Fall war: dass nämlich Objektivierungen und Formen der Rationalisierungen von Menschen hervorgebracht werden und auf ihre Subjektivität, ihr Denk- und Handlungsvermögen, zurückwirken. Dies gilt nicht nur für das subjektivierende Arbeitshandeln und das damit entstehende Erfahrungswissen, sondern für jede Wissensform. Hält man auch unter den Vorzeichen eines neuen Produktionsparadigmas an einer starren Subjekt-Objekt-Dichotomie fest, dann scheint Subjektives immer noch allein für das Unverfügbare zu stehen, das lediglich vor Rationalisierungs- und Objektivierungstendenzen zu bewahren ist. Aber welche Entwicklungsräume lassen sich damit für die Subjekte gewinnen? Wenden wir uns darum einem weiteren Ansatz zu, der sich der Subjektivität der Arbeitenden von einer anderen Seite her annähert.

Voß und Pongratz (2003) gehen in ihrer Studie zum ›Arbeitskraftunternehmer‹ davon aus, dass in der ›Subjektivierung der Arbeit‹ eine neue Form der Produktivkraftentfaltung liegt. Sie sehen darin ähnlich wie Moldaschl die intensive Nutzung subjektiver Potenziale in der Erwerbsarbeit als »*betriebsfunktionale Erschließung der Subjektivität durch die Person selbst*« und interpretieren sie dabei als »Ausdruck der systematischen *Weiterentwicklung der subjektiven Produktivkraft*« (2003, 216, 217). Auch hier wird ein kultureller Aspekt in den Vordergrund gestellt. So kommen Voß und Pongratz im Rahmen dieser Studie¹² zu dem Ergebnis, dass sich empirisch eine »Haltung der Leistungsoptimierung«, aber auch eine »Absicherungsmentalität« feststellen lässt, die »weitgehend dem etablierten Institutionengefüge der Erwerbsarbeit verpflichtet« ist (2003, 220). Mit Marx verorten sie dieses Spannungsfeld unterschiedlicher Erwerbsorientierungen in dem Widerspruch, dass Produktionsverhältnisse sich langsamer verändern als der technologische Stand der Produktivkräfte und darum in Fesseln derselben umschlagen. So nehmen Voß und Pongratz an, dass einerseits ein »nachhaltiger Entwicklungsschub durch den Subjektivierungsprozess in Richtung eines postfordistischen Regulationsmodus« zu erwarten sei, aber andererseits

Subjektivität stehen die massiven Tendenzen der Formalisierung und Objektivierung von Zusammenhängen in der Technik, der Organisation und der Ökonomie gegenüber. Der einzelne hat sich kontinuierlich mit dem Verhältnis von Freiheit und Zwängen in seiner konkreten Lebenssituation auseinanderzusetzen. Die eigene Reflexion stößt immer wieder an die sozialen Normen, denen Interpretationen und Denken unterliegen.« (1999, 144f.)

- 12 Mit leitfadengestützten Intensivinterviews wurden 60 Beschäftigte in sechs Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen befragt, wobei zunächst Typen von Beschäftigungsorientierung gebildet wurden, um sie im zweiten Schritt mit anderen Fällen zu kontrastieren und die Orientierungstypen zu überprüfen und zu verfeinern (Voß/Pongratz 2003, 46).

diesen neuen Verwertungsstrategien »die tiefgreifende kulturelle Verankerung fordristischer Institutionen der Erwerbsarbeit und die immanenten Widersprüche des Prozesses als Hemmnisse entgegen[stehen], die auf eine Drosselung des Wandlungstempos hindeuten« (2003, 224).

Voß und Pongratz beziehen die Tendenzen der Subjektivierung damit zwar auf einen widersprüchlich verlaufenden Veränderungsprozess in der Gesellschaft, nicht aber auf die einzelnen Konfliktmomente, die für die Arbeitenden selbst zum Problem werden (vgl. die Kritik am ›Arbeitskraftunternehmer‹ von Hoff 2003). Wie im letzteren Zitat angedeutet wird, betrachten die Soziologen die Umbrüche sogar unter der Maßgabe, dass mit dem gesellschaftlichen »Wandel« die Menschen jene Anforderungen zur Subjektivierung früher oder später erfüllen werden. Um die Widersprüche und die Konfliktmomente dieser Veränderungen genauer unter die Lupe zu nehmen, werde ich hingegen das Ergebnis der Umbrüche offen halten.

Die weltumspannenden Transformationsprozesse der Gegenwart sind zu vielschichtig, als dass man eine einzige Tendenz ohne weiteres überall erkennen könnte: Erstens hat sich weder global noch national die neue Produktionsweise vollständig durchgesetzt. Nach wie vor existieren Produktionsformen, in denen Erwachsene (meist Frauen und Migrantinnen) und Kinder in vielen Drittweltländern wie in Zeiten des Manchesterkapitalismus körperlich schwere und monotone Arbeit verrichten und sich keineswegs gestaltend in die Arbeitsprozesse einbringen können bzw. müssen. Zweitens ist es für diejenigen, die durch Armut weitestgehend von der Gesellschaft ausgeschlossen sind, relativ gleichgültig, ob sie ›reflexive Kompetenzen‹ und eine ›Haltung zur Leistungsoptimierung‹ entwickeln oder ob sie sich beispielsweise in Scheinwelten der Unterhaltungsindustrie flüchten. Drittens findet man auch in den neuen Arbeitsformen der IT-Industrie Tendenzen, komplexere und einfachere Arbeitsvorgänge (z.B. Programmierung und Dateneingabe) arbeitsteilig verrichten zu lassen, so dass erneut solche geringer qualifizierten Tätigkeiten entstehen, in denen Reflexivität im Sinne einer »kritischen Distanz zu den gedachten und vergegenständlichten Strukturierungen des Handlungskontexts« (Moldaschl 1991, 268) eine geringe Bedeutung hat. (Zum »Mythos der *weightless economy*« vgl. Ursula Huws 2000 und 2002).

Trotz der aufgezeigten Probleme lässt sich den Diskussionsbeiträgen von Böhle, Moldaschl, Voß und Pongratz zumindest entnehmen, dass Selbstkontrolle, Selbstmanagement und eine vom qualitativen Arbeitsvermögen abhängige Rationalisierung und Produktivkraftentwicklung entscheidende Veränderungen in der Arbeit sind, wobei Bildung eine wichtige Voraussetzung ist, um diese An-