

LERNEN AM ARBEITSPLATZ – EIN »INTIMES« GESCHEHEN

Matilde Grünhage-Monetti

Die Autorin arbeitet im Rahmen eines Projektes »Deutsch am Arbeitsplatz«¹ zu kommunikativen Anforderungen an Migrant/inn/en in beruflichen Zusammenhängen. In diesem Kontext gewinnt sie tiefe Einblicke in Lernzumutungen und Lernentscheidungen von Menschen mit Migrationshintergrund. Für einen Vortrag auf einer von der Universität Duisburg-Essen veranstalteten Konferenz Paul Bélangers mit dem Titel „Intimacy of lifelong learning: a social issue“ hat sie dieses Fallmaterial auf der Folie des Intimacy-Konzepts einer Relecture unterzogen, die wir hier veröffentlichen.

Das Wort *intim* hat zwei Konnotationen: Es betont die personale wie die relationale Dimension, wie ein Blick in ein etymologisches Wörterbuch zeigt (Kluge 1999, S. 405):

intim Adj. (< 18. Jh.) Entlehnt aus 1. *intimus* ‚der innerste, vertrauteste, geheimste‘ (als ‚vertrauter Freund‘ entlehnt in **Intimus**), der Superlativform von 1. *intra* ‚innen‘. Abstraktum: **Intimität**

Das »Intimacy-Konzept« mit seinem Hinweis auf die personale und soziale Dimension des Lernens hat mich herausgefordert, die Erfahrungen und Erkenntnisse aus meiner langjährigen Beschäftigung mit innerbetrieblicher Kommunikation mit und unter Migrant/inn/en und Zweitsprachenförderung am Arbeitsplatz unter dieser Perspektive zu diskutieren. In der Lerntheorie des dänischen Psychologen Knud Illeris habe ich den theoretischen Rahmen

gefunden, um den neuen Begriff einzuordnen und meine Überlegungen dazu systematisch zu fundieren.

Bezogen auf Lernen deutet der Begriff *Intimacy* zuerst auf jenen »internen psychologischen Prozess der Erarbeitung und Aneignung [hin], bei dem neue Impulse mit den Ergebnissen von vorher erworbenen Kenntnissen (prior learning) verknüpft werden« (Illeris 2008, S. 1). Dieser Prozess spielt sich bei jedem Lernen in dem Lernenden selbst ab: Er wird im tiefsten Inneren des Individuums ausgelöst und prägt wiederum das Individuum weiter. Zugleich aber verweist die relationale Dimension des Terminus auf den anderen, sich gleichzeitig abspielenden externen Prozess der Interaktion zwischen dem Lernenden und seiner sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt (vgl. ebd., S. 3). Bei jedem Lernen interagieren beide Prozesse – mit Illeris Worten: »Learning is fundamentally conceived as an integrated process consisting of two connected parts which mutually influence each other: Firstly, the interaction process between the learner and his or her environment

... Secondly, the internal psychological acquisition and elaborative process« (Illeris 2002, S. 16).

»Zugleich von Außen und Innen«

Lernen als doppelter Prozess wird von Illeris ausführlich in seinem Buch: »The Three Dimensions of Learning« diskutiert, einer englischen Übersetzung des dänischen Originals »Læring« von 1999. (zur Relevanz für die Andragogik vgl. die Diskussion von Reischmann u.a. 2004). Die auf den ersten Blick banale und scheinbar selbstverständliche Prämisse des Zugleichs von Außen und Innen, von Interaktion und Verinnerlichung ist positiv hervorzuheben. Dieses Konzept, das der Begriff *Intimacy* etwas pointiert zusammenfasst, hat sich als gewinnbringendes Instrument bei der Analyse vieler Situationen und lernbiographischer Episoden, die mir in meinen Untersuchungen in Betrieben begegnet sind, herausgestellt. Darüber hinaus stellt es ein Kriterium für die Erarbeitung der Konsequenzen für Weiterbildungspolitik und -praxis dar.

Ich möchte zwei Arbeiterinnen vorstellen, von denen ich viel über die »innere Seite des Lernens« erfahren habe: Rosa F. und Caterina L. Die Besprechung und meine Interpretation der Ausschnitte aus ihren Lernbiographien sollen mein Verständnis von *Intimacy* auf dem Hintergrund von Illeris Theorie verdeutlichen und hoffentlich zur Diskussion über die Angemessenheit dieses Konzepts in der Andragogik beitragen.

Rosa F. ist Spanierin, Ende vierzig. Sie arbeitet seit Jahren in demselben Produktionsbetrieb. Sie spricht fließend Deutsch, wenn auch nicht grammatikalisch korrekt. Sie hat viel Erfahrung, ist zuverlässig und beteiligt sich aktiv an den Teambesprechungen. Sie wird von ihren Kollegen und Vorgesetzten sehr geschätzt.

Vor kurzem ist Frau F. befördert worden. Zu ihren Aufgaben gehört jetzt auch die Anfertigung von Protokollen.

1 Das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) koordinierte Projekt »Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung« wird von der VolkswagenStiftung gefördert und endet im Juni 2009.

Dies überfordert sie. Ihre Protokolle sind nicht gut strukturiert, und ihr schriftliches Deutsch enthält zahlreiche Fehler.

Da die Firma an einem Job-Rotation-Programm teilnimmt, wird Frau F. nahegelegt, einen einwöchigen Intensiv-Deutschkurs zu besuchen. Sie soll gezielt an ihrem berufsbezogenen schriftlichen Ausdruck arbeiten. Rosa F. nimmt am Deutschkurs teil. Zum einem freut sie sich, weil sie früher gerne zur Schule gegangen ist. Zum anderen fühlt sie sich unter Druck. Als sie der Kursleiterin einige ihrer Protokolle zeigt, die unstrukturiert und voller Fehler sind, erwähnt sie, sichtlich genervt, dass die viele Mühe umsonst ist, weil kein Mensch die Protokolle liest: »Sie verschwinden sowieso in der Schublade!«

Plötzlich wurde es wichtig
»zu palavern«

Caterina L., Anfang fünfzig, ist eine langjährige, erfahrene Mitarbeiterin eines metallverarbeitenden Betriebs. Sie ist als junges Mädchen aus Italien ausgewandert und hat die Pflichtschule in Italien nicht zu Ende gebracht. In Deutschland ist sie nie zur Schule gegangen. Sie wurde in der Firma angelernt. Sie spricht nicht gut Deutsch, kann sich aber verständlich machen. Die Firma nimmt an einem Zertifizierungsverfahren teil. Unangemeldet wird Frau L. von externen Kontrolleuren zu ihren Aufgaben und ihrem Beitrag zur Qualitätssicherung auf Deutsch befragt. Frau L. ist »sprachlos«. Im Rahmen eines Pilotprojekts wird ein betriebsinterner arbeitsplatzbezogener Deutschkurs angeboten. Frau L. wird gefragt, ob sie daran teilnehmen möchte. Sie steht dem Angebot der Firma sehr skeptisch gegenüber, nimmt aber an einer Beratung teil. Gegenüber der Kursleiterin äußert sie ihre Bedenken: Sie sei zu alt zum Lernen. Sie hat nicht so gute Erinnerungen an ihre Schulzeit. Darüber hinaus verstehe sie dieses ganze Gerede über Qualität

nicht. Sichtlich verletzt, zitiert sie ihren ehemaligen Vorarbeiter. Immer dann, wenn jemand bei der Arbeit ein paar Worte wechselte, pflegte er zu sagen: »Ihr seid nicht hier, um zu palavern!« Inzwischen erwartet der Betrieb von ihr, dass sie über ihre Arbeit kommunizieren kann. Frau L. nimmt das Sprachkursangebot nicht an.

Nach vielen erfolgreichen Jahren der Berufszugehörigkeit sind Rosa F. und Caterina L. auf einmal an ihrem Arbeitsplatz mit Aufgaben konfrontiert, die eine berufliche Weiterbildung erfordern. Neue und komplexere kommunikative Kompetenzen in der deutschen Sprache sind gefragt. Diese hängen mit organisationsbezogenen Veränderungen der Betriebe zusammen: Die neu eingeführten Qualitätssicherungssysteme bzw. Zertifizierungsverfahren haben die Kommunikationsstrukturen der Firmen verändert und wirken sich auf das Kommunikationsverhalten aller Mitarbeitenden, auch der Angelernten, aus.

Es handelt sich aber nicht nur um neue kommunikative Praktiken. Ihnen liegen neue professionelle Identitäten, neues professionelles Wissen und neue professionelle Beziehungen zugrunde. Dies verdeutlichen auch weitere Fallbeispiele aus den Untersuchungen des Projekts »Deutsch am Arbeitsplatz«.

Diesen Aspekt hebt die australische Wissenschaftlerin Leslie Farrell in ihren Untersuchungen zu *workplace literacies* hervor. Sie weist auf das zerstörerische Potenzial von Veränderungen hin, die das »Alte und Bewährte« infrage stellen: die eigene Identität, die man sich über Jahre konstruiert hat, das Wissen, das man sich durch Schule und Praxis angeeignet hat, die Beziehungen, die man aufgebaut und an die man sich gewöhnt hat (vgl. Farrell 2001). Alles hat auf einmal keine Bedeutung mehr, man fühlt sich, als sei man nichts mehr wert. Es geht nicht

nur darum, sich neues funktionales Wissen anzueignen, es geht vielmehr darum, ein ganz persönliches Stück von sich selbst hinterfragen oder sogar aufgeben zu müssen. Lernen wird dadurch nicht als Bereicherung, als Empowerment oder als positive Chance erlebt, wie die geflügelten Worte der Erwachsenenbildung und der Politik es ausdrücken. Es ist vielmehr eine existentielle Verunsicherung, ein höchst schmerzhafter Prozess, wie Psychologen warnen und den die meisten von uns, mit unterschiedlicher Intensität und Dramatik, während der eigenen beruflichen Karriere erleben bzw. bereits erlebt haben. Die Bedeutung von »Intimität« bezogen auf Lernen wird damit in ihrer vollen Reichweite deutlich. Lernen ist Identitätsbildung. Weiterlernen, Umlernen ist Dekonstruktion und Rekonstruktion der eigenen Identität. Nicht alle sind bereit oder in der Lage, sich auf ein solches Unterfangen einzulassen. Zu welchem Nutzen?

Die Reaktion der zwei Arbeiterinnen auf die Lernzumutung ist unterschiedlich: Rosa F. entscheidet sich für das Bildungsangebot, Caterina L. dagegen.

Die Gründe werden auch in diesen Fällen komplex und nicht eindimensional sein. Bestimmt spielen die Gefühle, die mit den Lernerfahrungen der zwei Frauen verbunden sind, eine große Rolle. Und Gefühle sind der Hauptantrieb unseres Verhaltens. Diese pädagogische Weisheit bestätigt die Neurowissenschaft (vgl. z.B. Siebert/Roth 2003).

Rosa kann auf positive Gefühle aus der Vergangenheit aufbauen. Ihre schulischen und vielleicht auch andere Lernerfahrungen stimmen sie positiv im Hinblick auf die neue Herausforderung. Auch wenn z.T. fremdgesteuert, ist sie motiviert genug, um sich auf das Bildungsangebot einzulassen. Caterina L. dagegen kann nicht die notwendigen positiven Energien aufbringen, um die Anstrengung, Neues zu lernen, zu

bewältigen. Als Motive nennt sie negative Schulerfahrungen und ihr Alter. Damit zeigt Caterina einen »Lohnarbeiterhabitus«.

Illeris charakterisiert die dazu passende Einstellung zum Lernen, die viele ältere Arbeitnehmer/innen kennzeichnet, wie folgt:

»The necessary qualifications are acquired through basic vocational training or directly through work. Further work-related training is only meaningful if there is an explicit need for new qualification, which cannot be acquired through work. Only instrumental qualifications are considered, whereas general competencies and attitudes are private matters. Training and education are basically considered undesirable, sometimes even degrading, as need to train or educate oneself must be due deficiencies in one's working ability« (Illeris 2003, S. 18f.).

Eine weitere, stärker auf die Gegenwart bezogene Erklärungsmöglichkeit bietet Illeris, indem er die Ergebnisse einer repräsentativen Studie, des »Adult Education Research Project« über das Weiterbildungsverhalten dänischer Beschäftigter und Arbeitsloser vorstellt: »Our results, in many ways, contrast both the official administrative and the general ideological conception of adult education. At the same time, the investigation has pointed to big differences connected with the participants' employment situation and perspectives, between various age groups and to some extent also gender differences, whereas class differences seem to blur because the majority of participants irrespective of their background tend to be part of an expanding societal class or group of people who are at risk of being marginalized« (ebd., S. 14).

»Frust und Misstrauen«

Auch in Bezug auf die persönlichen Entwicklungsperspektiven spielen Gefühle eine wichtige Rolle, bei Rosa die positiven Gefühle, die sie mit einer Beförde-

rung verbindet, während bei Caterina vielleicht weitere negative Gefühle durch den Mangel an Perspektiven Raum gewinnen.

Eine gewisse Frustration und sogar Misstrauen zeigen sich in den Aussagen der zwei Arbeiterinnen: Beide weisen auf Widersprüche im betrieblichen Alltag hin. Insbesondere Rosa benennt die realen oder empfundenen Kontradiktionen zwischen Anspruch und Realität, zwischen verkündetem Qualitätsmanagement und der Praxis.

Auf die unterschiedlichen Entscheidungen der zwei Arbeiterinnen haben mehrere Faktoren Einfluss: ihre individuellen (Lern-)Erfahrungen, die Arbeitsbedingungen und die Lernkultur der Firma sowie die Zukunftsperspektive. Dieses Zusammenspiel von individuellen und betrieblichen Faktoren, von emotionalen, arbeitsmarktspezifischen und politischen Aspekten wird von einer Untersuchung in Mittel- und Großindustriebetrieben in Dänemark über die Bildungsmotivation von Arbeitnehmer/innen bestätigt.

»Qualification requirements of workers are co-determined by individual experiences and collective norms in relation to the work situation and expectation of development opportunities« (Kjærsgaard zit. in: Illeris 2002, S. 196).

»Widerstand ist besser als Abwehr«

Während Caterina gegen die drastischen Veränderungen in der Arbeitsorganisation der Firma und die daraus resultierenden komplexen Anforderungen mit einer Art mentaler Abwehr reagiert, um ihre Persönlichkeit und ihr Selbstwertgefühl zu schützen, scheint Rosa eher eine Art mentalen Widerstand zu leisten, der in einem Lernprozess mündet.

»Während Abwehr nämlich schon vor einem Ereignis, das zum Lernen führen könnte, vorhanden ist, so bedeutet

Widerstand ein aktives Nichtakzeptieren und eine Abneigung, die ... ein Zeichen für ein sehr starkes persönliches Engagement darstellt« (Illeris 2008, S. 5).

Konsequenzen

Wenn man »Intimacy of lifelong learning« als internen, psychologischen Prozess versteht, der den Lernenden unvermeidlich mit seinem Umfeld (im weitesten Sinne), mit der eigenen Vergangenheit sowie der Gegenwart und der Zukunft konfrontiert, müssen Bildungsangebote dieser Komplexität des Lernens zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Einflussfaktoren Rechnung tragen.

Dies ist für die betriebliche Weiterbildung besonders relevant, die oft das fachlich-funktionale Wissen und Können privilegiert. Ein Bildungsangebot, das die emotionale Haltung der Lernenden und die Rahmenbedingungen im Betrieb und in der Arbeitswelt nicht hinreichend berücksichtigt und einbindet, ist dem Risiko ausgesetzt, von den Lernenden nicht akzeptiert zu sein – und zwar auch dann, wenn das Curriculum maßgeschneidert ist, die Lehrenden professionell und engagiert sind und der Betrieb große Bereitschaft zeigt.

Objektiver Bedarf und subjektive (Lern-)Haltungen der potenziellen Lerner sowie die Lernkultur des Betriebes müssen daher im Vorfeld – in der Bedarfsermittlung – erkundet werden. Diese Phase muss zeitlich geplant und finanziell einkalkuliert sein. Zeitliche und monetäre Ressourcen müssen vorgesehen sein, sowohl für das Feedback an die Führungskräfte z.B. bezüglich ungünstiger Lernbedingungen (Lernen in der unbezahlten Freizeit, nach acht Stunden Arbeit) als auch für die Beratung von (potenziellen) Lernenden, insbesondere wenn sie lernungewohnt sind, um auf ihre Ängste und Vorbehalte, kurz auf ihre Lernblockade, in einem geschützten Raum eingehen zu können. »Only when the contradic-

tions have been acknowledged as blocs is there a basis for working positively to deal with them« (Illeris 2002, S. 193).

Schließlich braucht ein solches Vorgehen geschultes Personal. Oft verfügen Sprachlehrende nicht über sozialwissenschaftliche Methoden, mit denen Interviews geführt und interpretiert werden können, Absolventen eines sozialwissenschaftlichen Studiums haben wiederum nicht die notwendigen linguistischen und didaktisch-methodischen Kenntnisse.

Qualifizierungsmaßnahmen für Sprachlehrende müssen entwickelt und durchgeführt werden. Schließlich müssen Anreize für die Unternehmen, insbesondere für kleine und mittlere Betriebe geboten werden. Das »intime« Lernen verlangt relativ aufwändige, aber notwendige Vorarbeiten und eine ständige Begleitung, um Bedarfe und Bedürfnisse von Arbeitgeber und Arbeitnehmern berücksichtigen und so weit wie möglich in Einklang bringen zu können.

Wie dies am konkreten Beispiel der innerbetrieblichen Zweitsprachenförderung aussehen könnte, wird in unserem Projekt erörtert. Die Mitglieder der Studiengruppe, die aus Wissenschaftlern und Praktikern besteht, erkunden die kommunikativen Anforderungen an beschäftigte Migranten in ausgewählten Betrieben. Für Bildungsanbieter entwickeln sie Instrumente, um den objektiven Bildungsbedarf (im Hinblick auf arbeitsplatzbezogene Kommunikation) sowie die subjektiven Erwartungen und Haltungen von Beschäftigten und Führungskräften bezüglich der Kommunikation und der entsprechenden Lernangebote zu ermitteln und zu analysieren. Konkrete Curricula sollen auf den Ergebnissen dieser ethnographischen Ermittlungen und den linguistischen Analysen der Kommunikation im Hinblick auf die Zweitsprachförderung aufbauen. Dies zeigt, welche Ressourcen schon in der Planung eines Bildungsangebots nötig sind und welche Kompetenzen der Lehrenden und der Bildungsanbieter gebraucht werden.

Literatur

Farrell, L. (2001): The 'New Work Order': Workplace Education and the Textual Practice of Globalisation. In: Pedagogy, Culture and Society, H. 1, S. 57-74

Illeris, K. (2002): The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Frederiksberg

Illeris, K. (2003): Adult Education as Experienced by the Learners. In: Institutional Journal of Lifelong Education, H. 1, S. 13-24

Illeris, K. (2008): Lernen umfassend verstehen. URL: www.ciea.ch/documents/s08_ref_illeris_d.pdf (Stand: 20.02.2009)

Kluge, F. (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (Bearb.: E. Seebold). 23. Aufl. Berlin/New York

Kock, I. (1996): Wenn ein Netz ein Korb ist – Sprachbedarfsermittlung im Betrieb. In: Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (Hrsg.): Lernen – Verständigen – Handeln. Berufsbezogenes Deutsch (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft. Bd. 4). Frankfurt a.M. (DIE), S. 54-61

Reischmann, J./Schlutz, E./Zeuner, Ch. (2004): Das Buch in der Diskussion. In: Report, H. 3, S. 79-85

Siebert H./Roth G. (2003): Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Report, H. 3, S. 14-28

Abstract

Am Beispiel zweier Arbeitnehmerinnen mit Migrationshintergrund zeigt die Autorin, wie sehr Lernmotivation und Lernentscheidungen Erwachsener von persönlichen, zutiefst inneren Beweggründen bestimmt sind, auch wenn Lernzumutungen extern erfolgen, wie im Betrieb oft üblich. Das Lernverständnis des Dänen Illeris ist dabei die theoretische Folie, auf der die Autorin die Fallbeispiele auf »Intimacy of lifelong learning« hin auslegt. Die Beispiele entstammen dem DIE-Projekt »Deutsch am Arbeitsplatz«.



Matilde Grünhage-Monetti ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Inklusion« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: gruenhage-monetti@die-bonn.de