

Sprache, Diskurs und Text

Akten des 17. Linguistischen Kolloquiums
Brüssel 1982
Band 1

Herausgegeben von René Jongen,
Sabine De Knop, Peter H. Nelde,
Marie-Paule Quix

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1983



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Sprache, Diskurs und Text :

Brüssel 1982 / hrsg. von René Jongen . . . - Tübingen : Niemeyer, 1983.

(Akten des . . . Linguistischen Kolloquiums ; 17, Bd. 1)

(Linguistische Arbeiten ; 133)

NE: Jongen, René [Hrsg.]; Linguistisches Kolloquium:

Akten des . . . Linguistischen . . . ; 2. GT

ISBN 3-484-30133-3 ISSN 0344-6727

© Max Niemeyer Verlag Tübingen 1983

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege zu vervielfältigen. Printed in Germany. Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt.

DEFINITIONSMACHT

Probleme in Instruktionen der betrieblichen Ausbildung

Reinhard Fiehler, Bielefeld

1. Definition des Instruktionsbegriffs und Beschreibung des Materials

Jemandem beizubringen, wie man etwas tut, d.h. ihm bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, ist ein weit verbreiteter Interaktionstyp, der sowohl in Alltagssituationen wie institutionalisiert in Schul- und Berufsausbildung als Tradierung gesellschaftlich erarbeiteter Erfahrung von eminenter Bedeutung ist.

Den komplexen Interaktionsprozeß, in dem jemand, der eine bestimmte Fähigkeit besitzt, diese einem anderen vermittelt, bezeichne ich mit dem Begriff **I n s t r u k t i o n** bzw. **U n t e r - w e i s u n g**.

In meinem Beitrag¹ werde ich mich mit einem speziellen Instruktionstyp beschäftigen und einige seiner spezifischen Probleme behandeln. Bei dem Material, das diesem Beitrag zugrundeliegt, handelt es sich um Videoaufzeichnungen aus der überbetrieblichen Ausbildung von Bergleuten in einem Übungsbergwerk. Dieses Korpus von Aufnahmen wurde im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojekts von Dr. G. Brünner (Dortmund) und mir im März/April 1981 erstellt.

Aufgezeichnet wurden 11 Unterweisungen im Umfang von jeweils 2 bis 3 Stunden. Sie stammen aus 10 verschiedenen Lehrgängen, die an speziellen Ausbildungsplätzen in dem Übungsbergwerk durchgeführt werden. Bei den Instruktionen unterweist ein Ausbilder (A) jeweils eine Gruppe von Auszubildenden (Azubis), die zwischen 6 und 13 Personen umfaßt.

Aus Umfangsgründen muß ich mich hier darauf beschränken, Material aus einer Unterweisung (A 4: Wartung des Kettensterns am Zweikettenförderer) heranzuziehen.

Instruktionen, wie sie in der (über-)betrieblichen Berufsausbildung zwischen Ausbildern und Auszubildenden ablaufen, stellen in mehrfacher Hinsicht einen spezifischen **T y p** der Vermittlung von Fähigkeiten dar.

Zum einen erfolgen die Instruktionen unter den Bedingungen und im Rahmen der Zwecke einer spezifischen I n s t i t u t i o n (Betrieb, hier speziell: Bergwerk). Dies bedeutet in unserem Fall, daß die Instruktionen von (wie unzureichend auch immer) ausgebildeten, spezialisierten und professionellen Instruktoren, die über eine gewisse Instruktionsroutine verfügen, erteilt werden. Und es bedeutet ferner, daß die Instruktionen in dieser Phase der Ausbildung räumlich und organisatorisch g e t r e n n t von der realen, produktiven Arbeit unter Tage - eben in einem Übungsbergwerk - stattfinden. Einige Auswirkungen dieser Tatsache auf die Instruktion und speziell auf den Instruktionsdiskurs sind der zentrale Gegenstand dieses Beitrags.

Spezifisch ist zum zweiten, daß es vorrangig um die Vermittlung von Fähigkeiten zu bestimmten (berufsspezifischen) p r a k t i s c h e n Tätigkeiten geht. Es steht also nicht - wie z.B. in der Schule - die Vermittlung von Fähigkeiten zu Bewußtseins- oder kommunikativen Tätigkeiten im Vordergrund. Speziell vermittelt die hier behandelte Instruktion Fähigkeiten zur Reparatur und Wartung einer Maschine.

Zum dritten handelt es sich um eine Instruktion zwischen E r w a c h s e n e n .

Wie sehr es sich um einen spezifischen - wenngleich auch häufigen und gesellschaftlich relevanten - Instruktionstyp handelt, mag deutlich werden, wenn man sich Beispiele für Instruktionstypen, die andere Merkmale aufweisen, vor Augen hält: eine Mutter erklärt ihrem Kind, wie man eine Schuhschleife bindet; ein Lehrer vermittelt Schülern, wie man Maxima einer Kurve berechnet etc.. Daß solche Spezifika erhebliche Auswirkungen auf die Struktur der Instruktion wie auch des Instruktionsdiskurses haben, muß evident sein.

2. Simulation

Die Instruktionen erfolgen (in dieser Phase der Ausbildung) abgelöst vom faktischen Produktionsprozeß unter Tage in einer eigenständigen Institution bzw. organisatorischen Einheit (Übungsbergwerk), in der die Bedingungen der realen Arbeit, was die räumliche Gestaltung und die Maschinenausstattung angeht, bis zu einem

gewissen Grade nachgeahmt, simuliert werden. Die Abtrennung der Ausbildung von der realen Arbeit und ihre Verselbständigung als Institution ist eine spezifische Organisationsform der Ausbildung, die sich historisch entwickelt hat und die heute keineswegs selten anzutreffen ist.

Die Simulierung der Untertageverhältnisse hat nun notwendigerweise immer eine begrenzte Reichweite bzw. Genauigkeit. Dies macht es erforderlich, neben der faktischen Situation, in der sich die Ausbildungsinstruktion abspielt, immer noch kontrafaktische Elemente bzw. Situationsbedingungen mindestens einer anderen Situation zu definieren. Die andere Situation ist häufig (aber keineswegs ausschließlich²) eine Situation aus der realen Arbeit unter Tage, wie die Ausbilder sie selbst erfahren haben bzw. sie sie sich vorstellen.

Die Einführung der Situationsbedingungen der anderen Situation erfolgt kommunikativ. Eine Reihe von Äußerungen des Instruktionsdiskurses dienen dazu, kontrafaktische Situationsbedingungen einzuführen. In der faktischen Ausbildungssituation wird eine fiktive Situation durch Äußerungen kommunikativ geschaffen und stabilisiert. Die von der realen Arbeit losgelöste Organisation der Ausbildung macht entsprechende Anteile des Instruktionsdiskurses notwendig, sie bringt spezifische kommunikative Erfordernisse mit sich.

In der faktischen Situation, in der die Instruktion abläuft, ist der Kettenstern des Zweikettenförderers, der gewechselt werden soll, weder lose noch verschmutzt (weil eben in diesem Übungsbergwerk keine Kohle gefördert wird), aber er wird kommunikativ als lose und verschmutzt definiert, um die Instruktion 'Wartung des Kettensterns' durchführen zu können.

Man kann die kommunikative Einführung kontrafaktischer Elemente dadurch verringern, daß man die Genauigkeit der Simulation erhöht (z.B. den Kettenstern vor der Instruktion löst und verschmutzt), und es gibt hier durchaus ausbilderspezifische Unterschiede³, aber ihre bei dieser Organisationsform der Ausbildung strukturelle Notwendigkeit kann man nicht aus der Welt schaffen. Die Abweichungen der faktischen Ausbildungssituation von anderen Situationen (unter Tage, Prüfung) müssen im Instruktionsdiskurs thematisiert werden.

Mit dieser Konstellation, wo in einer faktischen Situation eine andere simuliert wird, sind nun eine Reihe von Problemen verbunden. Die verbal eingeführte, kontrafaktische Situation kann einerseits unterschiedlich klar bzw. präzise umrissen sein. Sie kann andererseits - und das ist für die Handlungsmöglichkeiten der an der Interaktion Beteiligten viel schwerwiegender - instabil sein. D.h. im Verlauf der Instruktion kann die kontrafaktisch eingeführte Situation (zumeist vom Ausbilder) bewußt oder unbewußt verändert werden. Bei der Analyse von Beispiel 1 werden wir sehen, wie der Ausbilder zwischen einer Definition der kontrafaktischen Situation als Wartung bzw. als Wechsel hin und her schwankt. Eine andere Form der Instabilität besteht darin, die kontrafaktische Situation (angekündigt oder nicht angekündigt) zeitweise außer Kraft zu setzen und ausschließlich auf die Situationsbedingungen der faktischen Situation zu rekurrieren.

Wenn ich es noch einmal vereinfacht sagen darf: Auf eine reale Situation wird sprachlich eine zweite gesetzt, die aber höchst windig und wacklig ist.

Es hat nun seine spezifischen Schwierigkeiten für die Auszubildenden (aber auch für den Ausbilder), in solch einer Mischung aus realer und verbal definierter Situation zu handeln. Ein Teil der Situations- und damit Handlungsbedingungen ist eben nicht sinnlich-real gegeben, sondern nur symbolisch eingeführt und muß von daher jeweils mitgedacht werden. Das Handeln wird durch diese gedachten Handlungsbedingungen z.T. zu einem Handeln gegen die Fakten. Der reale Kettenstern ist sauber und gefettet. Er wird aber als verschmutzt gedacht, und nun wird der saubere und gefettete Kettenstern erneut geputzt. Praktische Handlungen dieser Art haben eine spezifische Modalität und spezifische Resultate. Diese Form des Handelns ist höchst schwierig und erfordert spezifische Fähigkeiten. Sie stellt neben den normalen Problemen des Fähigkeitserwerbs zusätzliche Anforderungen an die Auszubildenden.

Das Handeln in solch einer Situation wird in dem Maße unmöglich, wie die verbal eingeführten Handlungsvoraussetzungen nicht klar bzw. instabil sind. Wenn der Ausbilder, ohne daß er es kenntlich macht, die zu simulierende Situation undefiniert oder sie partiell außer Kraft setzt, macht er den Auszubildenden das ohne-

hin schwierige Handeln tendenziell unmöglich und macht sie abhängig von seinen Adhoc-Definitionen der Situation.

3. Beispielanalysen

Es ist an der Zeit, meine Überlegungen durch die Analyse von vier Beispielen zu verdeutlichen:

3.1 Transkriptionsausschnitt 1

A 4: Abschnitt 'Erklären': Phase 1, 2 und 6

1 A: Erste Schicht sind wir ja hergegangen, haben über Aufbau .
 2 Wirkungsweise eines Kettenförderers gesprochen .. und die
 3 zweite Schicht, die wollen wir somit beginnen, das heißt,
 4 heute wollen wir ma hergehen und einen . Kettenstern aus-
 5 wechseln. Ja? Und wie dieses geschieht . das wird so ab-
 6 laufen, daß ich dies erstma erklären werde, zweitens vor-
 7 führen und drittens nachher, daß das drei Mann nacharbei-
 8 ten werden.

9 ((Auslassung))

10 A:So, jetzt müssen wir zunächst erstma wissen, warum wech-
 11 seln wir überhaupt einen Kettenstern aus. Nen Kettenstern
 12 wechseln wir aus, wenn er defekt ist. Der Kettenstern ist
 13 ja hier vorne bei uns . das ist die sogenannte . Antriebs-
 14 trommel oder Kettenstern eines Doppelkettenförderers.
 15 Der wird ausgewechselt, wenn . meinetwegen jetzt ein Zahn
 16 ausgebrochen ist, wenn eine Zahntasche eben oder die Zahn-
 17 taschen ausgearbeitet sind oder wenn der Kettenstern mei-
 18 netwegen jetzt lose auf den Wellenstümpfen liegt, das
 19 heißt, daß er Luft gekriegt hat.

20 ((Auslassung))

21 A:Ich kann nicht hergehen, eine Arbeit anfangen, und dann
 22 lauf ich nachher rum und such mir erstmal meine Sachen,
 23 die ich dafür gebrauch. Vorausgesetzt der Kettenstern
 24 muß ja natürlich auch an Ort und Stelle legen . oder was
 25 wir nämlich hier heute machen werden: der Kettenstern ist
 26 lose und somit müssen wir diesen abschrauben und reinigen,
 27 das heißt, einmal den Wellenstumpf, einmal die Kettenstern-
 28 hälften und dann die Kettensternhälften wieder aufbauen,
 29 die gleichen, die dran sind. . Ja?

Das Beispiel zeigt, daß schon bei der anfänglichen Aufgabenformulierung die Definition von A hinsichtlich der zu simulierenden Situation nicht stabil ist. Sie schwankt zwischen Wechsel und Wartung des Kettensterns. Auch die abschließende Festlegung auf Wartung ist im folgenden nicht stabil: immer wieder wird der Wechsel thematisiert. Resultat dieses Schwankens ist wohl auch der interne Widerspruch, daß einerseits A einen Wechsel für angezeigt hält, wenn der Kettenstern lose ist, andererseits aber Wartung als Aufgabe am losen Kettenstern formuliert. Verschiedene mögliche Situationen, die unter Tage auftreten können (verschiedene Arbeiten am Kettenstern), fließen bei A in einer Instruktion zusammen und lassen die Definition ständig schwanken.

Für die Azubis macht die instabile Situationsdefinition unklar, welche Tätigkeiten im Abschnitt 'Nachmachen' von ihnen erwartet werden. Beispiel 3 ist möglicherweise eine Folge dieser Instabilität.

3.2 Transkriptionsausschnitt 2

A 4: Abschnitt 'Nachmachen': Phase 5

- 1 A: So, alles klar. Überprüft. Und jetzt könnt ihr dann
S: Hm.
- 2 A: anfangen zu arbeiten.
S: ((12 sec. Schraubgeräusche))
- 3 A: So halt, als erste Arbeit/was müßtet ihr als erste Ar-
4 A: beit machen? Ihr habt abgeschaltet
S: H. Schild vorgehan-
- 5 A: Schild vorgegangen und jetzt wollt ihr hergehen und
S: gen
- 6 A: den Kettenstern auseinanderschrauben. Ja? Was
S: (..)
- 7 A: müßtet ihr jetzt als erste Arbeit machen?
S: Kennzeichnen.
- 8 A: Aha. Und warum macht ihr das nicht?
S: Weil's (noch) ge-
- 9 A: Ja das hat ja der Herr A gemacht. Ist das rich-
S: kennzeichnet ist.
- 10 A: tig? Das kann ja auch ebenso gut
S: Na gut. verwischt sein

- 11 A: verwischt sein. Ne? Und deswegen müßt ihr das auch
 12 A: gleichzeitig kennzeichnen. Alles klar. So.
S: Alles klar.

Eine Gruppe von Azubis beginnt, die Wartung des Kettensterns nachzuarbeiten. Dabei vergißt sie, eine Markierung, wie die beiden Kettensternhälften zusammengehören, anzubringen. Eine solche Markierung ist von der Vorführung durch A noch deutlich sichtbar am Kettenstern.

Das Beispiel zeigt, welche Schwierigkeiten es den Azubis bereitet, konsequent relativ zur verbal definierten Situation zu handeln. Obwohl der Stern faktisch gekennzeichnet ist, müssen sie davon ausgehen, daß er es in der simulierten Situation nicht ist. Es bestehen zwei Handlungsmöglichkeiten: entweder die Kennzeichnung praktisch zu wiederholen oder verbal darauf hinzuweisen, daß jetzt eine Markierung anzubringen wäre und man die vorhandene für die zu machende nimmt.⁴

Die Begründung von A, warum gekennzeichnet werden muß ('Das kann ja auch ebensogut verwischt sein. '), geht an dem Problem vorbei, indem sie sich nicht stringent auf die Bedingungen der simulierten Situation bezieht. In jener Situation ist eben keine Markierung vorhanden, die verwischt sein könnte.

3.3 Transkriptionsausschnitt 3

A 4: Abschnitt 'Nachmachen': Phase 16

- 1 S: (Müssen wir) mit säubern und alles machen?
A: Ja nu klar,
 2 A: hab ich ja auch gemacht. Warum denn nicht?.. Ich habe
 3 A: ja gesagt, der Kettenstern ist lose . auf den Wellen-
 4 A: stümpfen, deswegen wechseln wir diesen aus. . Ja?

Auch Beispiel 3 verdeutlicht die Schwierigkeiten, in der verbal definierten Situation zu handeln. Die Frage des Azubi läßt sich auf zwei verschiedenen Hintergründen verstehen. Zum einen kann es die Frage nach der - zuvor nie restlos geklärten - Definition der Situation sein: ob der Kettenstern gewartet oder ob er gewechselt werden soll, was nicht unbedingt die Reinigung miteinschließt. Zum anderen kann es die Frage danach sein, wie weit die Simula-

tion auch praktisch durchgeführt werden muß: ob der saubere, vom Ausbilder bei der Vorführung noch einmal gesäuberte Kettenstern ein weiteres Mal geputzt werden soll. In diesem Fall setzten sich dann auch wieder die Bedingungen der faktischen Situation gegen die verbal definierte (zumindest in Form eines Zweifels oder einer Unsicherheit) durch.

Auch hier argumentiert A in seiner Begründung nicht konsequent mit der definierten Situation. Zunächst setzt er seine eigene Vorführung als Maßstab, bevor er dann auf die definierte Situation zurückgreift. Diese beschreibt er dann aber als Wechsel, nicht unbedingt als Wartung des Kettensterns.

3.4 Transkriptionsausschnitt 4

A 4: Abschnitt 'Nachmachen' Phase 22

- 1 [A: So. (..) Weiter Moment.
S: Na ich/ Wie ham wir/wie ham wir
- 2 [S: die rausgekriegt? Hab ich vorhin nicht gesehn.
- 3 [A: Haste vorhin nicht gesehn? Alles klar. Ist gut, wenn de
- 4 [A: das fragst. Wir ham gesagt . hier die Seiten . müssen
- 5 [A: schön . glatt sein. ((A erklärt im folgenden die Tätig-
- 6 [A: keit)) Wir wollen uns dieses aber . sparen. Ist gut, daß
- 7 [A: du da aufgepaßt hast. Ist klar, wir brauchen das jetzt
- 8 [A: nicht rausnehmen. Der Kettenstern ist ja hier sauber,
- 9 [A: das heißt, die Paßfedern liegen richtig drin, das haben
- 10 [A: wir ja eben gesehn, die war richtig schön zusammen
S: Hm.
- 11 [A: also brauchen wir praktisch die Paßfedern hier nicht
- 12 [A: rausnehmen.

Das Beispiel ist das genaue Gegenstück zu 2 und 3, wo die Azubis mit Bedingungen der faktischen Situation zu argumentieren versuchten. Was sie u.a. daraus lernen, ist, daß quod licet Jovi non licet bovi. Diese Instabilität muß auf die Azubis zumindest irritierend wirken. Die Uneindeutigkeit (Beispiel 1) und die Instabilität (Beispiel 4) der Situationsdefinition verunmöglichen den Azubis tendenziell ein stabiles Handeln in der verbal eingeführten,

kontrafaktischen Situation, mit der sie ohnehin genug Probleme (Beispiel 2 und 3) haben. Die Instabilität der Situationsdefinition macht sie abhängig vom Ausbilder. Ihnen bleibt nur, auf seine wechselnden Definitionen zu reagieren.

4. Disziplinierung durch Desorientierung

In der Ausbildung werden Situationen, in denen etwas getan werden muß, simuliert. Die Situationsbedingungen werden z.T. verbal eingeführt bzw. definiert. Die Definitionsmacht für die Ausgestaltung dieser Situationen besitzen die Ausbilder. Über die Definition der Situation geht die Untertageerfahrung der Ausbilder in die Ausbildung ein.

Aufgabe der Ausbilder ist aber nicht nur die Fähigkeitsvermittlung, sondern - bedingt durch den institutionellen Rahmen der Ausbildung - auch ganz wesentlich die Motivierung bzw. Disziplinierung der Auszubildenden.

Meine These ist, daß die Definitionsmacht, indem die simulierte Situation nicht klar definiert bzw. die Definition der Situation nicht konstant gehalten wird, wie bewußt auch immer benutzt wird, um die Auszubildenden zu desorientieren. Da der Bezugsrahmen für ihre Tätigkeiten nicht klar bzw. instabil ist, wird ihnen tendenziell ein stringentes Handeln verunmöglicht. Sie müssen die jeweilige Definition des Ausbilders erraten, was sie von ihm, nicht aber unbedingt von den sachlichen Erfordernissen der Tätigkeit abhängig macht. Diese Desorientierung, die ein selbständiges Handeln verhindert, hat dadurch zugleich schon im Vorgriff eine disziplinierende Wirkung. Die Auszubildenden können nur den wechselnden Definitionen und Anweisungen des Ausbilders folgen. Der simulative Charakter der Ausbildung schafft die strukturellen Voraussetzungen für diese Form der Disziplinierung. Die Verfahren der Disziplinierung durch Desorientierung stabilisieren und erleichtern die Rolle des Ausbilders in der Ausbildungssituation.

Anmerkungen

- 1 Dieses Papier entstand im Rahmen des Projekts 'Funktion und Stellenwert der Kommunikation bei der Vermittlung praktischer Fähigkeiten. Empirische Untersuchungen von Instruktionen aus der Lehrlingsausbildung', OZ 2382, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft.
- 2 Bei den Ausbildern lassen sich drei wesentliche Orientierungen feststellen: Orientierung an einer Untertagesituation, Orientierung an der Prüfungssituation und Orientierung an der Hic-et-nunc-Situation. Die mit diesen Orientierungen und Orientierungswechseln verbundenen Probleme werden ausführlich behandelt in: G. Brünner/R. Fiehler: Orientierungsprobleme in der betrieblichen Ausbildung (demnächst).
- 3 Ein anderer Ausbilder beispielsweise macht vor der Instruktion einen Schnitt in das Gurtband eines Gurtförderers und macht damit die Ausbildungssituation zu einer, in der dann auch f a k t i s c h repariert werden muß.
- 4 A begeht einen strukturell ähnlichen Fehler, wenn er beim Vormachen der Kettensternwartung vergißt, die (gefetteten) Kettenhälften neu zu fetten.