



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

## **Lernbehinderungen und Lernchancen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit**

first published in:

*kursiv* - Journal für Politische Bildung (1997) 3

Schwalbach, Ts. : Wochenschau-Verl. S.35-41

ISSN: 1433-2000

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 2

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1254/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12548>

Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 2

Keine Institution, die Theologie und ihre Nachfolgerin, die Pädagogik nicht, ist berechtigt, für sich Leistungen der Beihilfe zur Menschwerdung zu beanspruchen" (Lenzen 1992, 79).

## **Lernbehinderungen und Lernchancen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit**

Der folgende Diskussionsbeitrag kritisiert Lernanforderungen an die Teilnehmer gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, wie sie aus der Perspektive der Lehrenden regelmäßig gesetzt werden, als typische Lernbehinderung für die Bildungsteilnehmer. Diese Lernanforderungen gründen in spezifischen Interessen der Organisation und münden in verschiedenen Formen von Postulatspädagogik, wie sie auch in anderen Feldern politischer Bildung auf der Tagesordnung steht. Abschließend wird ein alternatives, verständigungsorientiertes didaktisches Konzept fallorientierter Weiterbildung vorgestellt, dem eine am Subjekt interessierte Lerntheorie zugrunde liegt.

Die Bildungsarbeit der DGB-Gewerkschaften wird nach einer langen Zeit des Schweigens wieder diskutiert. Nachdem das Thema Bildung regelmäßig immer dort aktuell wird, wo Handlungsprobleme auftreten, findet sich die aktuelle Problemlage der Gewerkschaften - Mitgliederverlust und Finanzkrise - in der gewerkschaftlichen Bildungsdebatte wieder. Sie wird aus Sicht der gewerkschaftlichen Organisation als Frage nach dem effizientesten Bildungsweg zur Lösung dieser Handlungsprobleme formuliert. Da die Ressourcen knapp sind und die Anforderungen an die Gewerkschaft steigen, wird ein Spannungsverhältnis zwischen Persönlichkeitsbildung einerseits und Zweckbildung für die Organisation andererseits ausgemacht. Persönlichkeitsbildung wird teilweise als nicht unmittelbar dienlich für die Zielsetzung der Organisation beurteilt. Ein Teil der Bildungsverantwortlichen strebt eine planbare, effiziente Vermittlungsleistung für Organisationszwecke in der Bildungsarbeit an. Aus Sicht der Seminarmitarbeiter treten Handlungsprobleme mit den gegenwärtigen Bildungskonzepten bei der Semindurchführung in den Vordergrund. Sie sehen sich gleichermaßen eigenen Ansprüchen, stark individuell akzentuierten Ansprüchen der TeilnehmerInnen und den Zwecksetzungen der Organisation gegenübergestellt, die immer schwieriger auszubalancieren sind.

Dieser Problemzusammenhang bildet die Grundlage für die aktuelle gewerkschaftliche Debatte der Bildungsarbeiter, in der didaktische Lösungswege gesucht werden. Aus den zentralen Debattenthemen (vgl. Weischer 1996; ÖTV 1995) werden im folgenden zwei herausgegriffen:

1. Die Themen und Gegenstände der Bildungsarbeit.
2. Das Erkenntnisverfahren bzw. die Methodik in der Bildungsarbeit als Verhältnis von Theorie und Erfahrung.

Dabei werden die gängigen didaktischen Orientierungen in der Debatte hinsichtlich ihrer normativen Lernanforderung an die Bildungsteilnehmer - die vom Außenstandpunkt des Lehrenden formuliert wird - kritisiert. Aus der Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1993) erscheinen diese Lernanforderungen als Lernbehinderung. Der typisch pädagogischen Lehrperspektive wird eine Lernerperspektive entgegengesetzt, die Lernen als uneinholbare Leistung des lernenden Subjekts begreift, die zugleich immer auf gesellschaftlich mögliche Bedeutungskomplexe bezogen ist. Lernen ist nicht einfach die Kehrseite des Lehrens.

### **Die „wichtigen“ und „richtigen“ Themen**

Ein zentraler Konfliktpunkt der verschiedenen didaktischen Orientierungen ist die Antwort auf die Frage, welche Themen und Gegenstände für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit „wichtig“ und „richtig“ sind. Hier findet sich zunächst jene didaktische Orientierung, die den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine betriebliche Interes-

senvertretung in den Vordergrund stellt. In Zeiten knapper Ressourcen sollte sich die Gewerkschaft - so die Position - auf diese Kernthemen beschränken. Es finden sich auch Reorientierungen des Grundwiderspruchs als „erweiterter Interessengegensatz“ (Weischer 1996, 95ff). Dabei sollen über unmittelbar betriebliche Themen hinaus, alltägliche Politikfelder (z.B. Ökologie, Frauendiskriminierung) zum Thema gemacht werden.

Auf der Ebene der „Feinarbeit an der Themengestaltung“ im Seminar selbst dominiert bei der Inhaltsauswahl die fachdidaktische Sicht der Sach- und Fachsystematik. Die Komplexität des Themas wird mittels fachsystematischer Orientierungen (z.B. rechtliche oder gesellschaftstheoretische Kategorien) vom Lehrenden exemplarisch reduziert. Ob also auf makrodidaktischer oder mikrodidaktischer Ebene: der Lehrende kennt immer schon die „wichtigen“ und „richtigen“ Themen, die für ein besseres Leben (der Bildungsteilnehmer und/oder der Organisation) zuträglich sind.

Die Herstellung kollektiver Werte und Zielvorstellungen (im Sinne von „wichtig“ und „richtig“) kann jedoch nicht einfach mittels einer Postulatspädagogik erreicht werden. Gemeinsame Werte und Normen als Grundlage politischer Zielsetzungen werden in Selbstverständigungsprozessen entwickelt. Geschieht dies nicht, wirken die normativen Lernanforderungen eher als Lernbehinderung, weil sie die Identität der Lernenden, deren subjektive Orientierungen und Bedeutungshorizonte nicht anerkennen.

Vom Subjektstandpunkt aus betrachtet ist die Seminarteilnahme eines Erwachsenen der Versuch, eine bestehende alltägliche Handlungsbehinderung lernend zu überwinden. Lernhandlungen von Bildungsteilnehmern sind als Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit durch die Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten zu begreifen (vgl. Holzkamp 1987, 29), wie sie möglicherweise für mich als Lernendem in einem Seminar angeboten werden. Holzkamp faßt gesellschaftliche Verhältnisse „als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen“ etc. in einem sehr spezifischen Sinne (auf): nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter *verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)*, die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muß: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitsbeziehung“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt unserer Konzeption nach von den *Gründen* ab, die es - nach Maßgabe seiner (auf Weltverfügung/ Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen - dafür hat“ (Holzkamp 1995, 838). Das Subjekt extrahiert aus den möglichen Bedeutungsanordnungen **seine** Handlungsprämissen und setzt sie in **für das Subjekt** selbst vernünftige Handlungsvorsätze/Lernhandlungen um. Die Bedeutungsangebote des Lehrenden stellen aus dieser Perspektive immer nur Lernmöglichkeiten dar. Damit ist der Bedeutungsbezug in das Zentrum des Lernens und einer darauf aufbauenden Bildungsarbeit gerückt. Lernen wird nicht als individualistische und beliebige Deutung (wie im Konstruktivismus) verstanden, sondern als Differenzierung von Bedeutungen im Rahmen der individuellen und gesellschaftlichen Lebenssicherung.

Wird Bildungsarbeit aus der Perspektive der Lernenden konzipiert, erübrigt sich der Streit um die Festlegung der „richtigen“ Bildungsthemen oder -gegenstände. Was zum Lernthema für die Lernenden wird, welche Dimension des als problematisch empfundenen Gegenstandsbereichs (sei es die betriebliche Sozialverfassung, die Themen Arbeitslosigkeit oder Ökologie) von den Lernenden ausgegliedert wird, entscheidet allein der/die Lernende auf der Basis seiner/ihrer subjektiven Befindlichkeit. „In dem Satz, daß der Mensch sich nicht bewußt schaden kann, liegt sozusagen das einzige materiale Apriori der Subjektwissenschaft“ (Holzkamp 1995, 839).

Dieser Sachverhalt kann den Entscheidungen auf der Ebene der Programmplanung und der Lerngegenstandsauswahl im einzelnen Seminar zugrunde gelegt werden. Es gilt, die möglichen Seminarthemen aus den Perspektiven möglicher Seminarteilnehmer zu betrachten und darüber nachzudenken, inwieweit sie in deren Handlungsfeldern Bedeutung haben könnten. Darüber zu befinden ist, inwieweit die potentiellen Seminarteilnehmer im jeweiligen Handlungsfeld/gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt erfahren könnten und ob daraus für sie Lernbegründungen erwachsen könnten, die sie über Lernprozesse erweitern wollten. In diesem Sinne werden die potentiellen Teilnehmer zum Souverän der Auswahl der Seminar-/Lerngegenstände.

**Bildungspolitisch** kann man sich zwar fragen und auch problematisieren, ob die Organisation Mittel für die Verfügungserweiterung ihrer Mitglieder (d.h. für deren Lernen) in bestimmten „randständigen“ gesellschaftlichen Gegenstandsbereichen einsetzen soll (vgl. ÖTV 1995, 43,47). **Lerntheoretisch** betrachtet bestehen die Optionen, daß

\* erstens diese „randständigen“ Gegenstandsbereiche völlig an den subjektiven Befindlichkeiten bzw. an den realen Handlungsproblemen der potentiellen TeilnehmerInnen vorbei gehen können, daß aber

\* zweitens selbst der randständigst erscheinende Gegenstandsbereich für die in spezifischen Handlungsproblematiken stehenden TeilnehmerInnen die Möglichkeiten für die Entwicklung expansiver Lernbegründungen und damit Möglichkeiten für die Erweiterung ihrer/seiner gesellschaftlichen Verfügungsmöglichkeiten schafft.

Diese Optionen verweisen auf die unabdingbare Notwendigkeit, bildungspolitische Entscheidungen lerntheoretisch zu fundieren, indem die Perspektive der potentiellen TeilnehmerInnen in die Entscheidungen über die Seminarangebote eingeführt wird. Die dazu notwendige Kompetenz erwächst aus der (theoretisch begründeten) Auseinandersetzung mit dem Lernen von Erwachsenen.

### **Erkenntnisautobahnen oder -pfade?**

Der Streit um die richtige Methode der Erkenntnisgewinnung/Bildungsarbeit in der Debatte um gewerkschaftliche Bildungsarbeit kreist um das Verhältnis von Theorie und Erfahrung. Die Hoffnung auf die ent-deckende und reinigende Kraft der „guten“ Theorie, des „richtigen“ gesellschaftlichen Entwurfs für das widersprüchliche Alltagsbewußtsein der Bildungsteilnehmer dürfte als Wasserträger-Theorie des Klassenbewußtseins den dauerhaftesten Orientierungstyp in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit darstellen. In stufig angelegten Kursen soll den TeilnehmerInnen - ausgehend vom Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit - die richtige Ein-Sicht in die kapitalistisch formierte Gesellschaft vermittelt werden. Es herrscht die Vorstellung, daß die „richtige“ Theorie „von selbst“, geradlinig wie auf einer Autobahn, ihren Weg in das Bewußtsein der TeilnehmerInnen findet bzw. dorthin „hineingetragen“ werden kann. Ähnlich verhält es sich mit der Position „erweiterter Interessengegensatz“. Auch dort gilt es, den Grundwiderspruch kognitiv zu begreifen. Auf Basis einer angenommenen motivationalen Wirkung als Folge einer Ergebnis-Erwartung besteht die Annahme, daß dieses Begreifen durch die Bearbeitung lebensweltnaher, alltäglicher Politikfelder (Ökologie, Frauen-diskriminierung, etc.), für die ein positives Ergebnis avisiert wird, leichter gelingt. Auch dies ist die Lehrperspektive der motivierenden Außensteuerung durch den Lehrenden.

Einen wichtigen Bezugspunkt bildet weiterhin das exemplarische Lernen im Sinne des Negt'schen Erfahrungsansatzes. Mit dem Anknüpfen am Stoff der Alltagserfahrungen entfaltet Negt seine dialektische Bildungstheorie als Spannungsbogen zwischen Alltagserfahrung und materialistischer Theorie, die beide zu vermitteln sind. Die zentrale Interpretationsfolie für Negt bleibt dabei der dialektisch verstandene Grundwiderspruch (vgl. Negt 1977, 65). Negt vertritt keinen inhaltlichen Dogmatismus, demgemäß bestimmte Lerninhalte als richtig erkannt sind und von den Lernenden einfach nur zu übernehmen wären. Aber ein von außen kommender Begriff von der „richtigen“ Struktur des Ganzen, von der „richtigen“ Erfahrung ist immer schon impliziert (vgl. Röhrig 1987, 113). Ontologisch gesetzte Fachsystematiken als Orientierungslinie für die richtige Erkenntnis haben im Rahmen exemplarischer Ansätze die gleiche Konsequenz wie der Negt'sche Erfahrungsansatz: Der Außenstandpunkt des Lehrenden wird nicht verlassen, auch wenn der richtige Erkenntnisweg nicht geradlinig als Autobahn vorgezeichnet ist.

Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet, zielt Lernen nicht auf „richtige Erkenntnis“ von Zusammenhängen, die außerhalb des Subjekts konstituiert wurden. Subjektive Erkenntniswege lassen sich nicht vorzeichnen und planen. Lernen zielt auf die Verbesserung **bedeutsam** empfundener Handlungsvoraussetzungen bzw. auf die Überwindung von Handlungsbehinderungen im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang (Holzkamp 1993, 159,183). "Lernproblematiken wären mithin ge-

genüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, daß hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o.ä., möglich erscheint" (a.a.O., 183). **Die Lernproblematik entsteht aus der Handlung heraus**, wenn das Subjekt innerhalb seiner sachlich-sozialen Bedeutungszusammenhänge eine spezifische Unzulänglichkeitserfahrung in seiner Bezugshandlung macht, **die für das Subjekt bedeutsam ist**. Wann dies der Fall ist, läßt sich didaktisch nicht planen. Daß dies möglich wird, läßt sich didaktisch nur befördern. Vom Subjekt entwickelte *expansive Lernbegründungen* zielen dabei auf die "lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität" (a.a.O., 190). In Abgrenzung zu diesem selbst-bestimmten, **expansiven** Lernen, das erfolgt, weil dem Subjekt in der Bezugshandlung etwas **selbst** problematisch geworden ist, wird die *defensive Lernbegründung* durch *Lernanforderungen Dritter* charakterisiert, deren Mißachtung einen Verlust an Bedingungsverfügung nach sich ziehen würde. Soziale Ausgrenzung im Seminar, im Betrieb oder in der Gewerkschaft z.B., weil der Bildungsteilnehmer bestimmten (Lern-)Anforderungen nicht nachkommt, kann beispielsweise solch einen Verlust an Bedingungsverfügung bedeuten und dazu führen, daß Teilnehmer vorgeben etwas zu lernen, ohne dessen Bedeutung für sich selbst anzuerkennen

Wird Bildungsarbeit aus der Perspektive der Lernenden konzipiert erübrigt sich der Streit, ob nun das „richtige Ergebnis“ über die, vom Seminarleiter, angebotene Theorie oder über die Auseinandersetzung mit den Alltagserfahrungen der TeilnehmerInnen erzielt wird. Dieser Streit ist allenfalls ein Streit über ein **Lehrergebnis** (Lehren als Tätigkeit von SeminarleiterInnen). Geht es um **Lernergebnisse**, dann entscheiden die TeilnehmerInnen autonom entsprechend ihres spezifischen Lernprinzips, welche Erkenntnisse ihnen helfen, ihre Handlungsprobleme zu lösen und ihre Handlungsfähigkeit wieder herzustellen bzw. zu erweitern. Bildungsarbeit, die ein Interesse an der subjektiven Lernleistung der Bildungsteilnehmer hat, kann sich von fordistischen Vorstellungen über die Herstellbarkeit von (allgemeingültigen, besser: als allgemeingültig definierten) Erkenntnissen über Bildungsprozesse verabschieden. Eine an der subjektiven Lernleistung interessierte Bildungsarbeit muß auf eine neue **konzeptionelle Basis** gestellt werden.

### **Lernchancen in der Fallarbeit**

In der Erwachsenenpädagogik als der Wissenschaft, die sich mit dem Lehren mit und Lernen von Erwachsenen befaßt, sind in neuester Zeit konzeptionelle Entwicklungen erkennbar, die der hier theoretisch entwickelten Lernerperspektive den Primat einräumen. Erwachsenenbildung wird als ein Lehr-/Lernzusammenhang definiert, der an den aktuellen Handlungsproblematiken der TeilnehmerInnen ansetzt. Ihnen wird über ein konzeptionelles Arrangement der Bildungssituation Gelegenheit gegeben, ihre Handlungssituationen und die darin gefaßten Widersprüche, Dilemmata, Irritationen, kurz: ihre aktuellen Handlungsproblematiken in vertiefter (d.h. auch theoretisch fundierter) Weise zu **verstehen** und (gemeinsam) tragfähige Wege aus den Handlungsproblematiken zu entwickeln. Dieses Konzept wird gegenwärtig als sog. „**fallorientierte Fortbildung**“ in der Erwachsenenpädagogik dargestellt und in der Weiterbildungspraxis implementiert (vgl. Müller 1993).

Lernen erscheint in diesem Konzept als Prozeß des sich reflexiv mit (den eigenen und fremden) Sinnhorizonten Auseinandersetzens - mit der Chance, neue, bisher unbekannte Bedeutungshorizonte zu entdecken und dadurch die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erweitern zu können (vgl. auch Müller 1996b, S.18). Ausgangspunkt des Lern-/Bildungsprozesses sind sog. „Fälle“ der TeilnehmerInnen, die sie im Seminar zum Bildungsgegenstand für sich und andere machen. Ein „**Fall**“ ist ein konkretes Ereignis (Erlebnis, eine Szene) aus der alltäglichen Lebens- oder Arbeitswelt, das thematisch, räumlich, zeitlich und personell beschrieben werden kann. Ein „Fall“ ist also kein abstrakter Problemzusammenhang (z.B.: in folgende Frage gekleidet: Wie gehen die Arbeitgeber mit dem Kündigungsschutz der Beschäftigten um?), der in abstrakter Weise durchgearbeitet wird - mit der Hoffnung, daß die Teilnehmerinnen Relevantes für ihre konkreten betrieblichen Handlungssituationen entdecken und dies dann auch transferieren. In einen „Fall“ ist derjenige, der das Handlungsproblem darstellt, selbst unmittelbar eingebunden; er erfährt sich in seiner Handlungsfähigkeit eingeschränkt - sein Lernbemühen ist in der Wiedergewinnung seiner Handlungsfähigkeit begründet. Für diese Falldefinition sind

somit die subjektive Befindlichkeit des Fallerszählers und die konkreten sachlich-sozialen Bedeutungshorizonte zentral. Insofern unterscheidet sich diese Falldefinition von sogenannten „klassischen Fällen“, wie sie als typischer Problemzusammenhang innerhalb der Didaktik politischer Bildung als Lerngegenstand vorgeschlagen werden (vgl. Grammes 1997, 55 u. 59). Die „klassischen Fälle“ sollen die kulturelle Überlieferung demokratischer Lebensformen sichern - so wie gewerkschaftliche Bildungsarbeit aus der Lehrperspektive kulturelle Überlieferungen sichern will. Dagegen kommen die sogenannten „aktuellen Fälle“ mit ihrer zugrundegelegten Konflikterfahrung der Lernenden (a.a.O., 54) der hier vorgeschlagenen Falldefinition nahe.

In der „**fallorientierten Fortbildung**“ fungieren SeminarleiterInnen als „FallberaterInnen“. Eine ihrer Aufgaben besteht darin, die Problemsichten der TeilnehmerInnen und damit ihre **Handlungsgründe** in der gesellschaftlichen Situation bezüglich des - in der Fallerszählung thematisierten - Gegenstandsbereichs zu entfalten und zusammen mit den anderen TeilnehmerInnen auf ihre je spezifische Art (d.h. im Vergleich zum Fallerszähler „anders“) zu verstehen. Den FallerszählerInnen werden dadurch sog. **Gegenhorizonte** für die Bedeutungshorizonte ihrer problemhaltigen Fallsituation angeboten.

In Erweiterung dieser mehrperspektivischen, auf Sinnverstehen gerichteten Sichtweise der als problematisch empfundenen Handlungssituationen gilt es für die FallberaterInnen und die TeilnehmerInnen, zentrale Problematiken der Handlungssituation (sog. Kernthemen) thematisch (das bedeutet auch theoretisch) zu entwickeln - mit der Aussicht, die Handlungssituation in neuer Weise zu verstehen und in ihr begründet zu handeln. Anders ausgedrückt: bezogen auf die Fallsituation werden Erklärungsangebote erarbeitet, die - zusätzlich zu den sog. **manifesten Sinnhorizonten** - auch **latente Bedeutungskomplexe** (subjektive, interaktionistische und mikropolitische, aber auch gesellschaftliche Bedeutungskomplexe: ökonomische, juristische, politische, soziale, etc.) zur Sprache bringen und so den „Fall“ auf unterschiedlichen **thematischen Ebenen** durchdringen. Diese Ebenen sind (bezogen auf das folgende Beispiel eines Betriebsräteseminars):

- \* Die Ebene der in der Fallsituation handelnden **Subjekte**, ihre „Beiträge“ zur Entstehung und zum Verlauf der Fallsituation (z.B.: die biographisch bestimmte Interpretation der Situation durch den Betriebsrat, also seine spezifischen Bedeutungshorizonte).
- \* Die Ebene der **sozialen Beziehungen** zwischen den in der Fallsituation handelnden Subjekten, die „Qualität“ dieser Beziehungen und deren Bedeutung für die Fallentstehung und dessen Verlauf (z.B.: die Art der Beziehungen zwischen dem Betriebsrat und einem von Kündigung bedrohten Beschäftigten; dessen Beziehungen zu seinen Arbeitskollegen).
- \* Die Ebene des **mikropolitischen Handelns** der Subjekte, die „Qualität“ dieses Handelns sowie dessen Folgen für die Fallentstehung und dessen Verlauf (z.B. Betriebsräte, die ihre Beteiligungsrechte gem. BetrVG in spezifischer Weise wahrnehmen; die „Arbeitgeberseite“, die spezifische Strategien gegen das Betriebsrätehandeln entwickelt und umsetzt).
- \* Die Ebene der **betrieblichen Bedeutungsstrukturen**, die in die Fallgeschichte hineinwirken und sie in ihrer Entstehung und in ihrem Verlauf bestimmen (z.B.: Die spezifischen betrieblichen Rationalisierungsstrategien und deren personelle, inhaltliche, finanzielle und organisatorische Umsetzung).
- \* Die Ebene **gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen**, die in die Fallgeschichte hineinwirken und sie in ihrer Entstehung und ihrem Verlauf bestimmen (z.B.: Wenn der „Grundwiderspruch“ in der Fallsituation „entdeckt“ werden kann, wenn er zweitens als „Allgemeines“ thematisiert werden kann, dann besteht für die TeilnehmerInnen im Sinne ihrer ausgegliederten Lerndimensionen das Angebot, diese Sichtweise lernend zu integrieren und damit ihre Fallsituation in neuer Weise zu verstehen).

**Fallarbeit** vollzieht sich - nach dem bisher Gesagten - nach folgendem **Grundmuster**: Die TeilnehmerInnen an der Fallbearbeitung und die FallberaterInnen aktivieren im 'verstehenden Deuten' eigene

Erfahrungen (Lebenserfahrungen, Berufserfahrungen, Betriebserfahrungen), von denen sie annehmen, daß sie mit Situationen, die in der Fallgeschichte vorkommen, vergleichbar sind und die es ihnen ermöglichen, diese Situationen einzuordnen und zu verstehen. Dies verlangt, daß es den Beteiligten im Verlauf der Deutungsarbeit gelingt, die verschiedenen Sichtweisen/Bedeutungshorizonte, die entlang der einzelnen Ebenen zunächst eher ein Nebeneinander darstellen, miteinander zu **verknüpfen**.

Eine solche Verknüpfungsleistung unterschiedlicher Deutungsperspektiven verlangt auf der **Wissensebene** ein breites Spektrum an Wissensressourcen, die für das Fallverstehen in Anspruch genommen werden können, wobei dieses Wissen für das Verstehen der „Konkretheit“ der Fallsituation und/oder für das „Allgemeine“ in der Fallsituation fruchtbar ist:

- \* **Erfahrungsgestütztes Wissen**, das die Beteiligten an der Fallbearbeitung im oben beschriebenen Sinn in die Deutung der Fallgeschichte einbringen. Dieses Wissen gestattet die vielperspektivische Betrachtung der Fallsituation. Es bildet die Grundlage für den Verstehensprozeß und seine Leistungsfähigkeit. In der Fallbearbeitung bleiben die konkreten Handlungszusammenhänge der Fallgeschichte gewahrt. Der Verstehensprozeß ist also auf die **Konkretheit** des Falles gerichtet und stellt den Versuch dar, den Fall in seiner **Besonderheit** zu verstehen.
- \* Die Besonderheit eines Falles zu verstehen ist allerdings nur möglich, wenn im Prozeß des Fallverstehens das Besondere (Einzigartige) zugleich auch überstiegen und aus seiner Eingebundenheit in **allgemeine** Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge erhellt wird. Dazu bedarf es des Rückgriffs auf **Wissensbestände**, die den Beteiligten an der Fallbearbeitung wiederum deshalb zur Verfügung stehen, weil sie sich diese, erfahrungsgestützt, im Verlauf ihres Lebens, ihrer beruflichen Arbeit oder ihrer (Aus- oder Weiter-) Bildung angeeignet haben. Dieses Wissen, das die Teilnehmer in der Fallbearbeitung abrufen, kann demnach Bestandteil ihres **Alltagswissens** oder ihres **Berufswissens** (als berufliches Erfahrungs- und Routinewissen oder auch als berufstheoretisches Wissen) sein. Während für die Seminarteilnehmer an der Fallbearbeitung in erster Linie der Bezug auf ihr Alltags- und Berufswissen im Vordergrund steht, sind die **FallberaterInnen (SeminarmitarbeiterInnen)** darüber hinaus in besonderer Weise gefordert, auch **fallspezifisches theoretisches Expertenwissen** (Tarifwissen, Gewerkschaftswissen, Rechtswissen, Wissenschaftswissen) in die Verstehensarbeit einzubringen.

Je nachhaltiger im Verlauf des Verstehensprozesses sich das Fallverstehen auf die Thematisierung der eher allgemeinen, d. h. fallübergreifenden Bedeutungszusammenhänge der Fallgeschichte konzentriert, desto mehr verändert sich auch die **Erkenntnisform des Verstehensprozesses**: Sie nimmt zunehmend **diskursive** Züge an, die 'verstehenden' Anteile werden von **erklärenden** überlagert oder 'durchmischt'. Grammes spricht an dieser Stelle im Zusammenhang der von ihm vorgeschlagenen Fallanalysen von dem „Pulsschlag von Abstraktion und Rekonkretisierung“ (1997, 57). Die Herausforderung für die FallberaterInnen ist hier, den Verstehensprozeß so zu moderieren, daß das **Spannungsverhältnis zwischen einer auf die Konkretheit des Falles ausgerichteten Auslegung** (d.h. die Betrachtung des Falles in seiner nur ihm zukommenden Bedeutung) und einer das **Allgemeine beachtenden Auslegung** (d.h. die Betrachtung des Falles in seiner fallübergreifenden, typischen Bedeutung) **nicht nach der einen oder anderen Seite verkürzt wird**. Für das Fallverstehen und die Fallarbeit überhaupt hätte eine solche Verkürzung **Folgen**:

- Bei einer einseitigen Zentrierung des Fallverstehens auf das Allgemeine und Typische des Falles besteht die Gefahr, daß der Fallerzähler mit seiner für sein (expansives) Lernen wichtigen Handlungs- und damit Lernproblematik für die FallberaterInnen (SeminarmitarbeiterInnen) als bloßer (d.h. didaktischer) Aufhänger dient, um den TeilnehmerInnen ihr vorbereitetes (Theorie-) Wissen (z.B. über den „Grundwiderspruch“) zu „verkaufen“. Die besonderen Lernpotentiale von Fallarbeit verschwinden.
- Ein Belassen der Fallarbeit in der Besonderheit und Konkretheit des Falles enthält die Gefahr, daß die Erkenntnisgewinnung im Vordergrundigen stecken bleibt, indem das Fallverstehen sich nur an den **Erscheinungsformen** des Falles abarbeitet und im bloßen Nachvollzug der Sinnhorizonte und

Eigenwelten der Fallpersonen, der Beziehungen, der Mikropolitik, der betrieblichen und der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen besteht. Eine Reduzierung von Fallarbeit auf die konkrete Seite des Falles behindert die Aufgabe, zu grundlegenden, und dies heißt verallgemeinerungsfähigen Einsichten zu kommen, die sich in anderen Fallsituationen bewähren (vgl. Müller 1996b, 19f).

Die ehrenamtlichen SeminarmitarbeiterInnen sind aufgrund ihres beruflich-betrieblichen Erfahrungshintergrundes und auf der Basis ihres gewerkschaftspolitischen bzw. arbeitsrechtlichen Wissens in besonderer Weise geeignet, die Besonderheit des Falles zusammen mit den TeilnehmerInnen zu entfalten. Sie kennen die Arbeits- und Lebenswelt der TeilnehmerInnen und haben dadurch die Chance zu einem empathischen, sinn-verstehenden, mehrperspektivischen Zugang. Fallorientierte Bildungsarbeit kommt in dieser Spezifik dem gewerkschaftlichen Grundgedanken der praxisorientierten Selbstaufklärung - jenseits fachlicher und politischer Dogmatik - entgegen.

Inwieweit die SeminarmitarbeiterInnen auch dem Anspruch, in der Konkretheit der Fallsituationen auf allen fünf thematischen Ebenen auch das Allgemeine, Fallübergreifende, Typische erkennen zu können und dieses fallgebunden entwickeln und den TeilnehmerInnen anbieten zu können, genügen können, ist eine zu klärende Frage. Sie verweist in einer sehr grundsätzlichen Art auf die Kompetenzthematik für gewerkschaftliche Bildungsarbeit und die Notwendigkeit, die (Weiter-) Bildungsfrage auch auf diesem Bereich auszudehnen (möglicherweise als Fallarbeit).

### **Ein Beispiel fallorientierter Bildungsarbeit**

Aus der Sicht der gewerkschaftlichen Organisation könnten die Ziele eines fallorientierten Betriebsverfassungsgesetz-Seminars für neue Betriebsratsmitglieder beispielsweise sein: 1. Den TeilnehmerInnen das Betriebsverfassungsgesetz als ein spezifisches, historisch entstandenes rechtliches Normengefüge für die Regelung betrieblicher Kommunikations- und Konfliktsituationen darzustellen. 2. Handlungsspielräume bei der Anwendung des Gesetzes aufzuzeigen und es den TeilnehmerInnen zu ermöglichen, eine eigenständige Position für die Anwendung des Gesetzes zu entwickeln.

Inwieweit sich diese Ziele der Organisation mit den spezifischen Perspektiven der Lernenden verknüpfen lassen, ist die offene Frage. Fallarbeit schafft dazu folgende Voraussetzungen: Ausgangspunkt der Arbeit im Seminar wären „Fälle“, d.h. von den TeilnehmerInnen als problematisch erlebte betriebliche Handlungssituationen (nicht Problemstellungen) im Kontext der Regelungen des Betriebsverfassungsgesetzes. Erfahrungsgemäß könnten typische Fälle, wie sie von TeilnehmerInnen in Seminaren vorgebracht werden, sein: Kündigungssituationen, Betriebsratssitzungen mit der damit verbundenen Geschäftsordnung und Herrschaftsinteressen einzelner Mitglieder und Gruppen, Betriebsversammlungen, Einstellungen/Versetzungen, betriebliche Rationalisierungsprojekte u.s.w.. Solche Fälle würden von den TeilnehmerInnen zu Beginn des Seminars skizziert und überblicksweise berichtet. Es wären jene Situationen, die sie in ihrer (kurzen) Amtszeit bereits als für ihr eigenes Handeln als problematisch erlebt haben oder Situationen, die sie als Beschäftigte selbst erfahren und die sie möglicherweise überhaupt zu ihrer Betriebsratstätigkeit veranlaßt haben. Kurz: es sind jene Situationen, in denen sie ihre Handlungsfähigkeit als eingeschränkt erlebt und die sie zum Lernen motiviert haben, d.h. ein Seminar zu besuchen, von dem sie sich eine lernende Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit versprechen.

Ein **Kündigungsfall** könnte beispielsweise folgende Struktur besitzen: Einem Kollegen im Betrieb wird gekündigt, weil er über 2 Jahre hinweg ständig über lange Zeiträume krank war. Der Kollege ist in der Belegschaft wenig gut angesehen. Er ist ein Außenseiter. Dies verschärft sich durch die Krankheit, weil die KollegInnen seine Arbeit mit erledigen müssen. Der Geschäftsführer hat dem Betriebsrat die Kündigung mit der Bitte um Zustimmung vorgelegt. Der Betriebsrat hat auf einer Sitzung lange darüber diskutiert, ob zugestimmt werden soll oder nicht und schließlich seine Zustimmung gegeben. - Der Fallerzähler ist mit der Entwicklung, dem Verlauf und dem Ergebnis der Auseinandersetzung um diese Kündigung nicht zufrieden; er fühlte sich in einem regelrechten Dilemma; sich selbst hat er in dem gesamten Prozeß als nicht sehr souverän erlebt, dies irritiert und belastet ihn.



So oder ähnlich könnte sich der kurze Bericht und die Schilderung der Befindlichkeit einer TeilnehmerIn zu Beginn des Seminars anhören. Andere TeilnehmerInnen würden thematisch ähnliche Fälle (Einstellung/Versetzung, Betriebsversammlung u.s.w.) hinzufügen. Aus der Vielzahl der so eingebrachten Fallsituationen würden im Verlauf des Seminars eine bestimmte Anzahl bearbeitet werden (auf die Auswahl der Fallsituationen kann hier nicht näher eingegangen werden). Über die Summe der bearbeiteten Fallsituationen und über die 5 thematischen Ebenen der Fallarbeit gesehen ergäbe sich dann u.a. ein gewisses Spektrum der Bedeutungshorizonte des Betriebsverfassungsgesetzes. Dieses wäre nicht durch historische oder systematische Entwicklungen (durch die SeminarleiterInnen) entstanden, sondern durch die Notwendigkeit, die Fallsituationen hinsichtlich der rechtlichen Seite zu durchdringen und jene Seiten des Rechts zu thematisieren, die zum Verstehen von und zum kompetenteren Handeln in den Situationen notwendig erscheinen. Mit anderen Worten: das Betriebsverfassungsgesetz wird als rechtliches Normengefüge in den einzelnen Fällen für die TeilnehmerInnen in der Weise erfahrbar, als es ihnen für ihre subjektiv ausgegliederte Bedeutungsdimension weiterhelfen kann, das aber auch seine deutlichen Grenzen hat.

Die methodische Gestaltung der Fallarbeit erfolgt entlang des sog. **Arbeitsmodells** in insgesamt 10 Schritten (vgl. Müller 1996a,b):

1. Arbeitsschritt: Erzählen - Die Fallgeschichte darlegen (durch den Fallerzähler)
2. Arbeitsschritt: Nachfragen - Das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen (durch die Zuhörer)
3. Arbeitsschritt: Erleben - Betroffenheit äußern, sich in die Personen hineinversetzen (durch die Zuhörer)
4. Arbeitsschritt: Erleben - Gefühle und Wertungen hinsichtlich der Interpretationsangebote mitteilen (durch den Fallerzähler)
5. Arbeitsschritt: Verstehen - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen:
  - Das Verstehen der in der Fallsituation handelnden **Subjekte**, ihrer „Beiträge“ zur Entstehung und zum Verlauf der Fallsituation.
  - Das Verstehen der **sozialen Beziehungen** zwischen den in der Fallsituation handelnden Subjekten, die „Qualität“ dieser Beziehungen und deren Bedeutung für die Fallentstehung und dessen Verlauf.
  - Das Verstehen des **mikropolitischen Handelns** der Subjekte, die „Qualität“ dieses Handelns sowie dessen Folgen für die Fallentstehung und dessen Verlauf.
  - Das Verstehen der **betrieblichen Bedeutungsstrukturen**, die in die Fallgeschichte hineinwirken und sie in ihrer Entstehung und in ihrem Verlauf bestimmen.
  - Das Verstehen der **gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen**, die in die Fallgeschichte hineinwirken und sie in ihrer Entstehung und ihrem Verlauf bestimmen.
6. Arbeitsschritt: Kernthemen entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen
7. Arbeitsschritt: Lernnotwendigkeiten für die Fallpersonen erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen
8. Arbeitsschritt: Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen
9. Arbeitsschritt: Sich Vergewissern - Einsichten und Handlungspläne aus der Fallbearbeitung für die eigene Arbeit ableiten (durch jeden einzelnen Teilnehmer)
10. Arbeitsschritt: Kritische Einschätzung der Fallbearbeitung.

Das gesamte Arbeitsmodell in seinen 10 Schritten und in seinen verschiedenen Strukturierungsmöglichkeiten kann an dieser Stelle nicht ausführlich besprochen werden. Mit dem Seminarbeispiel „Betriebsverfassungsgesetz“ soll nur ein Überblick und Einblick in diese fallorientierte Bildungsarbeit als „subjekt- und lernzentrierte“ gegeben werden, wie sie für die Themenbereiche der gewerkschaftlichen Bildungsdebatte relevant ist. Dort geht es zentral um das Verhältnis von Theorie und Erfahrung und um das Verhältnis von TeilnehmerIn und Seminarleitung/Organisation. Ein zentraler Schritt für die Verbindung subjektiver und allgemeiner, individueller und gesellschaftlicher Bedeutungshorizonte ist der 6. Arbeitsschritt. Er soll deshalb für dieses Seminarbeispiel näher dargestellt werden.

Für den Fall „Kündigung“ könnten in unserem Betriebsverfassungsgesetz-Seminar bis einschließlich des 5. Arbeitsschrittes die verschiedensten Bedeutungshorizonte auf den verschiedenen thematischen

Ebenen mit Blick auf die Einzigartigkeit (Konkretheit) der Fallsituation zusammengetragen worden sein. Im 6. Arbeitsschritt kommt es darauf an, in diesen Bedeutungshorizonten sog. **Kernthemen** zu entdecken und zu bearbeiten. Kernthemen sind solche Sachverhalte in der Fallsituation, denen nach Einschätzung der Seminargruppe eine besondere Bedeutung für die Fallentstehung und den Fallverlauf zukommt. Kernthemen können auf allen 5 thematischen Ebenen identifiziert werden. Im vorliegenden Beispiel **könnten** in einer Seminargruppe **z.B.** folgende Kernthemen identifiziert werden (als Kernfragen formuliert):

Welche Bedeutung für die Fallentstehung, die Falldynamik und den Fallverlauf hat der Umstand, daß ...

- .. Kranke vom Geschäftsführer als nicht profitabel definiert werden?
- .. der kranke Kollege die Arbeitsbelastung der Kollegen erhöht?
- .. eine Kündigung die Existenz des Betroffenen gefährdet?
- .. Kranke in der Gesellschaft als „Drückeberger“ bzw. „Schmarotzer“ gedeutet werden?
- .. der Betriebsrat sich als „quasi neutrale Instanz“ definiert?

Es handelt sich bei diesen Kernthemen, sofern sie in dieser Weise formuliert würden, um sog. „Knackpunkte“ des Falles, über deren Bearbeitung sich die Seminargruppe zentrale Problemzusammenhänge und Verstehensstrukturen der Fallgeschichte freilegen möchte. In dieser Form stellen sie eine Brücke dar zwischen der - bis zum 5. Arbeitsschritt auf die Besonderheiten des Falles gerichteten - Fallwahrnehmung und der - auf grundlegende, allgemeine, fallübergreifende Bedeutungszusammenhänge abzielenden - Fallbetrachtung im 6. Arbeitsschritt. In der Summe beider Arbeitsschritte sollte der Fall nicht nur auf der „Erscheinungsebene“, sondern auch in seiner „Tiefenstruktur“ verstanden worden sein. Daraus sollen sich dann weiterführende, erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten für den Fallerzähler und alle an der Fallarbeit Beteiligten entwickeln lassen, der „Fall“ könnte auf diese Weise quasi „geknackt“ werden (vgl. Müller 1996b, 15).

In beiden Arbeitsschritten können, eng am Fall bleibend, die Wissensbestände zum Betriebsverfassungsgesetz - um auf die Perspektive der Seminarleitung/Organisation zurückzukommen - ggf. so eingeführt werden, daß der Konflikt im Betriebsratsgremium, wie er sich über die Diskussion um Drückebergerei und Unprofitabilität einerseits sowie um Existenz- und Persönlichkeitsschutz andererseits darstellt, als widersprüchliche Stellung des Betriebsrates im Betriebsverfassungsgesetz **verstanden** und damit **erklärt** wird: einerseits den KollegInnen andererseits dem Betrieb verpflichtet und so in einer scheinbar sachneutralen Position befangen. Hier kann die Rechtsprechung zur Beteiligung bei Kündigung ggf. genauso eingeflochten werden wie die Praktiken der Geschäftsführung des Betriebsrats (wer für den Betriebsrat Informationen des Arbeitgebers entgegennehmen darf etc.).

Was in der Summe aller Perspektiven und thematischen Ebenen sowie aller in Anspruch genommenen Wissensformen hier zum Betriebsverfassungsgesetz zum Ausdruck kommt ist die Kompetenz aller TeilnehmerInnen und FallberaterInnen - bezogen auf dieses Falldetail. In dieser Weise, eng an den Handlungsproblemen der TeilnehmerInnen angelehnt und abseits der üblichen Systematik wird die spezifische Eigenart des rechtlichen Normengeflechts „Betriebsverfassung“, wie sie für diese Fallgeschichte bedeutsam wird, aufgezeigt.

Im weiteren Verlauf der Fallbearbeitung werden **Lernnotwendigkeiten** für die an der Fallsituation beteiligten Personen herausgearbeitet. D.h., es wird untersucht, wie sich die beteiligten Fallpersonen unter realistisch eingeschätzten Handlungsbedingungen ändern müßten, damit sich die Fallsituation aus ihrer „Verknäuelung“ lösen kann. Hier kommt insbesondere das Erfahrungswissen der TeilnehmerInnen sowie das Wissen aller Beteiligten zu den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens zum Zuge. Es gilt abzuschätzen, welche Gründe die Fallbeteiligten (Geschäftsführer, Betriebsratsmitglieder) haben könnten zu lernen oder sich dem Lernen zu verweigern - mit welchen Folgen für das Handeln im Fall.

Nach dieser Klärung werden für den Fallerzähler und alle TeilnehmerInnen Handlungsmöglichkeiten und **Handlungsprojekte** erarbeitet, wie in der aktuellen Fallsituation im Betrieb oder in einer ähnlichen Situation gehandelt werden kann. Die anfangs als problematisch empfundene Handlungssituation

„Kündigung“ könnte sich bei gelingender Fallarbeit damit zum Ende der Fallbearbeitung für den Fall-erzähler (analog für die anderen Seminarteilnehmer) in neuen Handlungsdimensionen geöffnet haben. Dies gilt dann, wenn er das Angebot entlang seiner (expansiven) Lernbegründungen als Lernangebot annehmen kann, wenn er sich davon eine Erweiterung seiner individuellen Handlungsfähigkeit (bei gegebener gesellschaftlicher Begrenzung, wie sie das Betriebsverfassungsgesetz und die Konkurrenzsituation im Betrieb verkörpern) verspricht. Damit wird deutlich, daß „fallorientierte Fortbildung“ nur ein Angebot an Weiterbildungswillige darstellt - möglicherweise aber eines, das ihren Lernbegründungen in besonderer Weise Rechnung trägt.

### **Literaturverzeichnis:**

- Grammes, T.: Exemplarisches Lernen. In: Sander, W.: Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997, S.49-62.
- Holzcamp, K.: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie 20 (1987), S.5-36.
- Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993.
- Holzcamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212(1995), S.817-846.
- Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: ZfPäd 29. Beiheft, S.75-103.
- Müller, K.R.: Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 31(1993), S.91-100.
- Müller, K.R.: Ausbilderqualifizierung durch lebendiges und reflexives Lernen. In: Arnold, R.: Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996a, S.255-275.
- Müller, K.R.: Fortbildung der Ausbilder durch lebendiges und reflexives Lernen. Vortragsmanuskript Nürnberg 1996b.
- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt 1977.
- ÖTV: Zur Bildungsarbeit der Gewerkschaft ÖTV. Eigenverlag Stuttgart 1995.
- Röhrig, P.: Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock, A./Hindrichs, W./Müller, H.D./Negt, O. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Marburg 1987, S.105-119.
- Weischer, Ch.: Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation. Münster 1996.

Anschrift des Autors:  
 Dr. Joachim Ludwig  
 Frühlingstraße 16a  
 85521 Ottobrunn  
 Tel. 089/60851250