

Didaktische Konzepte für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Lernprojekte unterstützen

Sowohl Lernprojekte wie auch Bildungsprozesse werden im Folgenden als Welt- und Selbstverständigungsprozesse definiert. Ausgewählte didaktische Konzepte werden hinsichtlich ihrer Unterstützungsleistungen für Lernprojekte dargestellt.



Autor |
Prof. Dr. Joachim Ludwig,
Universität Potsdam,
Professur für Erwachsenen-
bildung/Weiterbildung und
Medienpädagogik
ludwig@uni-potsdam.de

Warum ist in diesem Beitrag von „Lernprojekten“ die Rede und nicht von „Bildungsprojekten“? Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versteht sich traditionell als politische Bildungsarbeit, die dem kritischen Bildungsgedanken verpflichtet ist. Daher wäre der Begriff Bildungsprojekte naheliegend. Gewerkschaftliche politische Bildung soll die Gestaltung der Gesellschaft aus der Interessensperspektive von Arbeitnehmern unterstützen.

Im Vergleich zu diesem umfassenden Bildungsanspruch wird Lernen oft als einfachere innerpsychische kognitive Operation verstanden, die durch Bildung erst veredelt wird. So weist beispielsweise Koller (2012, S. 15) der Bildung die Transformation grundlegender Orientierungen zu, während Lernen einfachere Aneignungsprozesse umfasst. Andere Begriffsdefinitionen sehen Lernen als kognitive Operation, während Bildung komplexe Bewertungs- und Orientierungsleistungen umfasst (vgl. Meueler 2009). Diese Stufenmodelle von unteren Lernaktivitäten und oberen Bildungsprozessen unterscheiden Lernen und Bildung als zwei unterschiedliche und getrennt verlaufende Prozesse.

Bildung und Lernen

Betrachtet man die Verwendung der Begriffe Bildung und Lernen in einer historischen Perspektive, wird deutlich, dass Bildung und Lernen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts für ein und denselben Prozess der Aneignung von Welt sowie der Welt- und Selbstverständigung herangezogen wurden (vgl. Ludwig 2014a). „Welt- und Selbstverständigung“ bedeutet die Verständigung mit mir selbst und mit der Gesellschaft, in der ich lebe. Gewerkschaftliche Bildungs-

arbeit will beispielsweise gezielt einen Rahmen dafür schaffen, dass Menschen aus ihrem alltäglichen Handlungsrahmen heraustreten können, um sich über ihre Handlungsgrenzen sowie über Möglichkeiten zu deren Überwindung – das heißt zur Ausweitung ihrer Handlungsmöglichkeiten insbesondere im Kontext gewerkschaftlichen Handelns – zu verständigen. Der Begriff Welt ist hier als gesellschaftlich gegebenes Wissen und als Ensemble von Handlungsmöglichkeiten (und Grenzen) zu verstehen. Während der Aufklärung wurden Lernen und Bildung parallel gebraucht. So ist beispielsweise für Kant Lernen das Humanum schlechthin. Es ist der Prozess, mit dem der Mensch zum Menschen wird. Erst durch die Einführung eines engen psychologischen Lernbegriffs um 1900 wird diese Bedeutung von Lernen als Welt- und Selbstverständigung verändert und auf beobachtbare Verhaltensweisen verengt (vgl. Faulstich 2008, S. 35). Im Folgenden werden sowohl Lernen als auch Bildung gleichermaßen als Welt- und Selbstverständigungsprozess verstanden.

Statt Lernen und Bildung als ein Stufenmodell zu konzipieren, erscheint es angebrachter, Bildung und Lernen als differente Diskurse beziehungsweise Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Welt- und Selbstverständigung zu fassen. Es geht hier um Perspektivendifferenz auf einen Prozess und nicht um das Verhältnis zweier unterschiedlicher Prozesse. Dabei beschreiben einzelne Lernbegriffe die Prozesse der Welt- und Selbstverständigung differenzierter, als es der Bildungsbegriff kann. Das sind vor allem solche Lerntheorien, die Lernen als soziales Handeln konzipieren: phänomenologische, pragmatistische, interaktionistische und subjekttheoretische Lerntheorien.

Es stellt sich also die Frage, wann Menschen mit dem Lernen beginnen, wie Lernprojekte als Welt- und Selbstverständigungsprozesse beginnen und wie sie verlaufen.

Beginn von Welt- und Selbstverständigung

Im pädagogischen Diskurs gibt es eine weitgehende Übereinstimmung, dass Menschen dann zu lernen beginnen, wenn sie eine Irritation im Alltagshandeln erfahren. Statt von Irritation ist auch die Rede von „Krisen“ (Heinz-Joachim Heydorn), „Störungen“ (Hans-Christoph Koller) oder von „Zweifeln“ (John Dewey). Klaus Holzkamp (1993) verwendet dafür in seiner Lerntheorie, auf die im Weiteren Bezug genommen wird, den Begriff der „Handlungsproblematik“, um das Soziale der Handlungssituation zu betonen, in der die Irritation beziehungsweise der Zweifel entsteht. Lernen wird als reflexive Form sozialen Handelns verstanden. Das Ertragreiche an der Holzkamp'schen Lerntheorie ist die differenzierte Aufgliederung des Prozesses, in dem aus der Handlungsproblematik ein Lernprojekt entsteht oder eben nicht. Dieses Verständnis ist für die pädagogische Unterstützung von Lernprojekten unerlässlich.

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nehmen Irritationen beispielsweise ihren Ausgangspunkt in der Widersprüchlichkeit betrieblicher Modernisierungssituationen: Wie soll ich mich hinsichtlich einer Flexibilisierung von Arbeitszeit oder hinsichtlich der Einführung von Gesundheitsmanagement im Betrieb entscheiden? Wie sind diese Strategien zu verstehen und wie soll ich mich dazu positionieren? An dieser Stelle kann ein Selbstverständigungsversuch als Lernprojekt beginnen – das muss aber nicht sein.

Ein Lernprojekt entsteht, wenn die Handlungsproblematik mit einer Diskrepanzerfahrung verbunden wird. Von der emotionalen Qualität dieser Erfahrung hängt es ab, ob aus den bisherigen problematisch gewordenen Handlungsgründen heraus Lernproblematiken entstehen können. Befindlichkeiten und Emotionen spielen also von Beginn des Lernprozesses an eine entscheidende Rolle. Eine entsprechende Befindlichkeit als Bedürfnisspannung und Interesse muss vorhanden sein, damit eine reflexive Lernschleife beginnt (diese Lernschleife wird im Folgenden als „Lernprojekt“ bezeichnet). Mit dem Lernprojekt wird

die Unmittelbarkeitsverhaftetheit (vgl. Holzkamp 1995, S. 835) der Sicht auf Welt beziehungsweise die Fraglosigkeit des Alltags (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 30 ff.) in Frage gestellt. Dies ist der Beginn der Welt- und Selbstverständigung.

Expansive und defensive Lernbegründungen

Wenn sich jemand aufgrund seiner Befindlichkeit nicht auf einen Lernprozess einlassen möchte, kann er nur zum Lernen gezwungen werden (indem ihm negative Sanktionen angedroht werden, wie beispielsweise Nichtbestehen einer Prüfung, Jobverlust, Beschämung et cetera). Holzkamp unterscheidet in seiner Lerntheorie expansive und defensive Lernbegründungen. Expansive Lernbegründungen zielen als Folge einer Diskrepanzerfahrung auf die „lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität“, die defensiven Lernbegründungen lediglich auf „die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (Holzkamp 1993, S. 190). Die Diskrepanz- und Unzulänglichkeits-erfahrung in der alltäglichen Bezugshandlung zielt im expansiven Fall auf eine erweiterte Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Im defensiven Fall fehlt die Diskrepanzerfahrung. Defensive Lernbegründungen finden sich häufig in schulischen und betrieblichen Lehr-/Lernverhältnissen. Sie zielen im Ergebnis auf die Überwindung der primären Handlungsproblematik in der Alltagshandlung und nicht auf gesellschaftliche Teilhabe (vgl. a.a.O., S. 193).

Ausgehend von expansiven oder defensiven Lernbegründungen, lässt sich verstehen, wie der weitere Lernprozess teilweise mit Lernsprüngen fortschreitet, aber auch, wie Widerständigkeit und Lernwiderstände den Lernprozess immer auch gefährden. Aus Platzgründen kann dies hier nicht erfolgen. Dieses theoretische Modell wurde bislang in einer Reihe empirischer Untersuchungen überprüft (zur Übersicht vgl. Ludwig 2012a).

Unterstützung von Lernprojekten

Die lerntheoretische Beschreibung der Lernprojekte sollte deutlich gemacht haben, dass Lernprojekte immer Projekte der lernenden Subjekte sind und nicht die Projekte der Lehrenden. Lernprojekte

Literatur |

- Dewe, B.: Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen 1996, S. 131-142
- Faulstich, P.: Lernen. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 33-57
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993
- Holzkamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), 1995, S. 817-846
- Koller, H.-Ch.: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart 2012

und Lehrprojekte gilt es zu unterscheiden. „Weiterbildungssituationen sind nicht von vornherein Lernsituationen: Sie sind es in der Zielvorstellung des Andragogen“ (Mader 1975, S. 18). Lehrhandlungen und Lernhandlungen gehorchen unterschiedlichen Logiken: einer Vermittlungslogik hier und einer Aneignungslogik dort. Es existiert also kein direktes Wirkungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen. Im Folgenden werden verschiedene didaktische Ansätze der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit skizziert, mit denen die Lernprozesse der Teilnehmenden unterstützt werden sollen.

Die didaktischen Konzepte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit lassen sich entlang einer Dimension mit zwei Polen verorten. Den einen Pol bilden die Lerninteressen der Teilnehmenden, den anderen Pol die Lehrinteressen beziehungsweise Lehranforderungen gegenüber den Teilnehmenden. Alle didaktischen Konzepte bearbeiten beide Pole. Darin unterscheiden sie sich nicht. Die didaktischen Konzepte lassen sich aber entlang der Frage unterscheiden, an welchem Pol – Lerninteressen oder Lehranforderungen – sie ihren Ausgangspunkt nehmen und wie nah sie sich den Lernprojekten verstehend annähern. Konzepte, die in den Lehrinteressen und Lehranforderungen ihren Ausgangspunkt nehmen, markieren die Lehre als Grundform pädagogischen Handelns. Daneben existieren Konzepte, die die Lerninteressen und Handlungsproblematiken der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt machen und so Beratung als eine Grundform pädagogischen Handelns in den Vordergrund stellen. Lernprojekte zu unterstützen und zu fördern, ist das Ziel aller didaktischen Konzepte – auch wenn sie eine unterschiedliche Nähe zu den Lernprozessen aufweisen.

Lehrinteressen als Ausgangspunkt

Mit seinem Konzept des „exemplarischen Lernens“ will Oskar Negt (1975) die Alltagserfahrungen der Teilnehmenden aufklären, die immer auch falsches Bewusstsein enthalten. Den Ausgangspunkt des Aufklärungsprozesses bildet beim exemplarischen Lernen die Theorie und nicht der besondere Fall, wie ihn die Teilnehmenden erfahren haben. Die individuellen Erfahrungen werden als exemplarischer Fall der Theorie und nicht als eine individuelle Erfahrung

gesellschaftlicher Strukturen im besonderen Fall bearbeitet. Weil die Theorie zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns wird, müssen sich die Teilnehmenden ihre Lernprojekte entlang der angebotenen Erklärungen entwickeln. Ob dies gelingt, wird man erst im Ergebnis und nicht im Prozess feststellen können. Im Verlauf erkennbar werden die Widerstandshandlungen derjenigen Teilnehmenden, die die angebotene Erklärung nicht in die Bedeutungshorizonte ihres Falls übernehmen können und bei denen sich deshalb die vorhandenen Deutungsmuster gegen die Erklärungsangebote sperren.

Ein anderes in der Bildungspraxis häufig anzutreffendes Konzept ist die Fachorientierung. Das pädagogische Handeln wird an rechtlichen, ökonomischen oder sozialen Fachlogiken ausgerichtet, die den Teilnehmenden erfolgreiches Handeln versprechen. Die Lehre nimmt ihren Ausgangspunkt in den verschiedenen Fachlogiken, deren Relevanz oft mit den persönlichen Erfahrungen der Kursleitenden begründet wird. Die Teilnehmenden werden mit diesen Lehranforderungen konfrontiert. Auch dieses didaktische Konzept kann Lernprojekte unterstützen. Das wird bei Teilnehmenden der Fall sein, deren vorhandene Lernproblematik mit dem angebotenen Wissen weiterentwickelt werden kann. Auch hier gilt, wie beim exemplarischen Lernen: Der Erfolg des Lernprojekts wird nicht im Prozess sondern erst am Ende ersichtlich.

Lehr-Lern-Vertrag mit Teilnehmenden

Die Bildungskonzeption von Erhard Meueler (2000 und 1999) lässt sich als ein dialog- und subjektorientiertes Konzept kennzeichnen. Anders als Negt hält Meueler die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft nur mehr als widersprüchliche Einheit für möglich. Ziel ist ein nach vorne offener Prozess kritischer Selbstthematization und kritischer Aufmerksamkeit gegenüber gesellschaftlichen Zwängen und Behinderungen. Meueler versucht, im Dialog mit den Teilnehmenden einen Lehr-Lern-Vertrag abzuschließen, um die eigenen Lehrinteressen mit den Lerninteressen der Teilnehmenden abgleichen zu können. Er öffnet sich damit von Beginn an gegenüber den Lerninteressen und versucht, diese zu verstehen. Offen bleibt die Frage, inwiefern die Teilnehmenden bei diesem Dialog auf Augenhöhe stehen können, oder ob nicht

Fortsetzung Literatur |

Ludwig, J.: Lehr-, Lernsettings. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungs-forschung. Opladen 2012a, S. 516-529

Ludwig, J.: Gemeinsam Lernen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg 2012b, S. 131-148

Ludwig, J.: Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld 2014a, S. 181-202

Ludwig, J.: Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Schwarz, M. P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R./Weber, P. J. (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn 2014b, S. 550-589.

letztlich die Expertise des Lehrenden dominiert. Unabhängig davon ist festzuhalten, dass dieses Konzept zwar die Lehrinteressen als Ausgangspunkt hat, aber die Lerninteressen und Lernprozesse der Teilnehmenden systematisch einzubeziehen versucht.

Lerninteressen als Ausgangspunkt

Beratung nimmt im Unterschied zur Lehre den Ausgangspunkt immer in den Anliegen der Ratsuchenden, also bei ihren Handlungs- und Lernproblematiken (vgl. Mollenhauer 1965, Dewe 1996, Ludwig 2015). Diese Lernprojekte müssen in einem ersten Schritt verstanden werden, um sie beraten zu können. Pädagogisch Handelnde haben also im Kontext von Beratung zunächst selbst eine Verstehens- und Lernaufgabe. Erst danach können neues Wissen und alternative Interpretationshorizonte in den Prozess eingeführt werden. Teilnehmende werden hier als Ratsuchende verstanden. Dies setzt voraus, dass sie entsprechende Anliegen mitbringen.

Beratung wird in unterschiedlichen Formen praktiziert. Das kann zum Beispiel ein relativ kurzer Beratungsprozess in einem sonst lehrorientierten Setting sein. Anlässe hierfür können Einwände einzelner Teilnehmender sein, wie: „In unserer betrieblichen Praxis sieht das aber anders aus!“ Beratung kann auch in Form eines beratungsorientierten Bildungskonzepts realisiert werden, zum Beispiel als gruppenförmige Fallarbeit im Seminar (vgl. Ludwig 2012b).

Rekonstruktive Ansätze pädagogischer Beratung (strukturalistische und subjektwissenschaftliche; vgl. Ludwig 2014b) sind dadurch charakterisiert, dass sie das Verhältnis von gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen einerseits und subjektiven Begründungen andererseits als Zusammenhang reflektieren. Im Vergleich zum exemplarischen Lernen erfolgt hier der Prozess umgekehrt: Der besondere Fall beziehungsweise das Lernprojekt ist der Ausgangspunkt und wird in seiner allgemeinen Strukturiertheit zu verstehen versucht. In einem zweiten Schritt werden auf Basis der Rekonstruktionsergeb-

nisse alternative Interpretationsmöglichkeiten eröffnet, die zur Transformation bestehender Deutungsmuster führen können und neue Handlungsoptionen ermöglichen.

Pädagogische Rolle der Kursleitenden

Die Unterstützung von Lernprojekten kann unterschiedliche Formen annehmen. Über deren Wirksamkeit lässt sich keine allgemeine Aussage treffen. Dies ist stark abhängig vom Lehrgegenstand, von den Kursleitenden und insbesondere von den Teilnehmenden und ihren Lernprojekten. Beratungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich den Lernprojekten direkt verstehend zuwenden und sie zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit nehmen.

Beratende Konzepte, die von den Lernprojekten ihren Ausgang nehmen, stellen für Kursleitende eine besondere Hürde dar. Obwohl Beratung seit den 1950er-Jahren als eine Grundform pädagogischen Handelns diskutiert wird, findet man sie in der Praxis und in der pädagogischen Ausbildung eher selten. Beratung hat aus Sicht pädagogischer Praktiker einen entscheidenden Nachteil: Sie ist ein offener Prozess der, anders als die Lehre, nicht geplant werden kann. Dies schafft Unsicherheit. Insbesondere gewerkschaftliche Kursleitende, die ganz überwiegend nebenberuflich tätig sind, sind daran interessiert, als Experten wahrgenommen zu werden.

In einer aktuellen Fallstudie zu Kursleitenden in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (Paul-Siewert 2017, S. 89 ff.) wurde deren pädagogisches Selbstverständnis untersucht. Neben anderen Erkenntnissen kommt die Studie zum Ergebnis, dass die Kursleitenden ihr pädagogisches Handeln vor allem an gesellschaftlichen und betrieblichen Strukturen orientieren. Vor allem an solchen Strukturen und Routinen, die sie selbst für relevant halten. Die Kursleitenden sehen sich vor allem der Vermittlung des politisch begründeten Lehrziels verpflichtet, weniger der Unterstützung von Lernprojekten der Teilnehmenden.

Fortsetzung Literatur |

- Ludwig, J.: Beratung vom Subjektstandpunkt. In: Allespach, M./Held, J. (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt/M. 2015, S. 293-313
- Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisations-theorie. In: Mader, W./Weymann, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn 1975, S. 9-146
- Meuener, E.: Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden. Heidelberg 1994
- Mollenhauer, K.: Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, K./Müller, C. W. (Hrsg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965, S. 25-87
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. 6. Aufl. Frankfurt/M 1975
- Paul-Siewert, B.: Erwachsenenbildnerische Selbstverständnisse von Teamenden in der gewerkschaftspolitischen Bildungsarbeit bei Verdi. Masterarbeit, Universität Potsdam 2017
- Schütz, A./Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/M. 1979