

Das lernende Subjekt in der politischen Bildung. Didaktische Vermittlungskonzepte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Subjekt und gesellschaftlich Allgemeines

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versteht sich als politische Bildungsarbeit. Sie soll die gesellschaftliche und betriebliche Gestaltung der Gesellschaft aus der Interessensperspektive von Arbeitnehmern/innen unterstützen. Politische Bildung findet sich im gewerkschaftlichen Bildungsangebot erstens in expliziter Form als politisches Bildungsseminar und zweitens in integrierter Form: In Fachseminaren werden fachliche Themen in ihren gesellschaftspolitischen Bezügen reflektiert. Der folgende Beitrag beschränkt sich auf diese integrierte Form politischer Bildung, wie sie beispielweise in Seminaren für betriebliche Interessenvertreter/innen stattfindet. Dort werden rechtliche und fachliche Themen in ihrer betriebspolitischen und gesellschaftspolitischen Rahmung reflektiert. Im Mittelpunkt dieser Bildungsprozesse steht die Frage: Wie hätte der Einzelne¹ politisch verantwortlich zu handeln, damit sich Gesellschaft humaner, im Sinne eines besseren, sozial gerechteren Lebens entwickeln kann? Die Antworten dazu kreisen im Kern um eine Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft, Subjektivität und gesellschaftlich Allgemeinem.

Lässt man die wenigen instruktiv angelegten Bildungskonzepte beiseite, die Teilnehmer über Entwürfe des „guten Lebens“ belehren wollen, besteht die zentrale Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in einer didaktisch begründeten Vermittlung subjektiver Sinnhorizonte der Teilnehmer mit den gesellschaftlichen Theorien und Inhalten des Lehrenden in einer Weise, die nicht selbst wieder den Standpunkt des Lehrenden dominieren lässt, sondern den subjektiven Lerninteressen einen politischen Eigensinn zuschreibt. Instruktiv aufklärende Gesellschaftsentwürfe werden von den Teilnehmern/innen oft als Zwangszusammenhang empfunden.

Dieser Beitrag fragt nach den verschiedenen Bildungskonzeptionen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, mit denen das beschriebene Vermittlungsproblem didaktisch aufgegriffen wird. Im Mittelpunkt der Konzeptrecherche steht die Frage, in welcher Weise den subjektiven Sinnhorizonten des Lernenden gegenüber den gesellschaftstheoretisch oder gesellschaftspolitisch begründeten Sinnhorizonten des Lehrenden ein eigenständiger politischer Charakter im Vermittlungsprozess zugeschrieben wird und wie die subjektiven Orientierungen und Interessen wechselseitig in den Bildungsprozess einfließen. Berücksichtigt werden Bildungskonzepte, wie sie in den Gewerkschaften IGM und ver.di praktiziert werden.

Soziologische Phantasie als Vermittlungsprinzip

Die Negt'sche Konzeption exemplarischen Lernens nimmt seit Mitte der 1970er-Jahre in der gewerkschaftlichen Bildungsdiskussion einen bedeutenden Raum ein. Für Negt ist das Individuum „das *gesellschaftliche Wesen* überhaupt. Seine Lebensäußerung – erscheint sie auch nicht in der unmittelbaren Form einer *gemeinschaftlichen*, mit andern zugleich vollbrachten Lebensäußerung – *ist* daher eine Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens“ (Marx nach Negt 1989, S. 281). Das Individuum in seiner immer schon gegebenen gesellschaftlichen Vermitteltheit ist Negts Begründung für die Annahme, dass im Individuum Besonderes und Allgemeines zugleich vermittelt sind, dass aber auch mit jeder Versöhnung neue Widersprüche entstehen. Subjektive Lerninteressen sind so gesehen politisch und widersprüchlich zugleich. Sie stehen exemplarisch für widersprüchliche gesellschaftlichen Verhältnisse.

Der gesellschaftliche Zusammenhang zwischen der besonderen Alltagssituation und den allgemeinen und widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen ist über den Klassenzusammenhang gegeben, auch wenn der Klassenzusammenhang in der alltäglichen Lebenswelt als sehr vermittelt angesehen wird. Das Allgemeine im Exemplarischen bestimmt sich demnach als Kontinuität und Einheit einer klassenspezifischen Lebensperspektive (Mahnkopf 1978, S. 107), wie sie über soziologische Phantasie mit den Kategorien der politischen Ökonomie entwickelbar ist. Negt vergleicht Lernen mit der soziologischen Forschungsweise und versteht den Erkenntnisprozess soziologischer Phantasie als Idealtypus des Lernens, das vom Abstrakten – dem Partikularen des gelebten Alltags – zum Konkreten – dem in seiner Allgemeinheit verstandenen Besonderen – aufsteigt. Die soziologische Denk- bzw. Forschungsweise wird als ein Produktionsprozess proletarischer Öffentlichkeit verstanden, der den „Block wirklichen Lebens“ (Negt 1973, S. 9) als materiellen Kern der gesellschaftlichen Verhältnisse freisetzen soll (vgl. auch Negt/Kluge 1977, S. 486). Konkretisierte Theorie und aufgeklärte Alltagserfahrung sollen schließlich gemeinsam in einem Produktionsprozess proletarischer Öffentlichkeit als Orientierung für politisches Handeln münden.

Die Alltagserfahrungen werden insofern als defizitär angesehen, als sie immer auch falsches Bewusstsein enthalten können. In diesem wechselweise defizitären Verhältnis stellen die Kategorien der politischen Ökonomie den zentralen Deutungszusammenhang für die Offenlegung der Widersprüche bürgerlicher Öffentlichkeit dar. Zwar sollen sie entlang der Alltagserfahrungen in ihrem historischen Zusammenhang neu definiert werden, in ihrer Grundstruktur stellen sie aber den letzten Bezugspunkt der Erkenntnis dar. Diese Objektivierung des gesellschaftlich Allgemeinen vom Außenstandpunkt des Lehrenden ist eine erkenntnistheoretische Festlegung, die den politischen Charakter subjektiver Lerninteressen auf diese Festlegung hin begrenzt: Ihr politischer Charakter erweist sich erst als Ausdruck des Grundwiderspruchs von Kapital und Arbeit. Der Vermittlungsprozess wird so zur Seite des Lehrenden hin aufgelöst, der vom Außenstandpunkt der politischen Kategorien Gewissheit schafft.

Die Rekonstruktion des gesellschaftlich Allgemeinen in den alltäglichen Exempeln wird in der Bildungspraxis zu einer schwierigen Aufgabe: Der einzelne Lernende sieht sich mit Interpretationen seiner alltäglichen Erfahrung vom Außenstandpunkt des Lehrenden konfrontiert, die für sich beanspruchen, in dieser Erfahrung einen allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhang erkannt zu haben. Dies führt in der Bildungspraxis zu unterschiedlichen Widerstandsformen. Die Widerständigkeiten sind nachvollziehbar: Welche guten Gründe soll der Lernende haben, sich diese Interpretation seiner Erfahrung zu eigen zu machen und die eigene Fixiertheit zu überwinden? Die Einsicht in die eigenen Fixierungen kann schwerlich ein Grund sein. Sie wäre erst das Ergebnis des Bildungsprozesses, nicht seine Begründung.

Vernunft als Vermittlungsprinzip

Einen weiteren zentralen Begründungszusammenhang für didaktische Konzepte bilden Leitideen vernünftigen Handelns in lebensweltlichen Situationen. Die Vermitteltheit besonderer subjektiver Orientierungen und allgemeiner Strukturen wird über eine Situationslogik hergestellt. Situationen werden als Ausschnitte der Lebenswelt der Teilnehmer begriffen und dem Bildungsprozess exemplarisch zugrunde gelegt. Politisches Handeln wird als vernünftiges Handeln in den lebensweltlichen Situationen mit einer doppelten Struktur modelliert, deren beide Momente im Bildungsprozess befördert werden sollen. Vernünftiges Handeln im Sinne der Teilnehmer ist bestimmt

- durch materiell-inhaltliche Momente, also allgemeines (rechtliches, fachliches) Wissen (Strukturaspekt), das es situational exemplarisch herauszuarbeiten gilt; der Lehrende kennt durch langjährige Erfahrung (meist selbst als Betriebsrat) die situationale Aspektvielfalt;
- als formaler Prozess, der zwischen dem Besonderen der Situation und Allgemeinem über Urteilskraft eine Beziehung herstellt (Prozessaspekt); diese Urteilskraft umfasst Deutungsschemata der Bildungsteilnehmer, mit denen das materiale Wissen verarbeitet wird und politische Urteile gefällt werden (Kaiser 1990, S. 19).

Politische Handlungsfähigkeit der Teilnehmer wäre gegeben, wenn sie die Besonderheit der betrieblichen Situationen in ihrer allgemeinen Bestimmtheit erfassen können (Kaiser 1985, S. 29) (Abb.1).

Das Wissen über die Typik lebensweltlicher Situationen gilt als durch Wissenschaft bzw. durch Experten erfassbar. Vernünftiges Handeln kann deshalb nach diesem Verständnis des Exemplarischen in seiner Typik, d.h. in seinen allgemeinen materialen Strukturen und in seiner formalen Urteilskraft vom Außenstandpunkt des Lehrenden vorbedacht werden. Der Lehrende kann auf dieser Basis Situationstypiken vorausplanen, z.B. in Form von Fallbeispielen, die Teilnehmer der Bildungsveranstaltung zu bearbeiten haben. Die Besonderheit der Teilnehmer wird im Vermittlungsprozess gegenüber der vom Lehrenden geplanten Situationstypik zurück gestellt.

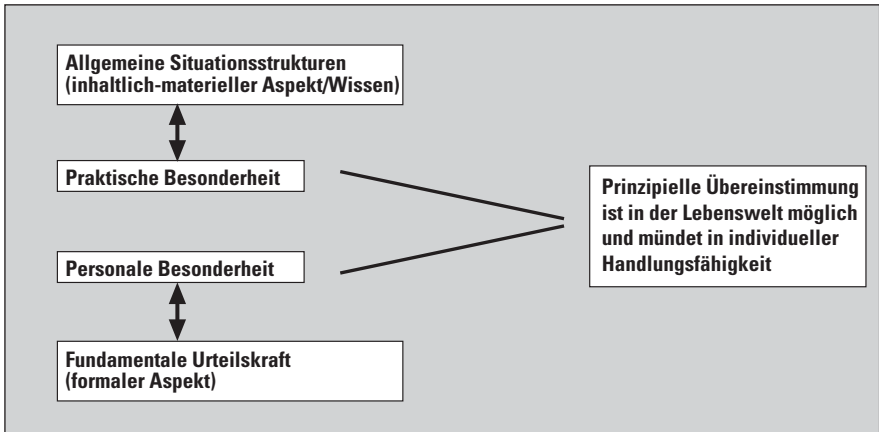


Abb. 1: Die Besonderheit der Situation in ihrer Bestimmtheit

Die Möglichkeit der Vorausplanung stiftet Sicherheit für Lehrende. Planung minimiert Unwägbarkeiten im Vermittlungsprozess. Wie beim exemplarischen Prinzip ist auch hier zentrales Charakteristikum die Bestimmung, dass das Besondere und Subjektive prinzipiell mit dem gesellschaftlichen Allgemeinen in Übereinstimmung gebracht werden kann. Allerdings muss diese Übereinstimmung nicht erst im Bildungsprozess selbst entlang den konkreten Erfahrungen der Teilnehmer dialektisch erarbeitet werden – was Unsicherheiten produziert, sondern ist im Vorfeld über die Bestimmung formaler und materialer Aspekte einer Vernunft weitgehend antizipierbar. Diese Planungsleistung des Lehrenden schafft allerdings auch Konflikte. Sinnhorizonte von Teilnehmern/innen, die aus diesem Vernunftrahmen herausfallen, erscheinen den Lehrenden oftmals als Problem. Weil nicht vorbedacht, gelten sie als nicht allgemein, d.h. unvernünftig und somit unpolitisch. Sie gelten als individualistisch-beliebig. In der Bildungspraxis wird diese Bewertung zu einem zentralen Konflikthanlass. Je stärker Teilnehmer auf der Berücksichtigung abweichender personaler und situationaler Besonderheiten beharren², um so konfliktanfälliger wird das auf antizipierbare Vernunft gegründete Vermittlungskonzept.

Beratung als Vermittlungsprinzip

2002 veröffentlichte die IGM einen „Vorschlag für eine zukünftige Konzeption und Struktur gewerkschaftlicher Bildungsarbeit“. Ein Bildungsberatungsprozess im Vorfeld des Bildungsprozesses soll die Situationsspezifität und Individualität im Bildungsprozess optimieren. Der Bildungsprozess soll im Rahmen eines Beratungsgesprächs von Teilnehmern/innen und Lehrenden gemeinsam geplant werden.

Neu für gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist die erstmalige explizite Bezugnahme auf berufspädagogische Begriffe, wie z.B. „Ausbildungsgang“, „Modul“ oder „Kompetenz-

profil“. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird als Qualifizierungskonzept entworfen: „Die strukturierende Frage der Ausbildungsgänge lautet: Welche Kompetenz benötigt ein neugewählter Vertrauensmann/eine neugewählte Betriebsrätin, um seine Aufgaben gut bewältigen zu können?“ (IGM 2002, S. 29). Die Lernenden werden als selbstbestimmte, selbst organisierte, reflexive und souveräne Bürger/innen entworfen, die ihren Ausbildungsgang selbst verantwortlich gestalten. Sie sollen einerseits ihre Interessen und Wünsche in die Ausbildungsplanung einbringen können. Andererseits sollen die Teilnehmer von den Lehrenden wissen, welche Kompetenzen sie nach Durchlaufen eines Ausbildungsganges „realistisch erwerben können“ (ebd., S. 31). Bildungsberatung erhält eine zentrale Bedeutung für „individuelle“ und „maßgeschneiderte“ Angebote. Ziel sind „maßgeschneiderte Ausbildungsgänge mit Wahlmöglichkeiten für Einzelne und Anpassungsmöglichkeiten an die Bedürfnisse und Interessen einzelner Gremien“ (ebd., S. 41).

Auch die berufspädagogisch orientierte neue Bildungskonzeption zielt auf die politische Reflexion des fachlichen Wissens im Bildungsprozess. Es bleibt aber offen, auf welcher Subjekt- oder gesellschaftstheoretischen Grundlage der Beratungsprozess lernende Subjekte mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermitteln könnte. Der Hinweis auf die Fachlichkeit des Lehrenden wäre dafür keine ausreichende Grundlage. Die starken Bezüge zu Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Lernenden lassen einen systemtheoretisch-konstruktivistischen Hintergrund vermuten: Lernende und Lehrende würden sich dann als jeweils selbst organisierte und selbst verantwortliche Systeme aufeinander beziehen. Wenn dies so ist, bleibt unklar, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse als System-Umwelt-Beziehung modelliert werden: autopoietisch, rekursiv oder iterativ (vgl. Alisch 1990). Autopoietische und rekursive Modelle würden den Bezug selbst organisierter Systeme zur Umwelt nur kontextfrei, also ohne gesellschaftlichen Bezug erklären können. Für politische Bildung ein wenig attraktiver Ansatz, weil ohne gesellschaftlichen Bezug das Vermittlungsproblem zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen ausgeklammert wird. Es geht dann nicht mehr um die Vermittlung von Subjekt und einem vom Subjekt unterschiedenen Anderen, sondern nur mehr um die Vermittlung von Subjekt und subjektiven Wahrnehmungen/Konstruktionen (vgl. Pongratz 1998, S. 284; Kade/Seitter 1999, S. 39). Die Interessenskategorie hätte jenseits individueller Nutzeninteressen keine Grundlage mehr. Wenn die selbst organisierte System-Umwelt-Dynamik über kontextgebundene Iteration modelliert wird, wären im IGM-Konzept weitergehende Ausführungen zur Sinn- und Bedeutungsgenerierung der lernenden Subjekte im Beratungsprozess erforderlich. Die Diskussion hat gerade erst begonnen.

Dialog als Vermittlungsprinzip

Der Gefahr einer Verkürzung des Vermittlungsprozesses vom Lehrendenstandpunkt wollen Verständigungskonzepte durch einen dialogischen Konstitutionsprozess zwischen Teilnehmern/innen und Lehrenden entgegen. Das Subjekt als Teilnehmer/in im

Bildungsprozess gilt einerseits als den gesellschaftlichen und personalen Zwangsverhältnissen unterworfen, andererseits ist dieser Zwangszusammenhang nicht total und deshalb zur Reflexion fähig: „Grundlegend ist die Annahme, dass der Mensch, wengleich Objekt und Produkt der Gesellschaft, sich selbst als Subjekt setzen kann“ (Meueler 1993, S. 170). Der Mensch wird als politischer Akteur in gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet, als „Opfer und Täter“ zugleich. Der Wille zur Selbstthematization soll aus der Opferrolle und der damit verbundenen Widerständigkeit gegen gesellschaftliche Zwangsverhältnisse entstehen: „Ich als Lernsubjekt versuche, mich angesichts offener Fragen selbst zu orientieren, unterstützt und begleitet von Fachleuten, informierten Lehrer/innen und der jeweiligen Gruppe von Kollegen/innen“ (Meueler 2000, S. 55).

Der Lehrende versteht sich als Experte, der Lerngelegenheiten organisiert und dem Alltagswissen wissenschaftliches Wissen zur „wechselseitigen Erhellung“ (Meueler 1993, S. 177) gegenüber stellt. Er präsentiert, in gemeinsamer Ausrichtung auf zu lösende politische Probleme und Situationen, die sich aus der Sachstruktur ergebenden „objektiven“ Lernerfordernisse (vgl. Meueler 2000, S. 68). An die Stelle der Belehrung tritt der Erfahrungsaustausch zwischen lernenden Erwachsenen und Fachleuten. Im „Lehr-Lern-Vertrag“ (Meueler 1999) sollen die subjektiven Lernwünsche und objektiven Lernerfordernisse zwischen Teilnehmern/innen und Fachleuten dialogisch abgeglichen werden.

Vermittlung wird nur mehr als widersprüchliche Einheit zwischen Vergesellschaftung und Individuierung für möglich gehalten. Der Bildungsprozess soll zur Widerständigkeit, zur Ausbildung von Gegenmachtpotentialen anleiten. Ziel ist ein nach vorne offener Prozess kritischer Selbstthematization und kritischer Aufmerksamkeit gegenüber gesellschaftlichen Behinderungen. Dem Lehrenden kommt die Verpflichtung zu, seine eigenen Deutungen im Rahmen des Lehr-Lern-Vertrages zu relativieren und Situationen zu schaffen, in denen sich Teilnehmer selbständig mit den Lerninhalten auseinandersetzen können.

Unklar bleibt: Welche Geltung kommt den „objektiven Lernerfordernissen“ zu, die der Lehrende von seinem Außenstandpunkt in den Vermittlungsprozess einbringt und welche Geltung besitzen die subjektiven Lernwünsche für den Lehr-Lern-Vertrag? Wie erkennt sie der Lehrende? In welcher Weise kann sich für den Lehrenden etwas erhehlen, wenn er „objektive“ Lernanforderungen kennt? In der Bildungspraxis ist die Machtbalance bei der Abfassung des Lehr-Lern-Vertrags durch die konstatierte Sachkompetenz des Lehrenden asymmetrisch. Die Teilnehmer können sich mit ihren Fragen und noch wenigen Antworten nur bedingt auf den Lehr-Lern-Vertrag einlassen. Das dialogische Verhältnis und mit ihm der Vermittlungsprozess gründet so letztlich auf der vorausgesetzten personalen Kompetenz des Lehrenden, der es im Rahmen seiner professionellen ethischen Haltung zu regulieren hat.

Verstehen als Vermittlungsprinzip

Die Binnenperspektive des lernenden Subjekts zu verstehen und zum Ausgangspunkt des Vermittlungsprozesses zu machen, ist Grundlage des Bildungskonzepts ‚Fallarbeit‘³. Das Vermittlungsproblem wird nicht mehr als Problem einer Vermittlung zweier Perspektiven – die des Lernenden und die des Lehrenden – definiert, bei der die Außenperspektive des Lehrenden regelmäßig die Oberhand behält. Das Vermittlungsproblem wird als Problem eines verstehenden Zugangs des Lehrenden zur Binnenperspektive des Lernenden definiert. Die Binnenperspektive des lernenden Subjekts und die mit ihr verknüpften Handlungs- und Lernproblematiken gilt es in der Bildungspraxis zu verstehen, um Lehrangebote in Form neuer Perspektiven und neuen Wissens machen zu können.

Ausgangspunkt der ‚Fallarbeit‘ sind von den Teilnehmern/innen selbst erlebte schwierige Handlungskonstellationen, die sie als irritierend und problematisch erlebt haben⁴. In einem thematisch festgelegten Seminar, z.B. „Betriebliche Technikgestaltung“, werden die Teilnehmer aufgefordert, ‚Fälle‘ zum Thema zu skizzieren, in denen sie selbst erlebte Handlungsirritationen in ihren thematischen und emotionalen Aspekten beschreiben. In der anschließenden Bearbeitung des erzählten ‚Falles‘, bei der die personalen und situationalen Besonderheiten, aber auch die allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen und Bedeutungshorizonte im ‚Fall‘ offen gelegt werden, erhält der Lernende neue Perspektiven angeboten, die seinen Selbstverständigungsprozess unterstützen sollen. Diese Angebote sollen den Lernprozess als Selbstverständigungsprozess unterstützen.

Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ begründet sich vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993). Mit der Bezeichnung „subjektwissenschaftlich“ will Holzkamp auf den Standpunkt und die Perspektive des Subjekts verweisen, die es (vom Wissenschaftler oder vom Lehrenden) in einer empirischen Haltung einzunehmen gilt. Das Subjekt gilt über Bedeutungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt: Gesellschaftliche Verhältnisse werden als Bedeutungen bzw. Bedeutungshorizonte aufgefasst. Bedeutungen des Subjekts sind gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitenbeziehung“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner Lebensinteressen – dafür hat“ (Holzkamp 1995, S. 838). Lernen zielt im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts auf gesellschaftliche Teilhabe und die Überwindung subjektiv empfundener Handlungsproblematiken: Es gilt etwas mit den mir verfügbaren Bedeutungshorizonten zu verstehen und zu durchdringen, was nicht ohne weiteres auf der Hand liegt. Lernen ist so gesehen ein Selbstverständigungsprozess über mir verfügbare Bedeutungen, die im Rahmen der gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten ggf. differenziert oder erweitert werden müssen, um in meinem subjektiv gegebenen Lebensinteresse meine gesellschaftliche Teilhabe erweitern zu können.

Der Standort, von dem aus der Fall Erzähler seinen ‚Fall‘ vorträgt, von dem aus er sich zum ‚Fall‘ und zu sich selbst verständigt, erwächst aus seiner persönlichen Befindlichkeit und Interessenslage. Die subjektiven Bedeutungshorizonte, die der Fall Erzähler darstellt, sind nicht beliebig, sondern Ausdruck seiner biographisch-sozialen Lebenslage.

In der ‚Fallarbeit‘ werden also nicht wie im subjektorientierten Dialogmodell subjektive Lernwünsche und objektive Lernanforderungen des Lehrenden entlang einer definierten Problemstellung vermittelt, sondern Fallberater und Teilnehmer versuchen, die Handlungs- und Lernproblematik einzelner Lernender aus deren Binnenperspektive zu verstehen. Dieser Verstehensprozess ist ein Vermittlungsprozess. Die Vermittlungsaufgabe besteht darin, die Binnenperspektive des Lernenden vermittelt über meine eigenen Sinnhorizonte als Verstehender einzunehmen. Wer als Weiterbildner/in Lernende verstehen will, ist selbst gefordert, auf die erzählte Handlungsproblematik des Lernenden, z.B. in einem betrieblichen Modernisierungsprojekt, das eigene mitgebrachte Vorwissen, seine eigene Sinnperspektive anzulegen und mit der Sinnperspektive des Fall Erzählers zu vermitteln. Ein Vorgang, in dem bereits Nicht-Verstehen angelegt ist, wenn das eigene Vorverständnis die Oberhand gewinnt und den fremden Sinn des Lernenden subsumiert. Das Verstehen des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden mit seinen Bedeutungs- und Begründungshorizonten als Fremdverstehen durch den/die Weiterbildner/in ist ein Vermittlungsprozess zwischen der Sinnperspektive des Lernenden und der des Lehrenden (bzw. aller Interpreten/Teilnehmer). Es ist ein hermeneutischer Prozess, der handlungshermeneutische Kompetenz voraussetzt (Ludwig 2002): Wissen um und Sensibilität für die möglichen Handlungsproblematiken im konkreten Handlungsfeld des Lernenden ist erforderlich, um die Entstehung und strukturelle Einbettung der Handlungsproblematik des Lernenden verstehen zu können. Der im Arbeitsmodell von ‚Fallarbeit‘ systematisch angelegte Verstehens- und Reflexionsprozess ist deshalb an qualitativen, sinnverstehenden Forschungsverfahren orientiert, wie sie im rekonstruktiven Forschungsparadigma verwendet werden.

Im Anschluss an die Verstehensleistung stellt sich die Unterstützung des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden als ein Lehr- und Beratungsangebot dar, bei dem es bezogen auf die Handlungsproblematik des Lernenden gilt, alternative Perspektiven und neues Wissen aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld, die dem Fall Erzähler bisher unbekannt sind, als Gegenhorizonte auf seine Handlungsproblematik anzubieten. Auf diese Weise soll es dem Fall Erzähler und anderen Lernenden am ‚Fall‘ erleichtert werden, die als schwierig empfundene Handlungssituation unter neuen Perspektiven zu betrachten. Im Falle des Gelingens erweitern bzw. differenzieren sich so die Bedeutungshorizonte des Lernenden auf Grundlage seiner eigenen Handlungsproblematik. ‚Fallarbeit‘ zielt mit den angebotenen Gegenhorizonten auf anerkennende Kritik bestehender subjektiver Bedeutungshorizonte des Lernenden. Diese Gegenhorizonte sind Lerngelegenheiten, die sich als Lehrangebot aus dem Verstehen der subjektiven Lernproblematik ergeben. Ob und in welcher Weise der Lernende dieses Angebot aufgreift, bleibt dem Lehrenden letztlich unverfügbar.

Das gesellschaftlich Allgemeine ist in der ‚Fallarbeit‘ als gesellschaftliches Feld möglicher Bedeutungen gekennzeichnet, das gesellschaftlich verfügbares (wissenschaftliches, fachliches) Wissen und Orientierungen umfasst. Wissen als Bildungsinhalt wird relational. Es erhält seine historische Gültigkeit in und aus sozialen Kontexten und besitzt keine umfassende Gültigkeit mehr. Statt einer „Rückführung“ der subjektiven Konfliktbefahrung auf ein gesellschaftliches Allgemeines, wie z.B. im Negt’schen Ansatz, zielt ‚Fallarbeit‘ auf die Rekonstruktion subjektiver Handlungsproblematiken. Rekonstruktion meint dabei das In-Beziehung-setzen individueller Bedeutungshorizonte zu verallgemeinerten Bedeutungszusammenhängen, wie sie vom Alltagswissen, Berufswissen und wissenschaftlichen Wissen repräsentiert werden. Sinnverstehen als Differenzierungsvermögen tritt damit an die Stelle von Urteilskraft, soziologischer Phantasie und Verständigung. Rekonstruktionen erheben keinen Allgemeingültigkeitsanspruch, sondern verstehen sich selbst als begrenztes Erkenntnisverfahren im Rahmen gesellschaftlicher Lebensverhältnisse, das seine eigenen Begrenzungen als Ausschnitt aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld reflektieren kann. Die Bedeutung der verfügbaren Lehrangebote bemisst sich letztlich an der subjektiven Relevanz für die Lernenden. Dies gilt für den Fallerzähler, wie für die anderen Teilnehmer, die im Fall erarbeitete Sinn- und Bedeutungshorizonte auf ähnlich gelagerte eigene Lebenssituationen reflektieren.

‚Fallarbeit‘ will subjektive Bedeutungshorizonte erweitern helfen, um individuelle Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen oder zu erweitern. Politische Bildung als Erweiterung der Handlungsfähigkeit ist die Reflexion von Handlungen, damit eine wichtige Voraussetzung für Praxis/Handlungen, aber nicht die Praxis/Handlung selbst. Erweiterte individuelle Handlungsfähigkeit wird im Kontext verallgemeinerter Handlungsfähigkeit verstanden, die mit gesellschaftlicher Kooperation verknüpft ist und sich von selbst- und fremdschädigenden Beziehungen abgrenzt. Ob und wann selbst- und fremdschädigende Beziehungen überwunden sind, lässt sich positiv nicht bestimmen. Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit wird so zu einer Leitidee für den Bildungsprozess, die sich nur mehr negativ abgrenzen lässt: dort, wo der schädigende Charakter für andere und den Lernenden selbst sichtbar wird. Die Ausdifferenzierung subjektiver Bedeutungshorizonte kann somit keine festen und positiven Handlungsbegründungen für politische Aktionen stiften. Sie schafft aber differenziertere Handlungsbegründungen mit Blick auf mehr gesellschaftliche Kooperation und auf mehr soziale Gerechtigkeit, für Gewerkschaften eine zentrale Voraussetzung für ihre betriebliche und gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden wird ausschließlich die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist dabei immer mitbedacht.
- 2 Typisch sind Äußerungen wie: „Das Beispiel ist ja ganz schön, aber bei uns im Betrieb ist das ganz anders!“
- 3 ‚Fallarbeit‘ wird insbesondere im ehemaligen Organisationsbereich der ÖTV – jetzt ver.di – als Bildungskonzept praktiziert. Zur Darstellung und Begründung des Bildungskonzepts vgl. Müller u.a. 1997; Müller 2003.
- 4 Weitere Beschreibungen und Begründungen zur ‚Fallarbeit‘ finden sich unter www.projekt-be-online.de.

Literatur

- Alisch, L.-M.: Professionalisierung und Professionswissen. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 9–76
- Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M./New York 1983
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M./New York 1993
- Holzkamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212 (1995), S. 817–846
- IG Metall Vorstand: Dokumentation der Bildungstagung Sprockhövel, 6.–8. Juni 2002. Frankfurt/M. 2002. Online: www.bnet.igmetall.de
- Kade, J./Seitter, W.: Aneignung, Vermittlung und Selbsttätigkeit – Neubewertung erwachsenen-didaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1, Neuwied 1999, S. 32–45
- Kaiser, A.: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn 1985
- Kaiser, A.: Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? In: GdWZ, Heft 1, 1990, S. 13–18
- Ludwig, J.: be-online: Lernberatung im Netz. In: bwp@ <<http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/>>. ISSN: 1618-8543. Rev. 06.05.2002
- Mahnkopf, B.: Geschichte und Biographie in der Arbeiterbildung. In: Brock, A./Müller, H.-D./Negt, O.: Arbeiterbildung. Reinbek 1978, S. 87–123
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993
- Meueler, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999
- Meueler, E.: Gewerkschaftliche Bildungsarbeit als offenes Projekt. In: ÖTV (Hrsg.): Projekt Weiterentwicklung der zentralen Bildungsarbeit. Lernen-Bildung-Subjekt-Organisation-Politik. Ein Gespräch zwischen Experten/innen. Stuttgart 2000. S. 33–73
- Müller, K. R./Mechler, M./Lipowski, B.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.), München 1997
- Müller, K.R.: Das Bildungskonzept Fallarbeit im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüssler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Hohengehren 2003.
- Negt, O.: Bürgerliche und proletarische Öffentlichkeit. In: Ästhetik und Kommunikation (1973) 12, S. 6–27
- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt/M. 1977
- Negt, O.: Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt/M. 1989
- Pongratz, L.: Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. In: Hess. Bl. f. Volksbildung (1998) 3, S. 275–287