

## Vorblatt zur Fallarbeit

Autoren	Gerlinde Rücker-Lindner Michael Lindner
E-Mail-Adresse der Autoren	<a href="mailto:m.lindner-rue@t-online.de">m.lindner-rue@t-online.de</a>
Fallerzählung (Bezeichnung)	Bildungsmitarbeiterin Katja „Unterschied zwischen Methodeneinsatz und Teilnehmerorientierung und Fragen der Durchsetzung im Team“
Kontext: Seminars	Seminar zum Kennenlernen des Fallarbeitskonzeptes
Handlungsproblematik	Unterschied zwischen Methodeneinsatz und Teilnehmerorientierung, Durchsetzung in einem Seminarteam
Kernthemen	<i>Lehr/Lernverständnis: Teilnehmerorientierung Subjektorientierung, Quellen der Macht in diesem Fall</i>
Schlagwörter	Machtverhältnisse im Seminar Strategisches Verhalten im Seminar

## **Fall Bildungsmitarbeiterin Katja „Unterschied zwischen Methodeneinsatz und Teilnehmerorientierung und Fragen der Durchsetzung im Team“**

**Die Fallerzählerin Katja berichtet von einem Seminar, in dem sie sich mit ihrem Verständnis von Teilnehmerorientierung gegen den, auf pure Stoffvermittlung fixierten, Seminarleiter nicht durchsetzen kann, der zugleich verantwortlicher Gewerkschaftssekretär für ihren Betrieb ist. Aus ihrer Sicht scheitert das gut vorbereitete Seminar.**

Katja ist vor einigen Jahren als Verwaltungsangestellte in die Personalvertretung einer Verwaltung gekommen, heute ist sie 25 Jahre alt. Sie engagiert sich überdurchschnittlich in der Interessensvertretung und in der Kreisverwaltung der ÖTV. Sie hat sich in Methodenseminaren in Themen zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit fortgebildet. Nach mehreren Seminaren kann sie nun als Hospitantin in einem Wochenendseminar über Personalvertretungsrecht teilnehmen. Co - Teamerin ist Paula, etwa zehn Jahre älter als sie und im gleichen Personalrat. Beide sehen eine Perspektive für sich in einem Wechsel in eine hauptamtliche Tätigkeit in der Gewerkschaft, vielleicht auch über eine Freistellung, aber nur eine von beiden kann zum Zug kommen. Seminarleiter soll Dittmar sein, der 40 Jahre alte ÖTV Geschäftsstellenleiter am Standort der Klinik, der auch die Anregung zu dem Seminar gab. Er wird später bei den Entscheidungen über ihre gewerkschaftliche Karriere wesentlich mitreden.

Katja berichtet von drei Vorbereitungstreffen vor dem Seminar. In zwei Treffen bereiten Katja und Paula den Seminarverlauf methodisch vor. Sie machen sich Gedanken zur Begrüßungssituation und entwickeln ein Konzept, wie sie die Interessen der Teilnehmer/innen sammeln können und mit welchen visuellen Möglichkeiten der trockene Stoff besser rüberkommt. Bei einem dritten Treffen erläutern sie dieses Konzept und die methodische Vorgehensweise Dittmar, der sich mit allem einverstanden erklärt.

Das Seminar startet mit zwölf Personen. Es sind Kolleginnen und Kollegen aus Personalvertretungen und Jugendvertretungen. Dittmar kommt später. Katja führt zum Kennenlernen ein Aufwärmenspiel durch, das Anklang findet. Nach der Vorstellungsrunde werden Gummibärchen ausgeteilt, mit deren Hilfe Arbeitsgruppen gefunden werden. Beide Teamerinnen haben sich ein Quizspiel ausgedacht, mit dem die TN spielerisch den wesentlichen Bestimmungen näher kommen sollten. Mit dem Stoff wollen sie an den Erfahrungen der TN anknüpfen. Am Nachmittag steigt Dittmar ein. Er war zuvor von den beiden Mitarbeiterinnen über den Stand informiert worden. Er lehnt jedoch die methodischen Spiele ab, da sie von wesentlichen Inhalten ablenken. Katja hat eher das Gefühl, er hat Angst davor, neue Methoden anzuwenden, sagt dies aber nicht.

Dittmar legt mit Frontalunterricht los. Katja hört ihn sein Standardwissen abspulen. Das geht die ganze Zeit im Plenum. Die gebildeten Arbeitsgruppen kommen nicht zum Einsatz. Eine Teilnehmerin protestiert am Nachmittag, Dittmar geht darauf nicht weiter ein, verweist auf die Stofffülle. Bei Diskussionsbeiträgen kann er sich nicht konzentrieren. Katja registriert viele unbeantwortete Fragen. Die anderen TN schlaffen offensichtlich ab, klinken sich aus. Am Abend stellt sie in der Teambesprechung Dittmar zur Rede. Sie spricht ihn auf das vereinbarte Konzept an. Dittmar sieht hier keine Vereinbarung. Er beruft sich auf seine Erfahrung in der Durchführung von Fortbildungen und auf seine Rolle als Seminarleiter und damit Verantwortlicher für dieses Seminar. Paula, die noch in der Pause Katja ihr Unverständnis und ihre Empörung zum Ausdruck gebracht hat, verhält sich gegenüber Dittmar still. Schließlich stimmt sie im brummend zu. Dittmar will, so berichtet Katja, seinen Stil unbeeindruckt von der Kritik von Katja durchziehen und ist letztlich von dem Erfolg überzeugt, zumal er von der Gewissheit ausgeht, mit der weiteren zügigen Vorgehensweise in der knappen Zeit alle Knackpunkte nicht nur erwähnt sondern auch hinreichend erläutert zu haben.

Das Seminar läuft in am nächsten Tag so weiter. Es gibt noch nicht einmal eine Abschlusskritik. Katja meinte, die TN waren froh, sich schließlich nachhause trollen zu können.

# Strukturbild: Seminarsituation

**Dittmar**  
**Leiter des**  
**Seminars und**  
**Geschäftsführer**

**Paula**  
Co-Teamerin  
**Mitglied im**  
**Kreisvor-**  
**stand**  
**Interessen-**

**Katja**  
Hospitantin  
**Mitglied im**  
**Kreisvor-**  
**stand**  
**Interessen-**

**Tn/in**  
be-  
schwert  
sich

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

**TN**

## **Kernthemen und Lerninteressen der Fallerzählerin**

Die von der Fallerzählerin ausgewählten Kernthemen sind

Die TN eher Objekte des methodischen Vorgehens waren	Lehr/Lernverständnis	<i>Teilnehmerorientierung</i> <i>Subjektorientierung</i>
Katja Dittmar kritisiert, Paula aber schweigt, obgleich sie das gleiche denkt	Macht	<i>Quellen der Macht in diesem Fall</i>

Katja war bei Einbringen des Falles der Überzeugung, ein teilnehmerorientiertes Bildungskonzept in die Vorbereitung des Lehrganges eingebracht zu haben. Im Zuge der Fallbearbeitung wurde ihr klar, dass zwischen Methodeneinsatz und Teilnehmerorientierung offensichtlich ein Unterschied besteht, dem wollte sie weiter nachgehen.

Zuvor allerdings war für sie die Frage des Scheiterns ihrer und Paulas Ansätze durch fehlende Durchsetzungskraft gegen die sturen Vorgehensweisen des Seminarleiters brennend.

## **Kernthemenbearbeitung**

In der Bearbeitung soll zunächst im ersten Schritt „Machtverhältnisse“ das auch emotional belastende Problem fehlender Durchsetzung in diesem Seminar und in der Rahmensituation angesehen werden. Es geht hier um die Kategorien Strategisches Verhalten und Macht.

Im zweiten Schritt „Lernverständnis“ werden die in dem Seminar eingesetzten unterschiedlichen didaktischen Logiken Ausgangspunkt zur Beantwortung der Frage, nach dem Lernverständnis und den Kriterien eines teilnehmerorientiertes Konzeptes.

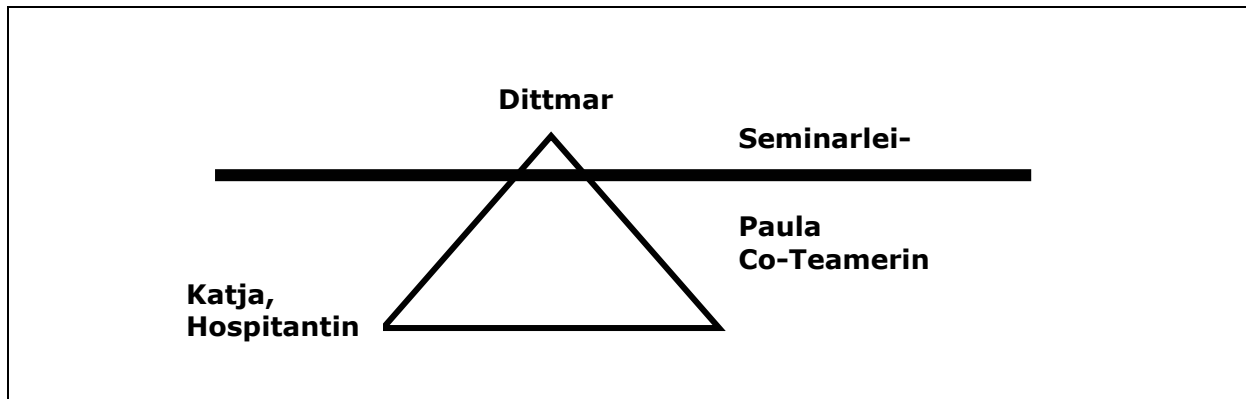
### **Machtverhältnisse im Seminar**

In der Fallgeschichte kommt es erst im Seminar zu einem Aufeinandertreffen von zwei unterschiedlichen Vorstellungen über die Seminargestaltung und letztlich über Sinn und Zweck der Veranstaltung. Katja und Paula bereiten vor und stellen das Konzept Dittmar vor. Katja ist überzeugt, alle sind sich einig. Dann kommt Dittmar und macht was er für richtig hält. Sie spricht es an und Paula knickt ein.

Was ist in der Fallgeschichte an strategischem Verhalten der Beteiligten zu erkennen und welcher Zusammenhang zwischen der in der Kommunikation eingesetzten Strategie und der dann eingetretenen Situation bestehen.

Zunächst geht die Fallerzählerin der Frage nach, warum sie sich in dieser Seminarsituation nicht durchsetzen konnte.

Im Augenblick des Konfliktes waren für die Klärung der Entscheidung im Team keine Strukturen auf der Sachebene erkennbar. Es waren keine Normen für das Vorgehen vereinbart.. Paula und Katja haben methodisches Vorgehen vorbereitet und Dittmar vorgestellt. Es gab aber keine inhaltliche oder zielorientierte Vereinbarung über die Seminarinhalte. Also wurde die Frage der Entscheidung ausschließlich auf der Macht der Ebene getroffen.



### Quellen der Macht in diesem Seminar

Machtquellen	Dittmar	Katja/Paula	Teilnehmer
Verfügung über Ressourcen	Plant Seminar, verfügt über Mittel zur Durchführung, wählt die Mitarbeiter und Teilnehmer aus.	bringen sich selbst als Ressource ein, wirkt als Machtmittel nur, wenn Dittmar auf diese Ressourcen angewiesen ist.	Fordern die Ressourcen, gegeben durch die Möglichkeiten von Katja und Paula, nicht ein.
Normen für die Durchführung des Seminars	sieht keine Vorgaben	Bereiten methodisches Vorgehen vor, treffen dazu aber keine Vereinbarung	keine Vereinbarung zum Seminarablauf
Organisationsmacht	Hat Letztentscheidung über alle Abläufe	Haben Abläufe organisiert, die Dittmar ignoriert. Liegen nahe am TN-Interesse, was aber nicht wirkt, da von dort keine Forderung kommt.	Erheben nicht den Anspruch auf Beteiligung an der Gestaltung. Ein Protest einer TN bleibt von allen unberücksichtigt.
Expertenmacht	Setzt sein Wissen als den relevanten Lehr- und Lernstoff ein. Seine Seminarerfahrung ist die absolute!	Verzichten auf inhaltliche Beiträge, obgleich Praxiswissen vorhanden. Bleiben Experten für Methoden.	Treten nicht als Experten für ihre eigene Praxis auf, sondern verharren als Empfangende des notwendigen Wissens.

Die Situation wird verschärft durch die Machtverhältnisse hinsichtlich der Karrierevorstellungen von Katja und Paula. Beide wollen als Hauptamtliche in der Gewerkschaft arbeiten und kommen bei den nächsten Schritten an Dittmar nicht vorbei. Sie stehen untereinander in Konkurrenz und letztlich wird Dittmar einen wesentlichen Anteil an der Entscheidung haben, wer von den beiden eine Chance bekommt. Dittmars Macht wirkt verdeckt auf dieser zweiten Ebene, da auch hier die Entscheidungskriterien nicht Vereinbarungen oder Regeln abgeleitet sind.

In dieser Situation erscheint eine Konfliktlösung gegen die Position von Dittmar von Paula nicht mehr möglich. Dittmar obsiegt, indem er seinen Stil durchzieht und zufrieden über die Fülle des angesprochenen Stoffs ist. Katja und Paula, aber auch die Teilnehmer resignieren gegenüber dieser Machtfülle.

### Kommunikation und Strategie

Aus der Fallgeschichte werden für die Kernthemenbearbeitung zwei Schlüsselsequenzen herausgehoben: die Phase der Vorbereitung des Seminars und der Abend des ersten Seminartages, die Teamerbesprechung.

Zunächst ist die Frage, was wird über stattgefundene und nichterfolgte Kommunikation zu diesen Phasen des Geschehens erzählt. Dann die Sicht auf die erkennbare Strategie und die aus dem Fall abzuleitende und in diesem Moment zur Wirkung kommenden Interessen

### Kommunikation der Beteiligten in der Vorbereitungsphase

In dieser Sequenz der Fallgeschichte werden Katja und Paula in ihrem Verhalten als Einheit mit identischem Verhalten geschildert. Auch Dittmar tritt beiden gegenüber gleich auf. In der Fallgeschichte sind sich hier noch alle einig.

	Dittmar ↓	Katja ↓	Paula ↓
Dittmar ←	X	Präsentiert die Ergebnisse der Vorbereitung. Gibt sich mit Zustimmung zufrieden.	Präsentiert die Ergebnisse der Vorbereitung. Gibt sich mit Zustimmung zufrieden.
Katja ←	Hört sich die Ergebnisse der Vorbereitung an, widerspricht nicht. Lässt die Kollegin im Unklaren über tatsächlichen Ablauf	X	Bereitet mit Kollegin methodisch vor. Klärt nicht die Rolle. Spricht ihre Beziehung zueinander nicht an. Die offenkundige Konkurrenz wird nicht thematisiert.
Paula ←	Hört sich die Ergebnisse der Vorbereitung an, widerspricht nicht. Lässt die Kollegin im Unklaren über tatsächlichen Ablauf	Bereitet mit Kollegin methodisch vor. Klärt nicht die Rollen. Spricht ihre Beziehung zueinander nicht an. Die offenkundige Konkurrenz wird nicht thematisiert.	X

### Kommunikation am Abend des ersten Seminartages

	Dittmar ↓	Katja ↓	Paula ↓
Dittmar ←	X	Äußert Unzufriedenheit. erinnert an Vorbereitungsergebnisse. Fordert andere methodische Vorgehensweise. Bezieht sich auf Belastung der Teilnehmer.	Hält zunächst Mund. Stimmt dann Dittmar zu. Botschaft an Dittmar, von mir wirst Du unterstützt.

		Gibt letztlich ihre Position auf. Botschaft an Dittmar, Du bist der Letztentscheider.	
Katja	←	Weist die Kritik zurück. Setzt ihr die eigene Erfahrung vor und unterstellt damit Katja eine mindere Erfahrung. Besteht auf seiner Entscheidungsmacht. Botschaft an Katja, lasse mich mal machen. Deine Meinung zählt nicht.	X
Paula	←	Sucht nonverbal die Bestätigung von Paula und bekommt sie auch. Nonverbale Sicherung der Einheit	Ist über mangelnde Unterstützung empört, spricht diese aber nicht offen an. Fordert nichts. Botschaft an Paula, ich verlange von dir nichts.
			X

In der Kommunikation zwischen diesen Beteiligten liegt die einseitige Durchsetzung von Dittmar offen. Damit ist er erfolgreich, mit seiner Kommunikation setzt er erfolgreich seine Möglichkeiten der Machtausübung um.

Die zum tieferen Verstehen des Geschehens offene Frage ist, aus welchen Gründen die beiden Kolleginnen gegenüber Dittmar trotz ihrer Unzufriedenheit mit seinem Vorgehen, letztlich ihre Vorstellungen nicht durchsetzen konnten. Zum Verstehen der Handlungsstrategien der Beteiligten trägt das Nichtgesagte mehr bei.

Auffallend ist auch die fehlende Rolle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie werden in der Eröffnung des Disputes zwar von Katja angesprochen, aber der weitere Verlauf dieses Gespräches und auch des Seminars zeigt, dass sie sichtlich für keinen der drei letztlich in die Frage der Gestaltung des Seminars einbezogen werden.

### Strategie

	Dittmar	Katja	Paula
<b>In Bezug auf Seminarablauf</b>	Wickelt das Seminar als Routine ab	Will sich mit dem frisch erworbenen Methodenwissen als fähige Bildungsmitarbeiterin profilieren	Sieht zunächst in der Unterstützung des methodischen Vorgehens Möglichkeit der Profilierung
<b>In Bezug auf TN</b>	TN sind Empfänger seines Wissens. Mit viel Stoff bestätigt er seine Rolle als Geschäftsführer.	Die Zufriedenheit der TN ist das Mittel zum Ausbau der eigenen Profilierung	Zufriedene TN werden Paula auch bei weiteren Plänen unterstützen
<b>in Bezug auf Dittmar</b>	X	Das gewonnene Profil stärkt die Position gegenüber dem Ge-	Die sichere Einheit mit Dittmar stärkt die Position für wei-

		schäftsführer. Ein Konflikt ist jedoch zu gefährlich.	tere Karriereschritte
<b>in Bezug auf Paula und Katja</b>	Die Kolleginnen nicht so groß werden lassen, dass sie Stärke gewinnen. Distanz sichert die eigene Rolle bei der Entscheidung über künftige Aufgabenverteilung	X	X
<b>die Kolleginnen im wechselseitigen Bezug aufeinander</b>	X	Die fehlende Offenheit im Umgang mit der geschilderten Konkurrenzlage lässt die zunächst bestehende Einheit bei der Vorbereitung nur als vorgegeben erscheinen. Sobald der Konflikt akut wird, erscheint eher eine wechselseitige Funktionalisierung deutlich. Zumindest wird die Konkurrenz verdeckt ausgetragen.	

### **Interessenlagen**

Dittmar wird in dieser Fallgeschichte als ein Gewerkschaftsfunktionär geschildert, dessen vorrangiges Interesse der Machterhalt ist. Er verfügt über das zur Beherrschung seiner Rolle erforderliche Wissen und zugleich über die Möglichkeit, die Wertigkeit dieses Wissens auch für andere zu bestimmen. Er ist unangreifbar.

Katja stellt in der Fallerzählerin ihr Interesse an der eigenen Entwicklung stark in den Vordergrund und berichtet dies auch von Paula. Ihr Verhalten gegenüber Dittmar kann aus der Interessenlage verstanden werden, durch positive Leistung Beachtung und Anerkennung zu gewinnen. So verstanden, wird das Seminargeschehen Mittel zu einem ganz anderen Zweck.

Die Interessenlagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer spielen in dieser Fallgeschichte keine eigenständige Rolle. Ihr vermutetes Interesse wird lediglich von Katja als Mittel im Konflikt eingesetzt.

### **Fazit**

Der verstehende Zugang zu dem geschilderten Seminarablauf aus der Perspektive der Machverhältnisse und der Machtausübung führt zu dem Eindruck, dass die genannte methodisch/didaktische Problematik nur das Mittel zur Austragung einer Auseinandersetzung auf der Ebene gewerkschaftlicher und persönlicher Ziele war.

### **Lehr/Lernverständnis**

#### **Ausgangssituation**

In der Fallgeschichte werden alle drei so dargestellt, als seien sie überzeugt, nach einem gemeinschaftlichen Konzept zu arbeiten. Dabei entsteht in der Erzählung der Eindruck, Katja und Paula verstehen unter einem Konzept die Summe der Methodischen Schritte. „Sie machen sich Gedanken zur Begrüßungssituation und entwickeln ein Konzept, wie sie die Interessen der Teilnehmer/innen sammeln können und mit welchen visuellen Möglichkeiten der trockene Stoff besser überkommt.“ Alle geschilderten Inhalte der Vorbereitung beziehen sich auf die methodische Vorbereitung.

Dittmar setzt sein Konzept gleich mit der Summe des zu behandelnden Lernstoffes. „Dittmar will, so berichtet Katja, seinen Stil unbeeindruckt von der Kritik von Katja durchziehen und ist letztlich von dem Erfolg überzeugt, zumal er von der Gewissheit aus-

geht, mit der weiteren zügigen Vorgehensweise in der knappen Zeit alle Knackpunkte nicht nur erwähnt sondern auch hinreichend erläutert zu haben.“

Während die Katja und Paula Gefahr laufen, nach dem Motto: „Der Weg ist das Ziel“ zu handeln, scheint Dittmar eine abgeliefertes bestimmtes Quantum Stoff als ein Ziel von objektiver Richtigkeit anzusehen.

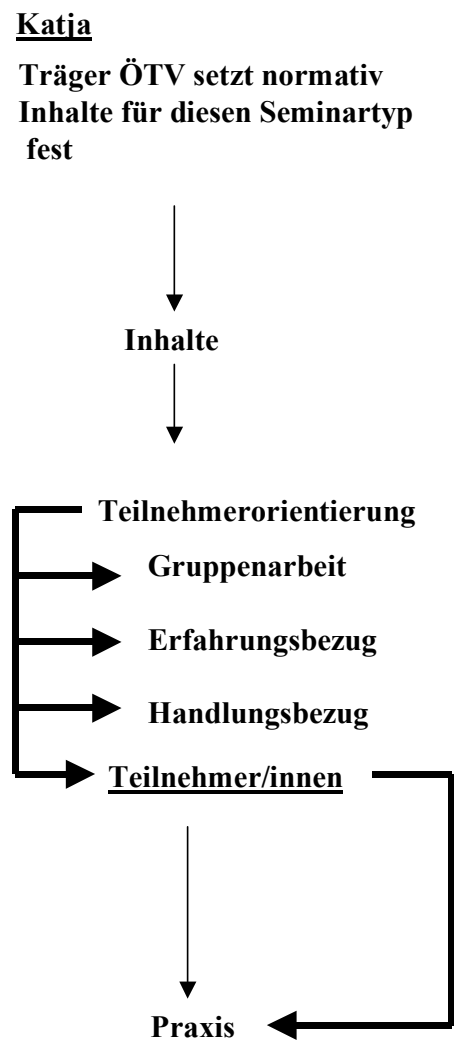
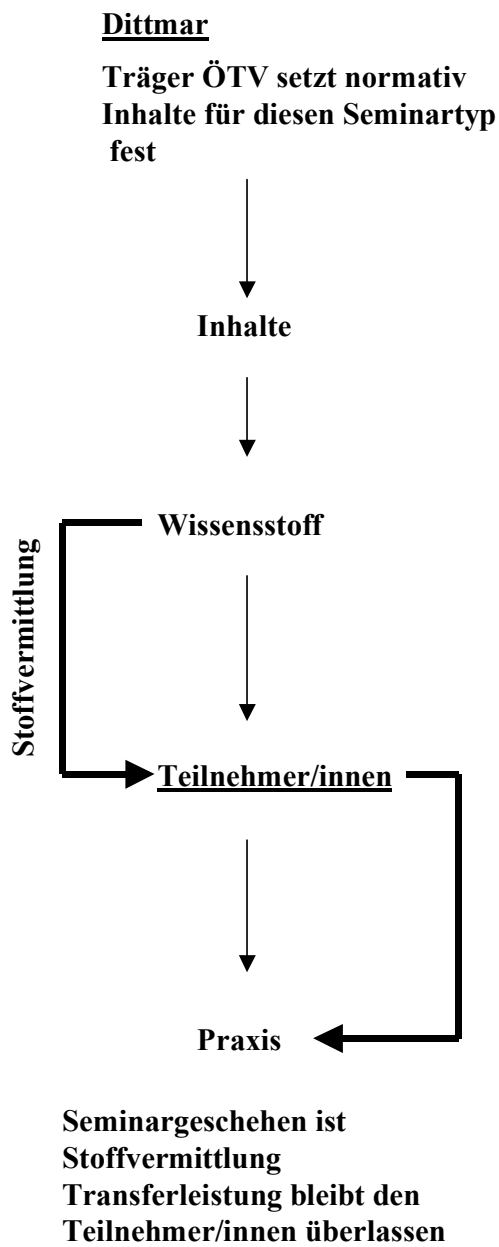
Der Konflikt im Fall scheint seinen Anlass in den unterschiedlichen Konzepten zu haben. Bei Beurteilung dieser Konzeptvorstellungen nach dem Kriterium der Teilnehmerbeteiligung ist ein grundsätzlicher Unterschied nicht mehr erkennbar.

### **Didaktische Logik**

Dittmar stellt den von ihm selbst erteilten Auftrag in den Mittelpunkt des Lerngeschehens. Aus seiner Sicht ist die Kenntnis einiger Grundpositionen, Beschlusslagen und Gesetzestexte unabdingbare Voraussetzung für die Wahrnehmung betrieblicher und gewerkschaftlicher Interessenvertretung. Er geht von einer einheitlichen Ausgangsposition der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus. Alle haben das Interesse, ihren Teil zu einer guten Interessensvertretung beizutragen. Damit setzt er das diesem Wunsch implizite Ziel aller in diesem Seminar voraus, das von den Seminarmitarbeiterinnen und ihm angebotene Wissen auch aufnehmen und anwenden zu wollen. Daraus leitet er die Lernbegründung ab.

Das wiederum ist die Grundlage für seine Annahme, dass alle ein hohes Maß an Konzentration und Lernbereitschaft einsetzen. „Er lehnt jedoch die methodischen Spiele ab, da sie von wesentlichen Inhalten ablenken.“ Die von Katja vorgeschlagenen Methoden haben für ihn eher einen auflockernden, spielerischen Wert. „Die gebildeten Arbeitsgruppen kommen nicht zum Einsatz. Eine Teilnehmerin protestiert am Nachmittag, Dittmar geht darauf nicht weiter ein, verweist auf die Stofffülle.“ Durch die Arbeit im Plenum kann er den Lernprozess zentral steuern und die Inhalte kontrollieren.

## Vergleich der eingesetzten didaktischen Logik



Die didaktische Logik der beiden Seminarmitarbeiter unterscheidet sich in der Differenzierung der Stoffvermittlung, bleibt aber in der Grundlogik gleich, die von einer inhaltliche Bezugnahme von der vorgegebenen Inhalt und einer Sollvorstellung von der Praxis ausgehen. Der Transfer des erworbenen Wissens bleibt jedoch in beiden Fällen ausschließlich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern überlassen.

### **Teilnehmerorientierung in der Fallgeschichte**

Ausgangspunkt nach dem von Katja erarbeiteten Konzept ist die Abfrage des Vorwissens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Lernfähigkeiten, ihre Motive und ihrer Erwartungen an das Seminar. Die Ergebnisse dieser Abfrage haben letztlich jedoch keinen Einfluss auf die für das Seminar vorgegebenen Inhalte. Sie dienen eher der Gestaltung der Stoffvermittlung.

Diese Orientierung an den Teilnehmvoraussetzungen dient den Seminarmitarbeiterinnen der Optimierung der didaktischen Lernsteuerung. Psychologische Kenntnisse über Lernvorgänge und Motivation werden eingesetzt, um die Stoffvermittlung zu erleichtern und zu sichern.

„Beide Teamerinnen haben sich ein Quizspiel ausgedacht, mit dem die TN spielerisch den wesentlichen Bestimmungen näher kommen sollten.“

Katja gestaltet bewusst ein Lernsetting, das bei den TN ein gesteigertes Wohlbefinden zur Folge haben soll. „Katja führt zum Kennenlernen ein Aufwärmspiel durch, das Anklang findet. Nach der Vorstellungsrunde werden Gummibärchen ausgeteilt, mit deren Hilfe Arbeitsgruppen gefunden werden“ Zu verstehen ist die Absicht, die Akzeptanz der TN gegenüber der Lernsituation, gegenüber den Seminarmitarbeiterinnen und dem Lernstoff zu erhöhen. Sie spricht sich für den Einsatz eines methodischen Vorgehens aus, mit dem eine sozial-integrative Einbindung und Aktivierung der Lernenden in den Lernprozess erreicht werden soll. Auch bei dieser Form der Prozessorientierung bleibt die Steuerung dieses Stoffvermittlungsprozesses ausschließlich die Aufgabe der Seminarmitarbeiterinnen, liegt in deren Befugnis.

Ein weiterer Schritt hin zu den TN liegt in der Einbeziehung von Bedürfnissen, Problemen und Interessen in Bezug auf die Seminarinhalte. „Mit dem Stoff wollen sie an den Erfahrungen der TN anknüpfen.“ Diese Äußerungen werden auf der Mitarbeiterinnenseite mit dem angebotenen Stoff verbunden. Insofern wird diese Form der Teilnehmerorientierung instrumentalisiert, um auch damit die Akzeptanz und Lernbereitschaft zu erhöhen. Sie kann auch dazu genutzt werden, das Problem der Suche nach inhaltlicher Differenzierung zu lösen. Auch hier geht es um eine Effektivierung der Lernsteuerung.

Die in dem von Katja in das Lehrgangskonzept eingebrachten methodischen Varianten sind Formen der Teilnehmerbeteiligung von instrumentell - funktionaler Funktion, da sie letztlich der Optimierung und Effektivierung der Vorstellungen des Seminarteams dienen sollen.

Weiterhin werden den TN in ihrer subjektiven Lernbegründung nicht wahrgenommen. Der angebotene Stoff ist der aus der Sicht des Seminarteams das objektiv notwendige Wissen zur Bewältigung der einzunehmenden Rollen. Dieser kann auch nur, in welcher Art auch immer, von den Seminarmitarbeiterinnen und dem Seminarmitarbeiter vermittelt werden. Das Lernen ist unmittelbar an den Lehrenden gebunden. Klaus Holzkamp spricht hier von einem Kurzschluss, der in der durch die begriffliche Zusammenfassung von Lehren und Lernen, dem „Lehrlernen“ entsteht. Dahinter steht die Annahme, „Lehren erzeugt bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz .. notwendig die vorgesehenen Lernprozesse“<sup>1</sup>

Das Seminarmitarbeiter und Teilnehmvorhältnis stellt sich in diesem Konzept eindeutig als ein Subjekt-Objektverhältnis dar. Die von den TN eingebrachten Interessen, Probleme

---

<sup>1</sup> Klaus Holzkamp „Lernen“ (Studienausgabe 1995), Seite 391

me, Bedeutungszusammenhänge und Perspektiven sind nicht lernbestimmend. Die in diesem Konzept vorgesehene Teilnehmerorientierung ist nicht mit Subjektorientierung gleichzusetzen.

### **Handlungswege eröffnen**

Der Fall erzählerin wird zum ersten Aspekt eine Analyse der Interessenlage der Beteiligten und ein offener Umfang mit konvergenten und divergenten Interessenlagen empfohlen werden. Dies zunächst schrittweise für sich selbst und dann in einer angemessenen Form mit den anderen Beteiligten. Nur der Weg der Transparenz vermeidet die Vermischung unterschiedlicher Interessen und somit die Dominanz von Interessens- und Problemlagen gegenüber den Anforderungen in einem Seminar, die mit der in dieser Situation gestellten Aufgabe nichts zu tun haben. Ist eine solche transparente Abklärung mit den übrigen Beteiligten nicht möglich, da allzu gefährlich erachtet, ist eher eine Zusammenarbeit im Seminar zu vermeiden.

Eine weitere Erkenntnis aus der Kernthemenbearbeitung: Die Klärung der Rollen in einer Seminarleitung vor Beginn des Seminars ist die Voraussetzung für die Bildung einer Struktur, in der Konflikte gelöst werden können.

Das zweite Lerninteresse der Fall erzählerin war auf das Erlernen der Fähigkeit zum Einsatz eines Konzeptes der Teilnehmerorientierung und der Subjektorientierung gerichtet. Hier ist die nähere Beschäftigung mit dem Konzept der Fallarbeit der richtige Weg.

### **Anlage: Ergänzendes Theorieangebot**

Den Leserinnen und Lesern, über diese Fallbearbeitung hinaus an Hinweisen zu dem dahinter stehenden Lehr/Lernverständnis besteht, werden in dieser Anlage einige weitere Hinweise angeboten, die Lust und Interesse an weitergehenden Informationen, zur Fallarbeit wecken sollen.

#### **Lehr/Lernverhältnis in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit**

Die Analyse der in diesem Fall eingesetzten didaktischen Logik offenbart ein Grundsatzproblem gewerkschaftlicher Bildung. Aus dem Verständnis der auftraggebenden Trägerinstitution ist Bildung kein Selbstzweck, sondern stets interessengeleitet einzusetzen.

- Gewerkschaftliche Bildung schafft und erweitert das Wissens- und Kompetenzrepertoire der Akteure gewerkschaftlicher Arbeit.
- Gewerkschaftliche Bildung bildet das für die Interessendurchsetzung notwendige Bewusstsein, wobei die gesellschaftliche Situation (Klassenlage) der abhängig Beschäftigten den Ausgangspunkt und zugleich die Begründung für eine homogene Bewusstseinsbildung ist.
- Gewerkschaftliche Bildung vermittelt die in der Organisation getroffenen Richtungsentscheidungen zur einheitlichen Orientierung der Akteure.
- Gewerkschaftliche Bildung sicher durch die drei zuvor genannten Funktionen den Bestand und die Fortentwicklung der Organisation. Divergierende Standpunkte führen zu einer Beeinträchtigung der Kampfkraft, die auf geschlossenem Handeln beruht.

In diesem Bildungsverständnis werden Bereiche vermischt, die verschiedenen Ebenen mit jeweils spezifischer Handlungslogik zuzuordnen sind und die im Interesse der Entwicklung der Handlungsfähigkeit auf jeder getrennt werden sollten.

Politik handelt auf der Ebene der Macht und begründet sich in einer demokratischen Gesellschaft durch Entscheidungen von Mehrheiten. Machteinsatz der Gewerkschaften erfolgt zur Einflussnahme auf Entscheidungsträger. Dazu sind Menschen erforderlich die Positionen, Argumente und Machtinstrumente entwickeln und einsetzen können und weitere, die in der Lage sind, dem zu folgen und die Handlungen zu unterstützen. Die Bereitschaft und Fähigkeit setzt Wissen und Bewusstsein voraus. Dieses wird jedoch nicht unmittelbar in Bildungsprozessen erzeugt.

Das Organisationsgeschehen läuft auf der Ebene der Entscheidungen. Auch hier kommt es auf das kompetente Personal an. Auch hier gilt die Trennung von Kompetenzeinsatz und Kompetenzerwerb durch Bildung.

### Trennung der Ebenen (nach Zech mit eigenen Ergänzungen)

Bereich	Politik	Organisation	Bildung
Handlungsebene	→ <b>Macht</b>	→ <b>Entscheidung</b>	→ <b>Lernen</b>
Handlungsinhalte	Förderung positiver Wirkung, Vermeidung störender Vorfälle	Organisation und fehlerfreie Abarbeitung gegebener Arbeitsaufträge	<b>Erkennen von Differenzen zwischen Anforderungen und Leistungsvermögen. Erwerb neuer</b> <b>Handlungsoptionen</b>
Ziel	<b>Machterhalt</b>	<b>Arbeits-Ergebnisse</b>	<b>Handlungskompetenz</b>

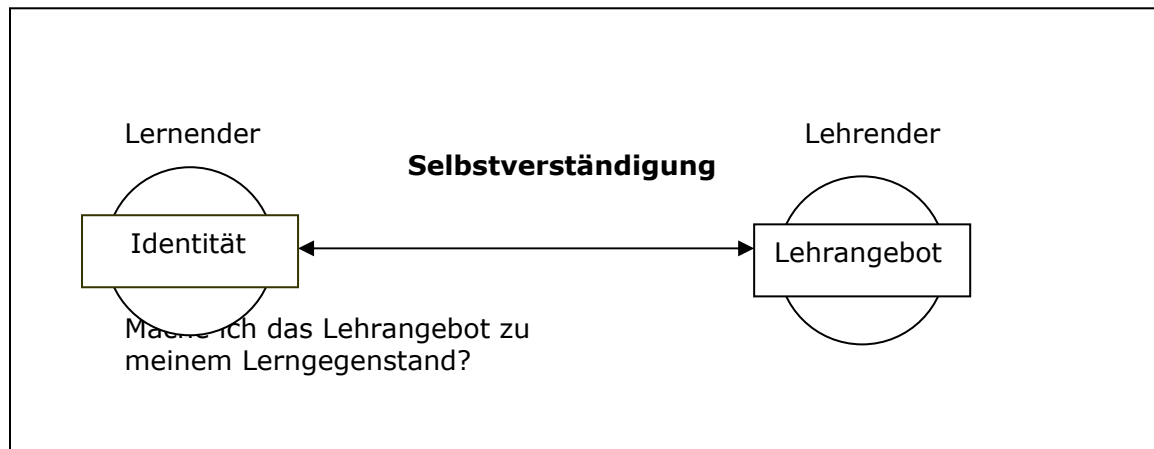
Bildung ist ein selbstgesteuerter Prozess der Aneignung von Lernangeboten. Sie hat im wesentlichen drei Zielrichtungen

- **Qualifizierung** im Sinne der Aufnahme von Informationen, die zuvor nicht vorhanden waren.
- **Individuelle Emanzipation** im Sinn eines verstehenden Weltaufschlusses. (Kant: Ausgang aus der Unmündigkeit)
- **Gesellschaftliche Integration** oder auch Demokratisierung. Der Mensch als Individuum erlebt im Bildungsprozess seine subjektive Besonderheit, aber auch seine Verbindung zu anderen Individuen im Sinne einer Verstärkung der Erkenntnis von Gemeinsamkeiten.

Von der Bildung sind Qualifizierungen im Sinne engerer Informationsvermittlung zu trennen. Bildung ist damit stets politisch und zugleich Voraussetzung für die Mitwirkung in Organisationen. Sie fördert Kohäsionsprozesse. Bildung vermittelt jedoch nicht eine bestimmte politische Position, sondern sie befähigt, eine politische Position zu entwickeln und zu vertreten.

Im Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden entsteht ein Austauschverhältnis zwischen zwei autonomen Subjekten. Der Lehrende kann die Aufnahme und Verarbeitung des angebotenen Lehrstoffes nicht kontrollieren. Lehren ist nicht als Prozess im Sinne einer Wertschöpfungskette zu verstehen, bei dem die eingegebenen Bestandteile (Input) in einem organisierten und kontrollierten Vorgehen zu einem vorgesehenen Ergebnis (Output) umgestaltet werden. Die Bildungsangebote werden in einem Prozess der Selbst-

verständigung von der lernenden Person auf ihre Brauchbarkeit im Verhältnis zu ihrer und ihrer jeweiligen Lernbegründung geprüft und verworfen oder angenommen.



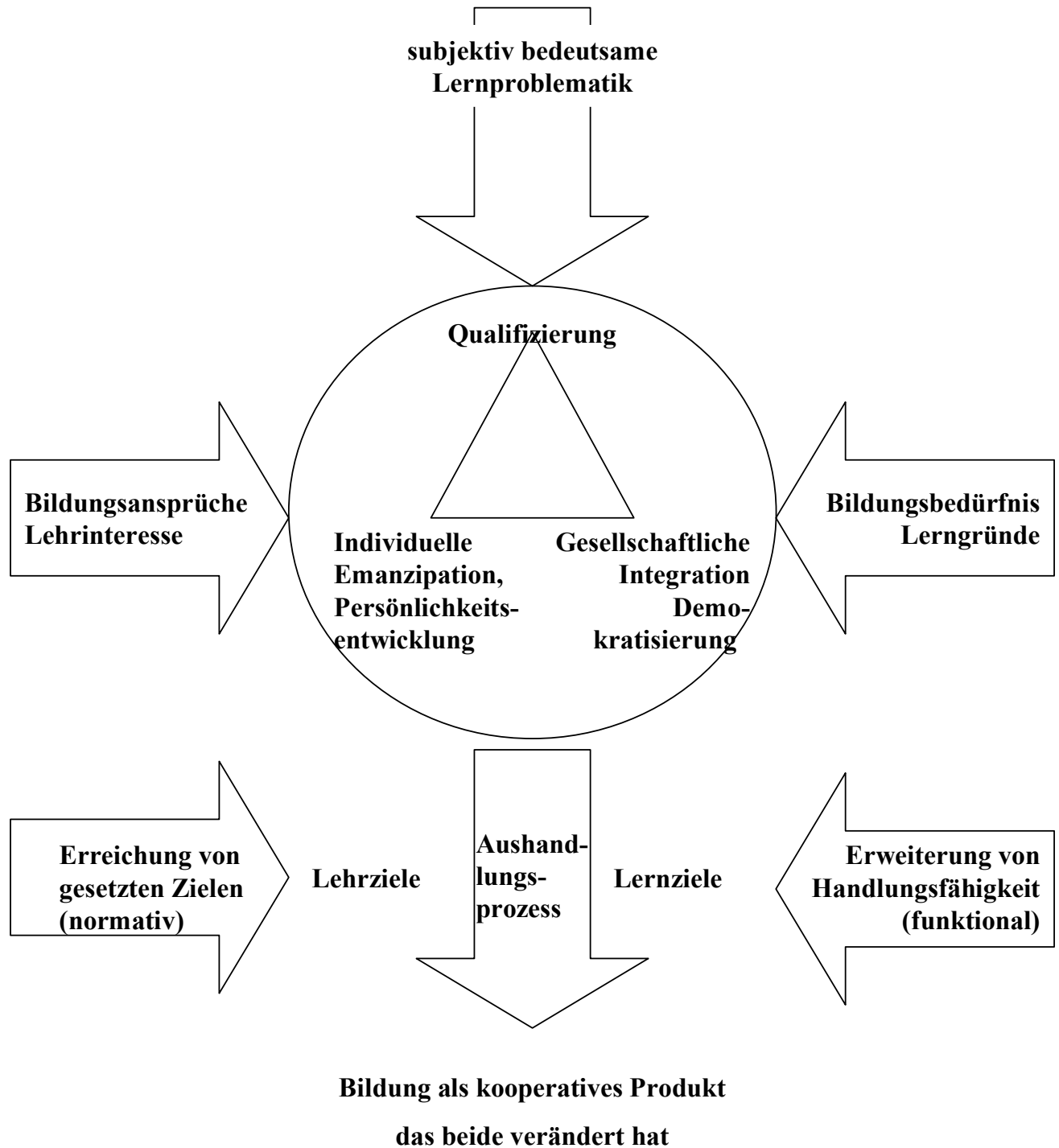
(Folie Joachim Ludwig)

Wenn Lernen ein Prozess autonomer Aneignung ist, hat dies Rückwirkung auf das Verständnis des Lehr – Lernverhältnisses. Für Lehrende bedeutet dies einen radikalen Paradigmenwechsel im eigenen Rollenverständnis. Sie sind nicht mehr allwissende und omnipotente Dozenten. Sie sind Moderatoren in einem Bildungsprozess. „Das Bildungsgeschehen, wenn es erfolgreich verläuft, wandelt sich von einem autoritätsgesteuerten zu einem kooperativen Prozess der gemeinsamen Herstellung von Lernereignissen und –ergebnissen. ...Hier hat man es mit der wechselseitigen Beobachtung eigensinniger Akteure zu tun. Bildung kann sich nur situativ, als Koevolution von Lehrenden und Lernenden entfalten.“<sup>2</sup> Dieses Lehr- Lernverständnis kann in seiner Logik als Ermöglichungsdidaktik bezeichnet werden.

Ein so verstandenes Lernmanagement ist durchaus nicht mit einem Unterrichtsstil „Laissez-faire“ zu verwechseln. Die Kompetenz und das Engagement der lehrende Person ist in hohem Maße gefordert. Die Inhalte werden nicht mehr vorgegeben, sondern auf die Lernbegründung der teilnehmenden Personen abgestellt. Es erfordert die Kunst des situationsbezogenen Handelns. Dabei sind die erforderlichen Aushandlungsprozesse über Inhalte und Wege durchaus zielgerichtet. Das Konzept erfordert auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Zielklarheit. Der Träger von Bildungsveranstaltungen kann durchaus von einer Orientierung an vereinbarten Zielen ausgehen.

<sup>2</sup> Christiane Ehsers und Rainer Zech, nbeb Magazin 2/2000

## Normative Ziele und Subjektorientierung



Folie nach Rainer Zech , Dokumentation Ötv, Zentrale Bildung, Juli 2000

Das Rollenverständnis des Lernberaters/der Lernberaterin beruht auf einem Verständnis von Vermittlung von Wissen und Perspektiven als Angebot. Es umfasst grundlegende Schritte

- Anerkennung der Person der Beteiligten, Solidarität mit ihrer jeweils individuellen Situation und Interessenslage
- den verstehenden Zugang zu den jeweils subjektiven Bedeutungshorizonten systematisch erschließen und sichern
- den Lernenden neue Bedeutungshorizonte als Wissensangebot eröffnen.

### **Subjektorientierung**

Begriff: „Subjekt“ laut Duden „erkennendes, mit Bewusstsein ausgestattetes, handelndes ich“.

Der Begriff wird hier im Sinne von Klaus Holzkamp eingesetzt.<sup>3</sup> „Subjektiv“ ist von Holzkamp verstanden als der subjekthaft aktiver Weltbezug bzw. Weltzugriff als die Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen. Der Mensch erschließt sich die Welt von seinem subjektiven Standpunkt aus, aus seiner jeweiligen Perspektive und seinen Intentionen (Absichten, Pläne und Vorsätze.) Dieser intentionale Bezogenheit auf die Welt, die Deutungen und Bedeutungen, ist nicht nur ein kognitiver und mentaler Akt, sondern vielmehr die Umsetzung von Handlungsmöglichkeiten. Dabei realisiert der Mensch als Subjekt nicht nur vorgegebene Bedeutungen, sondern kann im handelnden Weltbezug seine Lebensbedingungen aktiv umgestalten; die Prämissen eigener Handlungsgründe und Handlungen verändern.

### **Lernen als soziale und begründete Handlung**

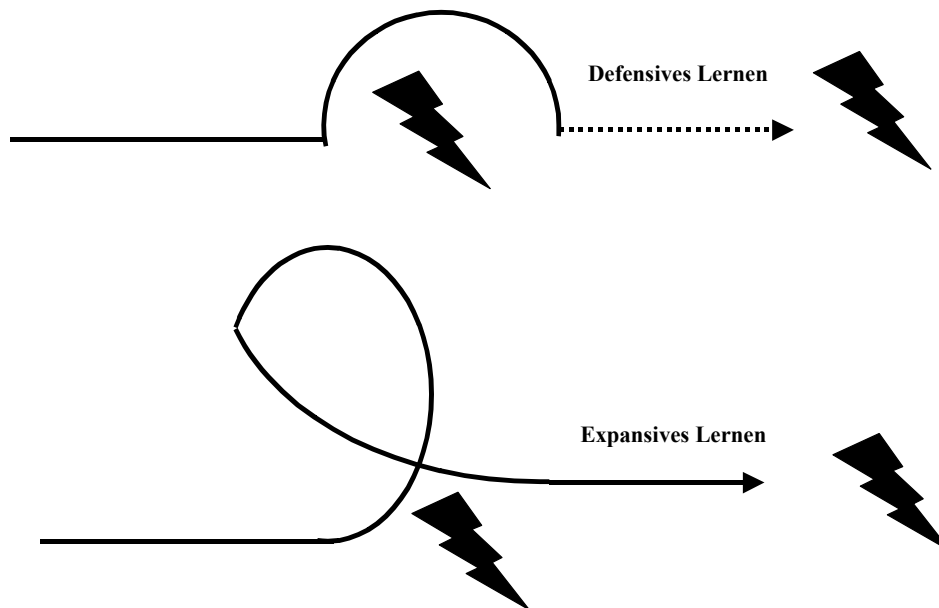
Erwachsene lernen, wenn sie einen Grund dazu haben. In ihren Handlungen erleben sie Situationen, in denen sie ihre Intentionen nicht umsetzen können. Seien es gewünschte Handlungen oder Handeln, um ein von dritter Seite vorgegebenes Ergebnis zu erreichen. Die fehlende Chance, die Handlung mit entsprechender Zielsetzung ausführen zu können, erleben sie als Einschränkung, die sie durch Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten überwinden möchten. Das Erlebnis kann auch als Irritation bezeichnet werden, die durch die erlebte Diskrepanz zwischen Handlungsprämissen und dem angestrebten Ziel.

Dabei besteht die Tendenz, zunächst das zu erreichende Ergebnis auf anderen Wegen zu erreichen. Ein Hindernis wird umgangen, indem die Erreichung des Ergebnisses in seiner Bedeutung heruntergespielt wird. Der Mensch „lernt“, auch ohne das zunächst angestrebte Ergebnis leben zu können. Es bleibt dabei jedoch bei der Irritation, die gleichzusetzen ist mit einer eingeschränkten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Daraus erwächst die Lernbegründung, sich mit den Ursachen und Bedingungen der Irritation auseinanderzusetzen, analytisch die Situation zu erfassen und durch Erwerb neuer Perspektiven und Wissen auf einer höheren Stufe der Handlungsfähigkeit eine Lösung zu erreichen. Die Wiederholung des Vorganges führt zu einer anhaltenden Entwicklung mit der Tendenz der Steigerung der Möglichkeiten, Lebensinteressen durch Teilhabe am gesellschaftlichen umzusetzen.

---

<sup>3</sup> Klaus Holzkamp, wie oben

## Lernbegründung (nach Klaus Holzkamp)



„Lernen ist so betrachtet eine soziale Kategorie, die mit den Bedürfnissen und Interessen des Weiterbildungsteilnehmers in seiner Lebenspraxis verbunden ist. Lernende dringen in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten ein, indem sie sich gesellschaftlich verfügbare, aber noch nicht subjektiv gegebene Bedeutungshorizonte/Wissen erschließen.“ In Katjas Fall wären dies beispielsweise verschiedene Rollenkonzepte von Gestaltungsakteuren in Gewerkschaftsarbeit im Kontext Krankenhaus. Solche Rollenkonzepte könnten sich (den TN) dann als potentieller Lerngegenstand darstellen, wenn (sie) mit einem neuen Rollenkonzept eine Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit antizipieren (können). Inwieweit (jeder und jede von ihnen) diese Potenzialität aufgreift oder verweigert ist also (den jeweiligen) Interessen geschuldet, die in (ihren) spezifischen Diskrepanzerfahrung und (ihren) Lernbegründungen zum Ausdruck kommen. Lernen ist so gesehen ein Selbstverständigungsprozess, den der Lernende zwischen seinen bestehenden Bedeutungshorizonten und noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten vollzieht.

### **Verstehen/beraten als didaktischer Referenzpunkt der Lernberatung**

Wenn Lernen in der beschriebenen Weise als begründetes Handeln im sozialen Kontext verstanden werden kann, dann besteht in Lehr-, Lernverhältnissen die Möglichkeit, Lernhandlungen als Selbstverständigungsprozess zwischen subjektiv gegebenen und noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten zu verstehen und zu unterstützen. Dies bietet einen Referenzpunkt für didaktisches Handeln, der beim lernenden Subjekt und seiner Handlungsproblematik liegt und nicht bei einem zu vermittelnden Inhalt.

Der Versuch, den Selbstverständigungsprozess des Lernenden zu verstehen, ist ein Fremdverständigungsprozess zwischen Weiterbildner/in und Lernendem. Dieser Versuch beinhaltet immer zugleich auch die Möglichkeit des Nicht-Verstehens. Wer als Weiterbildner/in Lernende verstehen will, ist selbst gefordert, auf die erzählte Handlungsproblema-

tik des Lernenden das eigene mitgebrachte Vorwissen, seine eigene Sinnperspektive anzulegen. Ein Vorgang in dem bereits Nicht-Verstehen angelegt ist, wenn das eigene Vorverständnis die Oberhand gewinnt und den fremden Sinn immer gleich subsumiert. Das Verstehen des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden als Fremdverstehen durch den/die Weiterbildner/in ist ein hermeneutischer Prozess, der einerseits handlungshermeneutische Kompetenz voraussetzt (vgl. Ludwig 2002) und andererseits einer gewissen Systematik bedarf, die es als didaktisches Setting abzusichern gilt. Beides soll Verstehen ermöglichen und verhindern, dass vorschnell die Handlungsproblematik des Lernenden unter die Sinnperspektive des/der Weiterbildners/in subsumiert wird.