
Zuschrift

„Erfahrungsansatz“ kontra „Leitfadenansatz“? - Eine Replik*

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, vor allem die Jugendbildungsarbeit, zerrissen in zwei Ansätze, deren Gemeinsamkeiten gering, deren Unvereinbarkeiten groß sind, hier „Leitfadenansatz“ dort „Erfahrungsansatz“ - stimmt dieses Bild? In der Juni-Nummer 1980 der „Gewerkschaftlichen Monatshefte“ wird in einem Beitrag von Angelika Bahl-Benker und Volker Röske an diesem Bild mit kräftigen Zügen gearbeitet. Dabei ist die Absicht lobenswert: Licht sollte in das Dunkel der Diskussion um verschiedene Ansätze der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gebracht werden. Klar und konturenreich sollten die beiden wichtigsten Ansätze gegenübergestellt werden. Darf man das Vorhaben als geglückt bezeichnen? Wohl kaum, denn die Argumente sind abgestanden, neuere Erfahrungen und Forschungsergebnisse wurden nicht beachtet, obwohl sie vorliegen¹. So entstand leider ein etwas schiefes Bild, das besonders den „Leitfadenansatz“ in einem allzu negativen Lichte erscheinen läßt.

Einer Bildungsarbeit, die in ihrer Praxis auf Leitfäden und Seminarmodelle zurückgreift, wird schlicht die Fähigkeit abgesprochen, die Erfahrungen der Teilnehmer in den Seminarprozeß einzubeziehen. Dazu wird ein Lernbegriff unterstellt, der merkwürdig eng erscheint: „Die Lernenden werden tendenziell als Objekte behandelt, deren Bewußtsein durch Nachvollziehen der Richtigen Inhalte verändert werden soll . . . so wird Theorie aufgesetzt, die Lernenden müssen Argumente und Erklärungsmuster' hinterherdenken.“

An dieser Beschreibung des Lernbegriffs stimmt nichts, denn schon die lerntheoretischen Ausgangsüberlegungen sind offensichtlich lückenhaft und unpräzise. Das wird deutlich, wenn

* Vgl. GMH 6/80. S. 391-403.

¹ Vgl. hierzu Dybowski, G., Thomssen, W.: Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Berlin 1977; Schmidt, R., Weinberg, J.: Weiterbildung als Lernhandeln. Untersuchungen zur didaktischen Begründung und Realisierung eines Seminarmodells für die Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Münster 1978; Bruns, Ch., Conert, H., Griesche, D.: Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Interessenvertretung. Bremen 1979.

der Lernbegriff des „Erfahrungsansatzes“ erläutert wird: Da wird auf dessen Anspruch verwiesen, „... aus den vielfältigen Erfahrungen der Teilnehmer Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge zu entwickeln“. Dem korrespondiert eine „Vorstellung von einem Lernen, in dem die Lernenden in ihrer gesellschaftlichen Situation Subjekte sind und das ihre widersprüchlichen, unterschiedlichen Erfahrungen und Gesellschaftsinterpretationen ernst nimmt“. Wie denn nun? Wenn man die „widersprüchlichen, unterschiedlichen Erfahrungen und Gesellschaftsinterpretationen ernst nimmt“, kann man dann immer noch die Illusion hegen, „Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge“ ließen sich einfach so aus den vielfältigen Erfahrungen der Teilnehmer entwickeln? Muß nicht der Verdacht aufkommen, daß derartige „Einsichten“ an den Erfahrungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit vorbeigehen?

Erfahrungen, so hat sich gezeigt, sind nicht derart angelegt, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse darin in ihren wahren Zusammenhängen aufgehoben sind. Bildungsarbeit, die sich in der Illusion wiegt, sie könne durch bloße Diskussion verschiedener Erfahrungen Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge erzeugen, erliegt einem allzu idealistischen Fehlschluß. Wer derartiges immer noch behauptet, hat seinen Negt schlecht gelesen. Die Wirklichkeit kommt in den Erfahrungen immer nur als gedeutete vor. Aber in diesen Deutungen gesellschaftlicher Wirklichkeit fließen die gängigen Deutungsmuster ein und verdichten sich zu festgefügtten Vorurteilen über gesellschaftliche Tatbestände. Diese aufzulösen und den Blick für die wirklichen Zusammenhänge freizulegen, ist unabdingbar für eine Bildungsarbeit, die interessenorientiertes Handeln ausweiten oder gar erst ermöglichen will. Dazu bedarf es aber durchdachter Lernprozesse.

Einsichten ergeben sich nämlich nicht zufällig, sondern müssen erarbeitet werden. Die Erfahrungsgehalte bestimmter Deutungsmuster gehören zu diesem Erarbeitungsprozeß neuer Einsichten ebenso wie die Aneignung von Fakten gesellschaftlicher Wirklichkeit. Wo - um nur ein Beispiel aufzugreifen - das Bewußtsein für die Krisenursachen in der Bundesrepublik zu schärfen ist, muß der Lernprozeß die Erscheinungsweisen wirtschaftlicher Vorgänge durchdringen und eine Analyse der wirklichen, oft aber verhüllten gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten vornehmen.

Diese theoretische Analyse läßt sich aber ohne die Erarbeitung von tatsächlichen Vorgängen, die sich zahlenmäßig darstellen lassen, nicht leisten. Der Umgang mit aufbereiteten Daten beispielsweise muß erst noch gelernt werden. Die Fähigkeit, die Wirklichkeit mit Hilfe aufbereiteter Daten zu dechiffrieren, bedarf einer Reihe von Kenntnissen, die von den Teilnehmern anzueignen sind. Das Material dazu läßt sich in Leitfäden zusammentragen. Und mehr noch: Da die Erarbeitung von Einsichten aus diesen Unterlagen nicht leicht fällt, lassen sich auch die Schritte angeben, deren Abfolge den Teilnehmern die Einsicht in die Zusammenhänge erleichtern.

Lernziele erleichtern die schrittweise Entfaltung von Einsichten. Sie werden nicht formuliert, um Lernprozesse in ein enges Schema zu pressen. Vielmehr sollen die Lehrenden wie Lernenden die gemeinsame Chance einräumen, Einsichten tatsächlich zu entwickeln, ohne sich im Geflecht widersprüchlicher Erfahrungsberichte zu verlieren. Gerade in der Praxis des „Erfahrungsansatzes“ hat sich diese Gefahr doch immer wieder gezeigt. Die Lehre daraus: Um den Schritt von den Erfahrungen zu den Einsichten machen zu können, sind Lernvorgänge zu gestalten, die der klaren Orientierung auf die angestrebten Einsichten nicht entraten können.

Ist es denn ein „Hinterherdenken“, wenn man den Teilnehmern die Chance gibt, in die Wirklichkeit einzudringen, sich dabei aufbereiteter Daten zu bedienen, oder eine wissen-

schaftliche Darstellung zu verstehen? Müssen die Teilnehmer nicht in der Tat hinterher sein, wenn sie sich die Fähigkeit aneignen wollen, die Wirklichkeit denkend zu erfassen. Auch „Selbstdenken“ will gelernt sein.

Wohlgemerkt, beides ist notwendig, um Einsichten zu gewinnen: Die Aufarbeitung vorhandener Erfahrungen und die lernende Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Wirklichkeit. So wichtig dieses Lernziel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit aber auch sein mag, dabei darf sie nicht stehenbleiben. Die Schärfung des Bewußtseins für die gesellschaftlichen Zusammenhänge ist nicht Selbstzweck. Ziel ist vielmehr die Praxis der betrieblichen Konflikte. Die beste Einsicht nützt wenig, wenn sie sich nicht in praktisches Handeln umsetzen läßt. Bewußtseinsbildung ist nur Teil einer Bildungsarbeit, die Veränderung in der Praxis erreichen will. Gerade die Krisenjahre der jüngsten Vergangenheit haben die Notwendigkeit des Handlungsbezuges gewerkschaftlicher Bildungsarbeit hervortreten lassen. Handlungsorientierung ist daher im Laufe der letzten Zeit zum Angelpunkt gewerkschaftlicher Bildungsarbeit geworden.

Eine der entscheidenden Fragen war dabei, wie man theoretische Einsichten enger mit dem Handlungswissen verknüpfen könne. Ganz richtig bemerken Bahl-Benker/Röske, daß in Seminaren nach dem „Erfahrungsansatz“ „der Schritt von den Erfahrungen zu einer . . . Handlungsperspektive . . . oft nicht geschafft (werde)“. Genau an dieser Stelle hat doch die massive Kritik unserer Kolleginnen und Kollegen an jener Vorgehensweise eingesetzt, denn sie stehen in der Regel unter einem starken Handlungsdruck und erwarten daher von einem Seminarbesuch Hilfe für die Lösung praktischer Probleme. Gesucht wurde eine Methode, die eine intensivere Erarbeitung von praktisch anwendbarem Handlungswissen erlaubt, ohne auf die theoretischen Anstrengungen verzichten zu müssen. Für die Bildungsarbeit der IG Metall wurde diese Methode in einer doppelten Verknüpfung von theoretischen Einsichten und Handlungswissen entwickelt: Mit den Teilnehmern ist die Einsicht zu erarbeiten, daß die im Bewußtsein wirksamen Deutungsmuster der Wirklichkeit das Handeln in starkem Maße beeinflussen, Theorie also stets Teil der Praxis ist, auch wenn man dessen noch nicht bewußt ist. Daher ist es unverzichtbar, alltägliche Handlungen bewußter als bisher an den theoretisch erworbenen Einsichten zu orientieren. Um ein Beispiel zu nennen: Zu entfalten ist die Einsicht, daß der Interessengegensatz zwischen Arbeit und Kapital kein abstrakter Lehrsatz ist, sondern die Wirklichkeit bestimmt und bei der Austragung alltäglicher Konflikte die Vorgehensweise zu orientieren vermag.

Dieser Transfer von theoretisch erworbenen Einsichten auf Handlungsweisen des Alltags ergibt sich nicht von selbst, muß vielmehr immer wieder geübt werden. Dies ist kein leichter Lernprozeß, weder für den Referenten/Teamer noch für die Teilnehmer. Er bedarf einer gewissen Systematik, die in einem Leitfaden genau beschrieben werden kann. Auch hier ist eine klare Zielformulierung nützlich und dient nicht der Einengung, sondern erleichtert den Erwerb eines Bewußtseins von den theoretischen Anteilen der eigenen Praxis und der Orientierung darin.

Und dann die Erarbeitung des Handlungswissens selbst: Wie man eine Jugend- oder Betriebsversammlung durchführt, so daß sie als demokratisches Forum im Betrieb wirkt; wie man in die Ausbildung eingreift oder Entlassungen verhindert; wie man Rationalisierungen frühzeitig erkennt und deren Folgen abzuschätzen weiß; all die täglichen Konflikte des betrieblichen Alltags und deren interessenorientierte Austragung - darüber liegen Erfahrungen vor, die man, in Leitfäden niedergeschrieben, weitergeben kann. Und da unter den Bedingungen weitgehender Verrechtlichung derartige Alltagskonflikte nicht auszutragen sind ohne den Rückgriff auf Gesetze, Vorschriften und Tarifverträge, muß auch diese Materie von den Teilnehmern angeeignet werden. Bestimmte Arbeitstechniken erleichtern den

Aneignungsprozeß. Gruppenarbeit erweist sich als eine probate Arbeitsweise, die den solidarischen Charakter gewerkschaftlich organisierter Lernprozesse besonders gut verdeutlichen kann.

Aber gerade hier wurden in der Vergangenheit viele Fehler gemacht. Gruppenarbeit z.B. ist eine Arbeitsweise, die ihre Wirkung nur unter bestimmten Voraussetzungen zu entfalten vermag. Darüber liegen Erkenntnisse vor. Was spricht dagegen, diese in Form von Hinweisen für Referenten/Teamer in Leitfäden aufzunehmen? Ob die solchermaßen angeleiteten Lernprozesse letztlich erfolgreich waren, wird sich nur in der Praxis erweisen. Das ist richtig, aber bedarf es dafür nicht auch einer Lehrgangspraxis, die den Teilnehmern die Möglichkeit bietet, sich in einem Schritt der Selbstvergewisserung die Lernfortschritte bewußt zu machen?

Lernfortschritt wird erkennbar, wenn die Teilnehmer ihre Kenntnisse erweitern und korrigieren, Sachverhalte differenzieren und in erweiterte Zusammenhänge stellen, wenn sie Erfahrungen mitteilen und auf Ursachen, Bedingungen und Folgen hin befragen. Diesen Lernfortschritt auch den Teilnehmern am Schluß der Seminare ins Bewußtsein zu heben, ist durchaus eine Erfolgskontrolle. Hier meint Kontrolle nicht das Abfragen formalen Wissens, sondern das Bewußtsein von den Lernfortschritten im Seminar.

Die Unterstellung, daß dort, wo von Erfolgskontrolle die Rede sei, „... Konzepte technologischer Pädagogik in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit hineingetragen“ werden, ignoriert die Seminarpraxis. Die These 17 der IG-Metall-Thesen zur Bildungsarbeit, wo von Erfolgskontrolle die Rede ist, darf nicht als Einfallstor für eine „technologische Pädagogik“ mißverstanden werden. Wer das behauptet, der hat von der Bildungsarbeit in der IG Metall nicht die geringste Ahnung.

Nur Ahnungslosigkeit konnte bei den Autoren den Verdacht aufkommen lassen, mit den Leitfäden sei eine Zementierung der jeweiligen gewerkschaftlichen Beschlußlage beabsichtigt, „die es nur immer wieder neu in die Köpfe hineinzubringen gilt“. Wer je ein Seminar der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erlebt hat, der muß wissen, daß gestandene Gewerkschafter aus den Betrieben sich in ihrem Diskussionsbedürfnis nicht auf Gegebenes einschränken lassen. Das gilt auch für Jugendliche. „Probleme und Entwicklungen, die zu dieser innergewerkschaftlichen Vereinbarung auf Zeit“ geführt haben“, dürfen auf ihre Gültigkeit befragt werden und stehen zur Diskussion. Wo in den Seminaren die Organisation Gegenstand der Erörterung ist, wird von den Einschätzungen der Teilnehmer ausgegangen. Mit ihrer Kritik halten die Teilnehmer selten hinter dem Berge. Warum auch? Dabei kommt es aber darauf an, Kritik und Unmut nicht nur zu rasonieren, sondern den Teilnehmern muß auch klar sein, wie sie sich in den demokratischen Willensbildungsprozeß ihrer Gewerkschaften einklinken können. Dazu brauchen sie erst einmal Kenntnisse über Rolle, Funktion und Aufbau ihrer Gewerkschaft, und dazu gehört auch die Beschlußlage. In der Regel wissen Seminarteilnehmer nur sehr wenig über die eigene Organisation. Dem muß Bildungsarbeit abhelfen, denn nur der kann sich in das Organisationsgeschehen einbringen, der sich dort auskennt. Wer über das Gegebene hinaus sich Gedanken machen möchte, der muß zunächst zur Kenntnis nehmen, was ist. Was hat das mit „Hinterherdenken“ zu tun?

Allerdings darf das eine nicht übersehen werden: Die Bildungsarbeit ist kein Ersatz für die demokratischen Gremien der Gewerkschaft. Sie wäre hoffnungslos überfordert, wenn sie sich zum Forum jener Diskussionen machte, die in die Mitglieder- und Vertreterversammlungen, auf die Konferenzen oder auf den Gewerkschaftstag gehören. Es ist schädlich, hier falsche Illusionen zu wecken. Dennoch: Diskussionen, die auch über das Gegebene hinausgehen, sind durch Leitfäden nicht einzuengen.

Daß dieser Verdacht aufkommen konnte, liegt wohl an dem Fehlschluß der Autoren, Leitfäden entsprächen „geschlossenen Curricula“. Die Geschlossenheit der Leitfäden im Sinne eines „Fahrplans“, der eine Abweichung von vorgegebenen Inhalten und Arbeitsschritten nicht zuläßt, hat es für die IG Metall nie gegeben. Das würde der didaktischen Konzeption widersprechen, die unter dem Begriff des „Anschlußlernens“ im Rahmen der IG-Metall-Bildungsarbeit entwickelt wurde und zur Grundlage der Leitfäden ebenso wie der Seminararbeit gemacht wurde. Diese Konzeption sieht vor, daß der Lernprozeß von der „bewußten Einbeziehung“ der Teilnehmervoraussetzungen und -erwartungen gestaltet wird. Dementsprechend ist im Seminar

- anzuschließen an den betrieblichen Konflikten, so wie sie sich den Teilnehmern darstellen. Im Betrieb haben die Teilnehmer bereits eine Reihe von Kenntnissen und Fähigkeiten, aber auch Problemlösungsstrategien entwickelt. An diesen vorhandenen Kompetenzen wird ebenfalls angeschlossen. Sie bilden die Grundlage, auf der im Seminar weitergelernt wird.
- Angeschlossen wird aber ebenso an den Deutungen sozialer Wirklichkeit, die den Teilnehmern dazu dienen, sich in ihrer Praxis zurechtzufinden. Diese Deutungen werden in das Seminar einbezogen, um daran zu diskutieren, inwieweit sie eine eindeutige und wirkungsvolle Interessenvertretung begrenzen oder fördern. Den Teilnehmern wird also keine Analyse von Betrieb und Gesellschaft vorgegeben und als richtig angeboten, sondern ausgehend von den Deutungen der Teilnehmer werden Informationen angeboten, die ihnen die Notwendigkeit der Differenzierung bisheriger Deutungen einsehbar machen.
- Zum dritten wird angeschlossen an Arbeitsformen im Betrieb. Auch dort ist Lernen zwar das Lernen von einzelnen, aber von einzelnen im Kollektiv. Deshalb sind Lernformen zu wählen, die an den Arbeitsformen des betrieblichen Alltags anschließen und ihrerseits für die Arbeit im Betrieb verwertbar sind.
- Anschlußlernen bedeutet für die Themenauswahl, daß im Betrieb an den Lernergebnissen des Seminars angeschlossen werden kann. Die Frage der Umsetzung des Gelernten ist also Bestandteil dieses Konzeptes, ist damit auch Gegenstand der lernenden Auseinandersetzung im Seminar.

Diese Konzeption steht einer Erarbeitung und Verwendung von Leitfäden keinesfalls entgegen. Woran im Seminarverlauf anzuschließen ist, darüber gibt es in groben Zügen Einsichten, die man aufschreiben und an die Lehrenden weitergeben kann. Das gilt auch für die Art und Weise, wie anzuschließen ist und wie fehlende Informationen vermittelt werden können. Selbst die Bearbeitung gängiger Deutungsmuster läßt sich vorab strukturieren.

Leitfäden dienen den Lehrenden zur Vorbereitung auf das Seminar. Sie erleichtern die Durchführung des Seminars. Besonders denen sind sie als Hilfe zgedacht, die als ehrenamtliche Referenten Bildungsarbeit machen müssen, ohne eine längere und grundlegende Ausbildung erhalten zu haben. Angesichts des Mißverständnisses zwischen Nachfrage und vorhandenen Kapazitäten kann die gewerkschaftliche Bildungsarbeit bei ihrer Ausweitung nicht auf zahlreiche ehrenamtliche Referenten verzichten, die Bildungsarbeit neben ihrer beruflichen Tätigkeit betreiben. Ihnen ist mit Leitfäden, die detaillierte Vorgehensweise beschreiben, sehr geholfen. Es ist dabei selbstverständlich, daß auch ein detailliert ausformuliertes Konzept sich in seiner Anwendung gegen den historischen Prozeß und seine Veränderungen in der Praxis der Teilnehmer nicht abschotten darf. Seminararbeit, die sich an dem Prinzip des Anschlußlernens orientiert, kann also nicht darauf verzichten, einzelne Teile eines Leitfadens stets aufs neue zu variieren, um auf Erwartungen und Erfahrungen der Teilnehmer eingehen zu können. Leitfäden sind kein Instrument organisationsinterner Kontrolle und Disziplinierung, sondern ein Hilfsmittel zur Gestaltung einer Bildungsarbeit, die Lernerfolge über den

Zeitraum des Seminars hinaus in die Praxis trägt. Im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sind sie ein Teil jener generellen Anstrengung gewerkschaftlichen Handelns: das Widerstandspotential gegen unternehmerische Willkür zu stärken und gewerkschaftliche Gegenmacht aufzubauen.

So gesehen ist der „Leitfadenansatz“ der Versuch, das einzulösen, was im „Erfahrungsansatz“ angelegt war, aber nur sehr selten erreicht wurde: die Erarbeitung von Einsichten, die veränderndes Handeln in der Praxis anzuleiten vermögen. Richtiger wäre es also, von anderen Schwergewichten bei der Seminargestaltung zu reden und nicht von zwei sich unversöhnlich gegenüberstehenden Ansätzen.

Daß Leitfäden dazu verführen können, Seminare nach stereotypen Mustern „durchzuziehen“, wer wollte das leugnen? Aber das ist eine Gefahr, der alle Vorgehensweisen unterliegen. Daß auch der Erfahrungsansatz häufig Opfer dieser Schematisierung geworden war, hat ja zu jenen Überlegungen geführt, deren Ergebnis der „Leitfadenansatz“, war. Hier wird deutlich: Beide Ansätze wollen das gleiche, setzen aber die Akzente anders.

Kurt Johansson