



Universität Potsdam

Joachim Ludwig, Kurt R. Müller

Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung : ‚Fallarbeit‘ als Konzept zur Kompetenzentwicklung?

first published in:

Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung : Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder / Rainer Brödel ; Julia Kreimeyer (Hrsg.)
Bielefeld : Bertelsmann, 2004. S. 281-306

ISBN 3-7639-3103-1

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 11
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1267/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12676>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 11

Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung

„Fallarbeit“ als Konzept zur Kompetenzentwicklung?

1 Entwicklung der Fragestellung

Dieser Beitrag entstand im Kontext der Ringvorlesung an der Universität Münster mit dem Rahmenthema: Innovationswerkstatt lebenslanges Lernen – Kompetenzentwicklung. Dieser Rahmen lässt vielfältige Schwerpunkte zu, wir haben in den Mittelpunkt unserer Überlegungen den aus erwachsenenpädagogischer Sicht zentralen Sachverhalt der Kompetenzentwicklung gestellt. Erwachsenenbildner stehen, qua Profession, für Entwicklung, allerdings in einer gesellschaftlich klar definierten Weise. Man kann diese Rolle mit einer Metapher von Mader so umschreiben: Erwachsenenbildner sind nicht Teil des Hirns oder gar des Herzens der Gesellschaft, sie bringen deshalb auch nicht die Konstrukte ‚Modernisierung‘, ‚Kompetenzentwicklung‘ und ‚Lebenslanges Lernen‘ auf den Weg. Sie entwickeln auch keine machtvollen Strukturen, die diese oder andere Konstrukte gesellschaftlich durchsetzen oder verhindern. Erwachsenenbildner haben sich vielmehr, als Teil des gesellschaftlichen Verdauungstraktes, damit zu befassen, was diese Gesellschaft ausscheidet. Im Kontext des Themas lauten einige dieser Ausscheidungsprodukte, auf die sich die Profession der Erwachsenenbildner bezieht, als Imperative gegenüber dem Subjekt formuliert: „Lerne lebenslang – denn wenn Du dies nicht tust, wirst Du aus dieser sich modernisierenden Gesellschaft ausgeschieden, weil Du keinen Nutzen anbieten kannst.“ Oder: „Entwickle alle Deine Kompetenzen - bringe Dich rundherum in Form, damit Du allen Anforderungen, die an Dich gestellt werden, genügen kannst. Wenn Du dies nicht schaffst, fällst Du aus dem sich ständig beschleunigenden Modernisierungszug heraus. Du bleibst buchstäblich auf der Strecke.“

Die Profession der Erwachsenenbildner ist aufgefordert, sich gegenüber diesen Entwicklungen und Erwartungen zu positionieren – sie leistet dies durch bildungskonzeptionelles und bildungspraktisches Handeln. Dabei werden Fragen und Probleme theoretischer und handlungspraktischer (didaktischer) Art aufgeworfen. Auf der Begründungsebene z.B. die Frage: Wie sind Kompetenzentwicklungskonzepte bildungstheoretisch, lerntheoretisch oder kompetenztheoretisch zu begründen und wie wird mit den jeder Bildungspraxis hinterlegten, divergierenden Interessenlagen umgegangen? Auf der didaktischen Ebene: Wie sind die didaktischen Arrangements in ihren konkreten Ausprägungsformen zu gestalten, dass die jeweiligen Entwicklungsziele bzw. die damit verbundenen Interessen erreicht werden?

Wir beschreiben und reflektieren in diesem Beitrag – mit Bezug zu dem pädagogischen Fokus ‚Kompetenzentwicklung‘ und den damit implizierten theoretischen und praktischen Problemen und Fragen - zwei sehr unterschiedliche empirische Szenarien des konzeptionellen und praktischen Handelns von Erwachsenenbildnern. Wie im Untertitel des Beitrages als Frage angedeutet, interessiert uns dabei vor allem das Verhältnis des Bildungskonzeptes ‚Fallarbeit‘ zum pädagogischen Handlungsprinzip der Entwicklung. Diese Auseinandersetzungen werden am Beispiel der Modernisierungsdynamiken in der betrieblichen Arbeitswelt und den daraus

für die Beschäftigten erwachsenden Kompetenzanforderungen geleistet. Wir betrachten diesen Beitrag als Angebot zur professionellen Selbstverständigung jener Erwachsenenbildner, die im betrieblichen Modernisierungsfeld handeln sollen oder wollen.

2. Erscheinungsformen betrieblicher Modernisierung – Kompetenzentwicklung als interessiertes Handeln

Pädagogisches Handeln ist stets von spezifischen Kontexten gerahmt, in diesem Beitrag von den Modernisierungsdynamiken in der betrieblichen Arbeitswelt. Wir beschreiben deshalb zunächst, stichwortartig gefasst – einige der konkreten Erscheinungsformen betrieblicher Modernisierung, wie sie den Beschäftigten konkret am Arbeitsplatz gegenüberreten und diese herausfordern, mit Rekurs auf ihre elementaren Lebensinteressen zu handeln.

Ungleichzeitigkeit neuer betrieblicher Steuerungsmodelle

Betriebe und Verwaltungen führen neue betriebliche Steuerungsmodelle ein. Rationalisiert wird mit unterschiedlichen Strategien der flexiblen Spezialisierung, Dezentralisierung und Kundenorientierung. Diese Prozesse verlaufen ungleichzeitig und uneinheitlich. Beschäftigte machen dazu in ihren Betrieben unterschiedliche Erfahrungen.

Beschäftigtenbeteiligung und neue Herrschaftsformen

Beschäftigte werden als Betroffene an den Modernisierungsprozessen beteiligt. Klassische betriebliche Herrschaftsformen lösen sich auf, neue entstehen. Die Grundstrukturen der Betriebsverfassung sind in Bewegung. Es entstehen neue Selbstverständnisse der Interessenvertretungen, z.B. als Co-Manager. Die Situation ist heterogen.

Veränderung der Arbeitsbeziehungen

Die Arbeitsbeziehungen verändern sich grundlegend. Z.B. wird die klassische Nutzung der Arbeitskraft über zeitliche Normierungen überformt durch eine Nutzung, die sich zunehmend an den Arbeitsergebnissen orientiert.

Neue individualisierte Zeitmuster

Die alten Zeitmuster ändern sich. Es entstehen neue individualisierte Arbeitszeitmuster in den Betrieben (Teilzeit, Sabbaticals usw.), mit hohem Flexibilisierungsgrad, mehr Wahlmöglichkeiten und Zeitsouveränität aber auch neuen Zwängen, die der Flexibilität und Mobilität geschuldet sind. Zeitordnungen zwischen privatem und öffentlichem Leben, zwischen Familie und Öffentlichkeit verschieben sich.

Auflösung traditioneller sozialer Identitäten, Entstehung neuer Segmentierungen

Die Bindungskraft gewerkschaftlicher Ideen lässt nach. Die Sicherheit und Selbstverständlichkeit sozialer Identitäten löst sich auf. Neue Polarisierungen und Segmentierungen entstehen zwischen Rationalisierungsgewinnern und -verlierern

Aus der Perspektive jener Interessen, welche die Modernisierung betrieblicher Produktions- und Arbeitsverhältnisse begründen und vorantreiben, stellt sich angesichts dieser einschneidenden Veränderungen die Frage: Welche Kompetenzen müssen Beschäftigte haben, damit sie diese Veränderungen einerseits (mit-)initiieren, konzipieren und projektieren können – und welche Kompetenzen müssen Beschäftigte haben, damit sie den aus den Veränderungen resultierenden Anforderungen an ihr Arbeitsvermögen entsprechen können? Aus der Diskrepanz zwischen den definierten Kompetenzanforderungen und den den Beschäftigten zugeschriebenen aktuellen Kompetenzen entsteht dann eine Art Kompetenzentwicklungsbedarf,

der sich in betrieblichen Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung (Qualifizierung) niederschlägt. Diese Maßnahmen gilt es didaktisch zu konzipieren und so durchzuführen, dass das gewünschte Kompetenzprofil der Beschäftigten hergestellt wird. – Diese Sichtweise auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung wird im Folgenden als **Managementperspektive** bezeichnet. ‚Entwickeln‘ als Tätigkeit hat in dieser Sicht einen transitiven Charakter. Es geht um ein zweckvolles Ausbilden, Gestalten, Steuern, es geht um die Verwirklichung von in anderen Personen angelegten Möglichkeiten, es geht darum, diese Möglichkeiten voll zur Geltung zu bringen. Die theoretischen Implikationen und die didaktische Logik dieser Perspektive werden im dritten Abschnitt am Beispiel eines betrieblichen ‚Team-Management-Trainings‘ für Führungskräfte herausgearbeitet.

Aus der Perspektive des einzelnen Beschäftigten, der sich mitten im betrieblichen Modernisierungsstrudel wiederfindet, lauten vergleichbare Fragen: Welche Kompetenzanforderungen kommen konkret auf mich zu? Wie stelle ich mich zu diesen Anforderungen? Welchen will ich entsprechen, welchen weiche ich aus? Wie will ich mich also – mit Rückgriff auf meine elementaren Lebensinteressen - entwickeln, wie muss ich mich entwickeln? Anders gefragt: Welche Gründe gibt es, mich diesen Anforderungen zu entziehen, mich also den Veränderungen meiner Arbeitssituation zu widersetzen, sie zu unterlaufen? Welche guten Gründe gibt es für mich, die Modernisierung meiner betrieblichen Arbeitssituation als Lernherausforderungen zu akzeptieren, meine Kompetenzen (weiter) zu entwickeln? Und wie müssen, so ich mich diesen (Lern-) Anforderungen stellen will, die didaktischen Arrangements gestaltet sein, damit ich meine Lerninteressen realisieren kann? - Diese Perspektive auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung wird im Folgenden als **Subjektperspektive** bezeichnet. Sie hat den Charakter eines inneren Dialogs, einer Art Bedeutungs-Begründungsdiskurs des Subjektes mit sich selbst. ‚Entwickeln‘ als Tätigkeit hat hier intransitiven Charakter, ‚entwickeln‘ wir zu einer reflexiven Tätigkeit des ‚Sich Entwickelns‘, des etwas-in-sich-selbst-Hervorbringens, Herausbildens, Ausgestaltens. Notwendige theoretische Implikationen und die didaktische Logik dieser Perspektive werden am Beispiel des Bildungskonzeptes ‚Fallarbeit‘ im vierten Abschnitt herausgearbeitet.

3. Die Managementperspektive auf Kompetenzentwicklung – ‚Entwickeln‘ als steuern und trainieren

Herr Abt¹ arbeitet als Fachbereichsleiter in einem Unternehmen, das in den Modernisierungsstrudel des Strommarktes geraten ist. Als regionaler Stromerzeuger wird der Betrieb von einem Marktführer aufgekauft und in die dort bestehende Unternehmensstruktur integriert. Die Folgen der Modernisierung sind für die Beschäftigten gravierend: Entlassung, Versetzung, neue Unternehmensphilosophie, neue Organisationsstrukturen, neue Formen der Arbeitsorganisation, neue Arbeitsverhältnisse. Die aktuelle Arbeitssituation von Herrn Abt ist sowohl für

¹ Die folgende Untersuchung basiert auf einem Interview, das Michaela Müller im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit dem Thema: Lernhandeln von Führungskräften – Zur Rekonstruktion spezifischer Lernbegründungen, eingereicht an der Universität Augsburg 1999, mit Herrn Abt, Führungskraft und Teilnehmer an dem betrieblichen ‚Team-Management-Training‘, nach Seminarende geführt hat. Müller legte den Schwerpunkt ihrer Untersuchung auf die Rekonstruktion der Lernbegründungsthematik im Lernhandeln von Herrn Abt. Die folgende Rekonstruktion setzt an der Frage nach der interessierten Logik von Kompetenzentwicklung aus einer Managementperspektive an. - Alle aus dem Interview übernommenen Textteile sind im Folgenden kursiv gesetzt. Der Interviewtext wurde stilistisch ‚geglättet‘, um seine Lesbarkeit zu verbessern.

ihn als auch für seine Mitarbeiter hoch belastend. Gefühle von Ungewissheit, Besorgnis, Hilflosigkeit, Ohnmacht, Ziel- und Perspektivlosigkeit sind dem Arbeitshandeln unterlegt.

In dieser Situation nimmt Herr Abt an einem „*Team-Management-Training*“ des Betriebs teil, weil der Weiterbildungsbeauftragte seiner Firma „*der Riege der neugekürten Fachbereichsleiter diese Ausbildung verpasst hat*“ und Herr Abt in den „*Kreis der Fachbereichsleiter gekommen ist.*“ Das betriebliche Weiterbildungsmanagement geht hier den eher traditionellen Weg der Kompetenzentwicklung, indem es auf dem Weiterbildungsmarkt ein Trainingskonzept einkauft, das die geforderten Team-Management-Kompetenzen der Führungskräfte herzustellen verspricht. Diese Trainings entsprechen den Prinzipien einer vermittlungsorientierten, inhaltlich durch die vom Betrieb definierten Modernisierungsnotwendigkeiten bestimmten Didaktik.

Solche Trainings sind aus der Managementperspektive ein Teil der Strategie zur Durchsetzung der Modernisierungserfordernisse. Das Management sich modernisierender Betriebe hat ein hohes Interesse daran, dass die Beschäftigten die Bereitschaft internalisieren, die eigene Arbeit zu strukturieren und selbst zu überwachen. Es geht um die Internalisierung der grundlegenden und verstärkten Bereitschaft zur Selbststeuerung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse (die oft erst konkret definiert werden müssen). Diese Anforderung schließt die Bereitschaft ein, die Neuordnung der sozialen Organisation von Arbeit, z.B. über die Flexibilisierung der Arbeitszeiten und der Neuordnung der Kooperationsnotwendigkeiten, z.B. über Teamarbeit, zu akzeptieren und im eigenen Arbeitshandeln umzusetzen. Es geht hier um die Wertschätzung und letztlich um die Akzeptanz der indirekten betrieblichen Steuerungsmechanismen, insbesondere des Selbst-Kontrolldrucks auf die Beschäftigten.

Welche Erwartungen das Management mit dem Training verbindet, lässt sich, wie eben geschehen, im Sinne kontexthermeneutischer Überlegungen erschließen. Was Herr Abt konkret in dem Training lernen will, weiß er allerdings vor Beginn des Trainings nicht. „*Jetzt ja gut, ich wollte ja, also ich wollte schon, aber ich hab' mich nicht explizit zu dem Training angemeldet. Also insofern ist das schwierig zu beantworten, ob ich da was Konkretes lernen wollte.*“ Nun ist es allerdings nicht so, dass das Lernen von Herr Abt quasi automatisch, d.h. wie von selbst in Gang kommt, nur weil der Weiterbildungsbeauftragte seines Betriebes entsprechende Lernanforderungen an ihn stellt. Sein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständigen Instanzen über seinen Kopf hinweg geplant werden. „*Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematik übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt*“ (Holzkamp 1993: 184). Zu unterscheiden ist hier also zwischen drittseitigen Lernanforderungen und subjektiven Lernbegründungen.

Welche guten Gründe hat nun Herr Abt gehabt, das ihm von dritter Seite, dem Weiterbildungsverantwortlichen des Betriebes, „*verpasste Training*“ wahrzunehmen? Da ist zum einen seine Vermutung bzw. Gewissheit, was passiert wäre, wenn er der Aufforderung nicht nachgekommen wäre: „*Ob was passiert wäre? Unverständnis bei den Verantwortlichen. .. Des ist jetzt schwierig zu sagen, weil das hängt wieder mit der Umbruchsituation zusammen. Die von der Personalabteilung hätten g'sagt: ,Na ja, der hat keine Lust mehr, der hat schon innerlich gekündigt,' oder so was. Also es wäre sicher nicht positiv angekommen, des könnt' ich mir vorstellen. Das hätte mit Sicherheit einen Eintrag gegeben. Aber der Gedanke, muss ich sagen, ist mir eigentlich nie durch'n Kopf gekommen, dass ich sag': ,Nein, das mach' ich*

nicht.’ ... Und ich geh’ schon davon aus, dass die Firma auch ein Interesse hat, in Führungstechnik trainierte Führungskräfte zu haben.“

Herr Abt. macht im Seminar vor allem in den in das Seminarkonzept eingebauten „Rollen-spielen“, den „Praxisprojekten“ und den „Reflexionsrunden“ Unzulänglichkeiterfahrungen, er erlebt Gefühle des Ungenügens, die er als Lerndiskrepanzen definiert. Er stellt fest, dass es zwischen seinem Stand des Vorgelernten und der Tiefe des Gegenstandsaufschlusses im Seminar eine Diskrepanz gibt, dass es für ihn also tatsächlich etwas zu lernen gibt. Ihm fällt auf, dass er bestimmte Seiten seines Führungshandelns bisher zu oberflächlich, zu unvollständig oder undifferenziert betrachtet hat. Er erkennt darin eine Beeinträchtigung seiner „Verfügungs-/Lebensmöglichkeiten“ (Holzkamp 1993: 214). Und er erkennt, dass er im Seminar die Chance hat, seine Handlungsbehinderungen durch Lernen zu überwinden. Herr Abt hat über diesen (inneren) Bedeutungs-Begründungsdiskurs die Prämissenlage für sein Lernen geklärt – aus guten Gründen gliedert er verschiedene Lerngegenstände aus.

Im Folgenden wird ein für Herrn Abt besonders bedeutsamer Lerngegenstand ausdifferenziert und seine Art des Gegenstandsaufschlusses rekonstruiert. Es handelt sich um die Führungsfähigkeit, Gespräche mit Mitarbeitern führen, hier insbesondere um spezielle Gesprächsführungstechniken: *„Ja, dieses Wirken in der Gesprächssituation. Also dieses bewusste Pausen einsetzen, dieses Fragen. Die Erkenntnis: „Wer fragt, führt“. Das sind alles so Schlagworte g’wesen, die dieses Wirken verstärken können, und das können Sie natürlich ganz bewusst auch als Mittel einsetzen, um jemand auf einen bestimmten Punkt hinzuführen. Das hab’ ich auch eing’setzt hier, das hab’ ich versucht zu machen. Das hängt dann mit Gesprächsführung oder jetzt auch Mitarbeiterführung zusammen, das können Sie ja fast gleich dann setzen. Also das ist ein tolles Mittel. Und auch Schweigen, einfach mal nichts mehr sagen. Das hab’ ich auch schon mal wo eing’setzt in einem Gespräch. Es ist erstaunlich, was da rauskommt, also wirklich gigantisch. Ja, da versucht sich jeder erst einmal zu rechtfertigen. Wenn Sie nichts mehr sagen, dann schlägt das Gespräch plötzlich um: ‚Was ist jetzt?‘ Erst einmal so Skepsis. ‚Warum sagt er jetzt nichts mehr?‘ Das sagt er zwar nicht, aber man merkt eigentlich aus seiner Gestik, er denkt jetzt da d’rüber nach und irgendwann kommt eine Frage zurück. Und dann kitzelt man meistens dann das raus, oder dann hat man auch die Gelegenheit, das zu sagen, was man sich vorher denkt, wo man vielleicht gar nicht so den Einstieg findet, dass man das sagen kann. So ist es da mir ergangen und es bringt dann auch eine gewisse Strukturierung wieder in das Gespräch rein. Also das war eine wertvolle Erfahrung.“*

Herr Abt erlernt im „Training“ Techniken, mit denen er in Gesprächen mit seinen Mitarbeitern besser „wirken“ kann, diese besser auf einen „bestimmten Punkt hinzuführen“ versteht. Er lernt, in solchermaßen gestalteten Situationen seine Handlungspläne besser („gigantisch“) durchzusetzen. Die Mitarbeiter haben angesichts seiner verborgenen Taktiken keine Chance, ihre individuellen Ziele unter der Bedingung gemeinsamer Situationsdefinition mit den Handlungsplänen von Herrn Abt abzustimmen. Dies bemerken die Mitarbeiter in der Situation („erst einmal Skepsis“). Auch sie fangen an, ihre eigenen Handlungspläne nicht (mehr) offen zu legen („das sagt er zwar nicht..“), sie sehen keine Möglichkeiten zum Aushandeln der Situationsdefinition, sie sehen keine Chance für Akte der Verständigung.

Die Abstimmung von Zielen und Handlungsplänen zielt auf Einverständnis, auf dessen Grundlage die Mitarbeiter mit Herrn Abt ihre Pläne einvernehmlich durchführen können. In den nach dem neu erlernten Handlungsmuster gestalteten Kommunikationssituationen haben nun beide Interaktionspartner gute Gründe, an der Gültigkeit ihrer jeweiligen Äußerungen zu zweifeln, sie misstrauen einander. Die Geltungsansprüche, die in der Gesprächssituation erhoben werden, werden nicht (mehr) wechselseitig anerkannt, weil die Gesprächspartner wis-

sen, dass die Meinungen, Absichten, Gefühle, Wünsche nicht wahrhaftig geäußert werden. Die Mitarbeiter wissen, dass Herr Abt nicht deshalb schweigt, weil er nichts mehr zu sagen hat, sondern weil er damit einen bestimmten Zweck verfolgt, diesen aber nicht offen legt. Sie können dem Gesagten oder auch Nicht-Gesagten keinen Glauben schenken, der Wahrhaftigkeitsanspruch in dieser Gesprächssituation ist zusammengebrochen.

Herr Abt hat im „*Training*“ gelernt, seinen Mitarbeitern gegenüber taktisch zu handeln, indem er auf indirektem Wege auf die Entscheidungen seiner Gegenüber Einfluss nimmt. Als taktisch handelndes Subjekt verfolgt Herr Abt das Ziel, eine gegebene Situation zu seinen Gunsten zu verändern. Er ist, steigt er in dieses Kommunikationsmuster ein, nicht an der Verständigung mit den Mitarbeitern, sondern primär an der Verwirklichung seiner eigenen Zwecke interessiert. Ihm geht es nicht um konsensorientierte Handlungen, sondern um die Verfolgung seiner Steuerungsinteressen zur Realisierung seiner eigenen Ziele und der Modernisierungsziele des Betriebes. Nicht die Art der Mittel zählt, sondern allein der Erfolg der Einflussnahme auf die Entscheidungen seiner Mitarbeiter, die in der Qualität dieser Beziehung eher zu Gegen-Spielern denn zu Mit-Arbeitern werden. Es zählt in diesem ‚Spiel‘ nicht die Kraft der Argumente, sondern die strategisch geschickt ausgewählte Symbolik der Interaktion („*fragen*“, „*schweigen*“ als erfolgversprechende Intervention). In diesem Kommunikationsmodell haben gute Gründe keinen privilegierten Stellenwert.

Soweit die Rekonstruktion eines Ausschnittes aus einer betrieblichen Trainingspraxis, die sich selbst als Praxis der Vermittlung von Sozialkompetenz definiert und in der Führungskräfte ‚trainiert‘ werden, Teams zu ‚managen‘ (Team-Management-Training), die den betrieblichen Modernisierungsprozess bewältigen sollen. Wir fassen die zentrale Erkenntnis wie folgt zusammen: Zielstellung und Durchführungsform des ‚Trainings‘ entsprechen der Logik des Managementdenkens. Kompetenzentwicklung wird in diesem Szenarium als Vermittlung strategisch-taktischer Kommunikationsfähigkeiten durch eigens bestellte und bezahlte ‚Trainer‘ definiert. Die solchermaßen ‚trainierten‘ Führungskräfte sollen sicher stellen, dass das Modernisierungsprojekt des Managements reibungslos gelingt. Das Wissen um die strategische Kraft des Schweigens in einer ‚Gesprächs‘-situation mit Mitarbeitern wird zum Herrschaftswissen. ‚Trainings‘ dieser Art entsprechen dem Steuerungsinteresse des Managements, sie sind die perfekte Umsetzung der Machtökonomie des Betriebes gegenüber den Beschäftigten.

Der Profession der Erwachsenenbildner, hier als freiberufliche Trainer tätig, kommt in dieser Managementperspektive eine spezifische Bedeutung zu. Die ‚Trainer‘ fungieren in dieser Kompetenzentwicklungslogik als Repräsentanten der Managementperspektive auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Zu ‚entwickeln‘ haben sie, was auf der betrieblichen Ebene zur Gestaltung und Bewältigung der Modernisierungsprozesse an Kompetenzen notwendig erscheint. Vom ‚Trainer‘ wird erwartet, dass er Lehrarrangements (hier definiert als ‚Trainings‘) bereitstellt, die gewährleisten, dass Kompetenz entwickelt wird, entwickelt im Subjekt.

Für Beschäftigte gibt es viele gute Gründe, solcherart begründete und gestaltete Kompetenzentwicklungsmaßnahmen wahrzunehmen und sich den Kompetenzerfordernissen des betrieblichen Managements nicht zu entziehen. Allerdings, dies machen entsprechende Untersuchungen deutlich, gilt auch das Gegenteil: schenkt man den Einschätzungen von Kennern der betrieblichen Modernisierungsszene Glauben, dann sind 70% der betrieblichen Reorganisationsprojekte der 90er Jahre, die als Modernisierungsprojekte angetreten sind, gescheitert. Ein wesentlicher Grund für das Scheitern liegt in dem Umstand, dass das betriebliche Management seine Qualifizierungsanforderungen an die Beschäftigten mit ‚naiven‘ Interessen- und

Lerntheorien verknüpft. Entlang der Definition der prinzipiellen Gleichgerichtetheit der Interessen des Managements und der Beschäftigten („wir sitzen alle im gleichen Boot“) in Modernisierungszusammenhängen wird die lineare Umsetzung der Lernanforderungen an die Beschäftigten in deren Lernhandlungen vorausgesetzt. Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang vom sog. Lehr-Lern-Kurzschluss. Es wird unterstellt, dass die Beschäftigten das Lernen wollen, was das Management in Modernisierungsprozessen als lernnotwendig definiert. Das Management unterstellt, dass die definierten Qualifizierungsinhalte als Ausschnitte der sozial konstituierten sachlich-sozialen Wirklichkeit für die Beschäftigten dieselbe Bedeutung haben wie für das Management selbst. – ein fataler Irrtum, wenn man dessen Folgen in Betracht zieht.

Neben solch einer lerntheoretischen Betrachtung dieser Kompetenzentwicklungspraxis mit ihrer Vermittlungsdidaktik lässt sich diese Praxis auch aus kompetenztheoretischer Sicht rekonstruieren. Kompetenz, im vorliegenden Fall Gesprächsführungskompetenz als Teilaspekt einer umfassenderen Sozialkompetenz, die wiederum aufgehoben ist in einer komplexen Vorstellung von Führungskompetenz, wird gemäß eines individualpsychologischen Kompetenzmodells als eine vor allem kognitiv verortete Selbstorganisationsdisposition des Individuums verstanden. Das Individuum besitzt, so wird implizite eingeführt, psychische Dispositionen, d.h. Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, insbesondere Werte und Deutungen als Zentrum des Handelns. Ziel des Trainingskonzeptes auf Basis des psychischen Dispositionsmodells ist es, funktional-quantitative Bedingungsmodelle für Kompetenzentwicklung zu finden. Gesucht werden Rahmenbedingungen, die eine Entwicklung bestimmter Kompetenzen/Dispositionen wahrscheinlich machen. Die didaktischen Settings der Trainingsmaßnahmen werden dann zu solchen Rahmenbedingungen, die vom Trainer gesetzt werden, um Kompetenz zu entwickeln und zu gewährleisten. Kompetenzentwicklung bestimmt sich in dieser Managementperspektive über das hergestellte Ergebnis ‚Kompetenz‘ und nicht über den Lernprozess.

Kompetenz wird in dieser Management- und Trainerperspektive als Ergebnis von einem Außenstandpunkt normativ festgelegt wird. Dieser Außenstandpunkt präsentiert das Selbstverständnis der Definierenden, bestimmen zu können, was kompetentes Handeln ausmacht und dieses normativ fordern zu können. Damit wird deutlich, dass Kompetenzen keine irgendwie gearteten ‚objektiven‘ Gegebenheiten darstellen, sondern, da sie auf die Gestaltung sozialer Handlungssituationen im Betrieb gerichtet sind, interessengeleitete Handlungs- und Denkfähigkeiten. Allerdings, dies muss man der hier beschriebenen betrieblichen Weiterbildungspraxis wohl unterstellen, wird sie diesen Aspekt der Interessengeleitetheit von Kompetenz und Kompetenzentwicklung eher übergehen oder ihn einzuebnen versuchen.

4. Die Subjektperspektive auf Kompetenzentwicklung – ‚Entwickeln‘ als sich verständigen, sich entfalten

3.1 Die lerntheoretische Rahmung der Subjektperspektive

Die Subjektperspektive auf Kompetenzentwicklung einzunehmen heißt, den Außenstandpunkt aufzugeben und den betrieblichen Modernisierungsprozess vom Standpunkt der Beschäftigten, also den Adressaten der Lernanforderungen Dritter, genauer anzusehen. Man muss also die Management- und Instruktionperspektive mit der Lernerperspektive vertauschen – dies wird im Folgenden geschehen.

Die Ausgangsfrage lautet: Wie lässt sich die Perspektive der Beschäftigten auf das betriebliche Modernisierungsgeschehen in theoretisch begründeter Weise rekonstruieren und was hat

dies für Konsequenzen für pädagogisches Handeln sowie für die Vorstellung der Entwicklung von Kompetenz? Zur Rekonstruktion der Beschäftigtenperspektive wird auf einige zentrale Kategorien der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zurückgegriffen, ohne diese hier allerdings näher ausführen zu können.

Zunächst, versteht man Kompetenzentwicklung als gesellschaftlich vermitteltes Lernhandeln, erscheint es notwendig, die möglichen subjektiven Lernbegründungen des Lernenden – im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – zu rekonstruieren. Dies gelingt dann, wenn das Lernhandeln als Moment der Selbstverständigung des Subjektes begriffen wird. In welcher Weise die Selbstverständigung immer auch Fremd- und Weltverständigung ist, wird im Folgenden in Anlehnung an Holzkamp kurz skizziert (vgl. Ludwig 2000: 63).

Das Konzept der Selbstverständigung dreht sich im Kern um den Bedeutungsbegriff: Das sich selbst verständigende Subjekt erweitert oder differenziert seine Bedeutungshorizonte. Bedeutungen von Weltgegebenheiten – hier die vom Management induzierten betrieblichen Modernisierungsprozesse, die sich verändernde betriebliche Arbeitswelt – stellen für die Beschäftigten gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten dar, zu denen sie sich bewusst verhalten können: sie können sie ergreifen, sie können sich ihnen offen verweigern, sie strategisch unterlaufen, sie nur teilweise realisieren oder aber auch verändern. Gegenständliche Bedeutungen, z.B. der sachlich-soziale Charakter der deutlich auf Teamarbeit veränderten Arbeitsorganisation, sind somit die Vermittlungsebene zwischen betrieblichen Lebensbedingungen (hier dem betrieblichen Modernisierungsprozess) und dem individuellen Handeln der Beschäftigten. Holzkamps Bedeutungsbegriff umfasst die Verallgemeinerungen und Verdichtungen historischer Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten, Widersprüche und Bedrohungen produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung. Bedeutungen bezeichnen die geistigen, ästhetischen, künstlerischen und produktiv-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie dem Subjekt als Handlungsmöglichkeiten gegeben sind.

Bedeutung wird hier also verstanden als „Inbegriff gesellschaftlich produzierter verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und –beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen ‚Möglichkeitsbeziehung‘ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner (auf Weltverfügung/Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen – dafür hat“ (Holzkamp 1995: 838).

Legt man nun diesen kategorialen Rahmen an betriebliche Modernisierungsprozesse und die dort implizierten Anforderungen an Kompetenzentwicklung an den einzelnen Beschäftigten an, so lassen sich folgende, für pädagogisches Handeln relevante Einsichten gewinnen: Der einzelne Beschäftigte kann aus den betrieblichen Modernisierungsfolgen, mit denen er als die für ihn relevante Bedeutungskonstellation konfrontiert ist, bestimmte Aspekte als seine Handlungsprämissen extrahieren, aus denen sich dann gewisse, für den Beschäftigten ‚vernünftige‘, d.h. in seinem Lebensinteresse liegende Handlungsvorsätze ergeben. „Menschliche Handlungen/Befindlichkeiten sind also weder bloß unmittelbar-äußerlich ‚bedingt‘ (z.B. durch Lernanforderungen Dritter), noch sind sie Resultat bloß ‚subjektiver‘ Bedeutungsstiftungen o.ä., sondern sie sind *in den Lebensbedingungen ‚begründet‘*“ (Holzkamp 1993: 348).

Für die Beschäftigten stellt sich im Rahmen von betrieblichen Modernisierungsprozessen also einerseits die Frage, inwieweit sie den daraus erwachsenden Anforderungen im Sinne primärer Handlungen und dem dabei geschehenden Mitlernen entsprechen können/wollen – sie entsprechen z.B. den Anforderungen, im Team zu arbeiten, so gut sie können, lernen im Ar-

beitsvollzug dabei auch dies und jenes – andererseits kann sich die Frage, ob es im Modernisierungsgeschehen für sie etwas zu lernen gibt, auch viel grundsätzlicher stellen, nämlich dann, wenn die vom Modernisierungsgeschehen abgeforderten primären Handlungen nicht (mehr) gelingen, wenn es also darum geht, die Verfügung über die Modernisierungsfolgen durch Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen bzw. wiederzugewinnen.

Lernen stellt hier für die Beschäftigten – im Rahmen des dargestellten Bedeutungskonzepts – von der Seite der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellationen aus betrachtet das Eindringen in die betrieblich gegebenen Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Bedeutungskonstellationen dar (vgl. Holzkamp 1993: 207 f.). Die betrieblich gegebenen Handlungsmöglichkeiten sind für das Subjekt die potentiellen Lerngegenstände.

Die Frage ist nun, welche Gründe es für die Beschäftigten geben kann, aus der Fülle der potentiellen Lerngegenstände, die das Gesamt der betrieblichen Modernisierung darstellt, sich spezifischen Gegenständen lernend zuzuwenden. Die Antwort liegt in der Diskrepanzerfahrung auf der Basis einer Bedürfnisspannung, die den Beschäftigten merken lässt, dass es hier mehr zu lernen gibt, als ihm bisher vom Gegenstand zugänglich ist. Anders ausgedrückt: die Beschäftigten müssen ihre je spezifische Art, sich mit den Anforderungen des Managements auseinandersetzen zu müssen, als unzulänglich erfahren. Es ist diese spezifische Erlebnisqualität, welche die Grundlage für die Ausgliederung eines aktuellen Lerngegenstandes in Form einer Lernproblematik darstellt.

Im Gegensatz zu den üblichen Motivationstheorien basiert Lernen im Rahmen des kategorialen Bedeutungskonzeptes auf den Lebensinteressen der Beschäftigten, ihre individuelle Handlungsfähigkeit durch Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Lernen ist auf die Verbesserung der Handlungsvoraussetzungen im Umgang mit den Modernisierungsfolgen bzw. auf die Überwindung von Handlungsbehinderungen gerichtet und versucht, irritierende Situationen neu zu verstehen.

Dem Beschäftigten wird also in einer bestimmten Situation etwas problematisch, er empfindet eine Einschränkung seiner individuell-gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit und er will diesen Zustand verstehend – im Sinne von Selbstverständigung – überwinden. Weil die so problematisch gewordenen subjektiven Bedeutungshorizonte immer mit den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen vermittelt sind, bedeutet diese Selbstverständigung zugleich eine Fremd- und Weltverständigung über diese gesellschaftliche Vermitteltheit. Lernen konstituiert auf diese Weise einen Bildungsprozess als Selbst- und Weltverständigung des Subjekts, in dem es seine Bestimmung im Vergesellschaftungsprozess selbst hervorbringt.

3.2 ‚Fallarbeit‘ als empirischer und verstehender Zugang zu subjektiven Selbstverständigungsprozessen

Im Folgenden geht es mit Rückgriff auf diese lerntheoretischen Folie darum, das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ zu skizzieren, das für sich beansprucht, dem Subjekt die Chance zu eröffnen, seinen Selbstverständigungsprozess als Prozess der Fremd- und Weltverständigung über die gesellschaftliche Vermitteltheit betrieblicher Modernisierung so zu führen, dass das Subjekt dabei seine Kompetenz zur interessengeleiteten, begründeten Verortung im Vergesellschaftungsprozess weiter entwickeln kann.

‚Fallarbeit‘ meint ein Erwachsenenbildungskonzept, das sich von der sog. Fallmethode, mit der das Konzept häufig in eins gesetzt und damit verwechselt wird, deutlich abgrenzt. Während letztere die von den Erwachsenenbildnern für die Bildungspraxis nach didaktischen Gesichtspunkten eigens konstruierten bzw. ausgewählten Praxissituationen (‘Fälle’) meint, an denen die - von den Erwachsenenbildnern ausgewählten - Kursinhalte exemplarisch und praxisnah entwickelt, veranschaulicht oder im Sinne von Lerntransfer auch angewendet werden, entwickelt sich der Bildungsprozess bei ‚Fallarbeit‘ deutlich anders. Nicht die von den Erwachsenenbildnern vorab ausgewählten Kursinhalte stehen am Anfang und im Mittelpunkt des Bildungsprozesses, sondern tatsächliche ‘Fälle’ aus der Lebenspraxis der Bildungsteilnehmer. Diese werden entlang einer eigens begründeten Ablauflogik, zusammengefasst im sog. Arbeitsmodell, zum Zwecke des Lernens durchgearbeitet. Die Bildungsinhalte entstehen also erst im Prozess der Fallbearbeitung, sie sind weder den Fallberaterinnen² noch den Teilnehmern vorab bekannt. Die Fallberaterinnen können sie deshalb vorab auch nicht didaktisieren, wie bei der Fallmethode. Didaktisiert ist nur der Prozess der Fallbearbeitung entlang eigens definierter und begründeter Schritte. Die an der Fallbearbeitung Beteiligten, der Fallerzähler, die Fallinterpreten und die Erwachsenenbildner übernehmen dabei spezifische Aufgaben, schlüpfen in eigens definierte Rollen.

‚Fallarbeit‘ und mit ihr der empirische Zugang zu Kompetenzentwicklungs- und Selbstverständigungsprozessen der von Modernisierung betroffenen Menschen wird im Folgenden entlang einer Fallbearbeitung des Personalratsvorsitzenden Wilfried skizziert. Mit dieser Fallbearbeitung soll erstens gezeigt werden, in welcher Weise sich das didaktische Handeln im Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ an den subjektiven Bedeutungshorizonten des Lernenden anschmiegt. Zweitens soll dargelegt werden, wie sich Kompetenz entwickeln kann. Die Darstellung des Bildungskonzepts und des 10-schrittigen Arbeitsmodells erfolgt in geraffter Form³. Die Darstellung des Arbeitsmodells wird hier auf drei zentrale Arbeitsschritte fokussiert: die Fallerzählung, die Spurensuche und die Kernthemenbearbeitung. Die Darstellung der drei Arbeitsschritte erfolgt jeweils unter zwei Aspekten: Es wird erstens das bildungspraktische Vorgehen kurz skizziert und zweitens eine didaktik- und kompetenztheoretische Interpretation der Prozesse im einzelnen Arbeitsschritt angeboten.

Wilfried erzählt in dieser Fallbearbeitung seine Handlungsproblematik als Personalratsvorsitzender im Rahmen eines sozialpolitischen Projekts seiner Kommune mit dem Namen ‚Wohnungsbörse‘⁴. Das Projekt ‚Wohnungsbörse‘ gilt in der politischen Öffentlichkeit der Kommune unumstritten als ein wichtiges und unterstützungswürdiges Projekt zur Verbesserung der Lebenssituation sozial schwacher Bürger.

(1) Fallerzählung und Nachfragen

Wilfried beginnt seine Erzählung mit der Darstellung umfangreicher Verwaltungsreformprozesse in der Kommune. In deren Folge wurden Personalratsgremien zusammengelegt und er, als ehemaliger Personalratsvorsitzender einer nicht mehr bestehenden Dienststelle, wurde zum Vorsitzenden des neuen Sozialamts gewählt. Dabei konnte er sich nur knapp gegen Petra, ebenfalls eine ehemalige Personalratsvorsitzende, durchsetzen. Wilfried ist der Ansicht, dass sich das Konkurrenzverhältnis zu Petra heute noch in verschiedenen Situationen immer wie-

² Die Erwachsenenbildner werden im Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ als Fallberaterin bezeichnet. Für die Beschreibung der Fallberaterinnen-Rolle wird immer die weibliche Form verwendet. Die männliche Form ist dabei immer mitbedacht, so wie umgekehrt bei männlichen Formen die weibliche Form mitbedacht ist.

³ Wer an einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ interessiert ist, der sei auf folgende Schriften verwiesen: Müller, K.R.: 1998; Müller, K.R. u.a.: 1997; Müller, K.R.: 2001.

⁴ Alle Namen und Bezeichnungen wurden so weit verfremdet bzw. anonymisiert, dass auf die konkrete Praxis nicht zurückgeschlossen werden kann.

der durchsetzt - auch in der kommunalen Projektgruppe "Wohnungsbörse", in der beide Mitglied sind. In dieser Projektgruppe sind neben den Vertretern der Dienststelle auch Vertreter des Personalrats Mitglied. Neben Petra und ihm sind noch Bettina und Elvira in der Projektgruppe vertreten, zwei ehemalige Personalratsmitglieder, die jetzt aber Projektverantwortliche sind und damit auch einen beruflichen Aufstieg verbinden. Bettina und Elvira sind zwei Kolleginnen, die persönlich sehr von dem sozialpolitischen Projekt "Wohnungsbörse" überzeugt sind und sich dafür sehr engagieren. Petra steht auf ihrer Seite. Auch Wilfried befürwortet das Projekt, er will aber auch den Interessen jener Beschäftigten nachkommen, die Nachteile für ihre persönliche Arbeitssituation befürchten und die ihn bitten, das Projekt in ihrem Interesse zu verändern oder auch zu verhindern. Die anderen Mitglieder des Personalrats stehen dieser Situation indifferent gegenüber und erwarten von Wilfried als Vorsitzendem Orientierung für ihre Entscheidung.

Vor diesem Hintergrund erzählt Wilfried seine Handlungsproblematik am Beispiel eines Konflikts, der sich im Anschluss an ein Sitzungsprotokoll entzündete. Bei dieser Sitzung hatte Wilfried die Bedenken und Kritikpunkte von Beschäftigten zum Projekt der "Wohnungsbörse" vorgebracht. Petra hatte diese Ausführungen als Protokollführerin nicht in das Protokoll aufgenommen. Wilfried weiß in dieser Situation nicht wie er handeln soll. Einerseits will er nicht schon wieder den alten Konkurrenzkonflikt mit Petra an diesem formalen Punkt fortführen und schließlich ist auch er für den Erfolg dieses Projekts, andererseits sieht er sich verpflichtet, die Interessen der betroffenen Beschäftigten wahr zu nehmen. Wilfried fühlt sich in diesem Spannungsverhältnis handlungsunfähig und als Spielball verschiedener Interessen. Er sucht für diese und ähnliche Situationen Handlungsmöglichkeiten, die ihn seiner Rolle als Personalratsvorsitzenden nach beiden Seiten hin gerecht werden lassen.

Aus lerntheoretischer Perspektive betrachtet erfährt Wilfried in diesem Projekt Irritationen, die er mit seinen bestehenden Bedeutungshorizonten und Handlungsroutrinen als erfahrener Personalrat nicht auflösen kann. Diese Handlungsirritation ist für Wilfried sehr bedeutsam: sie trifft sein Selbstverständnis als Personalratsvorsitzender in zentraler Weise: Als Vorsitzender will er der Erwartung des Personalratsgremiums entsprechen und Orientierung in dieser betrieblichen Modernisierungssituation geben können. Andernfalls sieht er sich als Vorsitzenden von Legitimitäts- und Machtverlust im Gremium und bei den Beschäftigten/Wählern bedroht. Um Orientierung geben zu können, will Wilfried wissen, welche Handlungsmöglichkeiten ihm im Spannungsverhältnis der verschiedenen Interessen offen stehen.

Lernhandlungen Erwachsener sind interessenbestimmt. Sie entstehen, wie bei Wilfried, aus subjektiv empfundenen Unzulänglichkeiterfahrungen und Diskrepanzerfahrungen. Sie sind mit dem Interesse verbunden, zukünftig in solchen oder ähnlichen Situationen wieder handlungsfähig zu werden oder erfolgreicher zu handeln. Weil in diesen Handlungsproblematiken das Lerninteresse der Bildungsteilnehmer zum Ausdruck kommt, bilden sie im Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ den Ausgangspunkt des didaktischen Handelns. Dies ist die entscheidende Differenz zu Trainings- und Steuerungskonzepten: Dort bilden die von den Lehrenden ausgewählten Inhalte den Ausgangspunkt des didaktischen Handelns, im Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ sind es die Lerninteressen, wie sie in den Handlungsproblematiken der Fallerzählungen zum Ausdruck kommen. Wilfried bietet seine Fallerzählung an und hofft dadurch, die betriebliche Modernisierungssituation auf eine Weise neu verstehen zu können, die ihm neue Handlungsoptionen bietet und ihn die Erwartungen des Personalratsgremiums erfüllen lässt.

Wilfrieds Fallerzählung stellt im didaktischen Setting ‚Fallarbeit‘ seine persönlichen Bedeutungshorizonte auf die als schwierig erlebte Situation dar, so wie er sie zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Bildungsprozesses machen möchte. Das sind vor allem das Konkurrenzver-

hältnis zu Petra, der Versuch der Projektgruppenmitglieder, den Projekterfolg um jeden Preis abzusichern und die Interessen der Nachteile fürchtenden Beschäftigten. Dies sind Seiten der Fallgeschichte, die Wilfried aufgrund seiner Biographie bedeutsam sind und mit denen ihm bisher keine befriedigende Situationsinterpretation möglich war.

Wie ist Wilfrieds Handlungsproblematik und Lerninteresse kompetenztheoretisch zu verstehen? Für Wilfried gilt es, die Situation mittels der ihm verfügbaren Bedeutungen zu interpretieren. „Interpretationen sind Modelle möglicher Sinnfiguren“ (Soeffner 1999: 41). Gelänge ihm die sinnhafte Anordnung der ihm verfügbaren Bedeutungen im Situationskontext, wäre Wilfrieds Handlungsfähigkeit gegeben. Diese Verstehensleistung als Herstellung von Sinn ist nach Schütz die zentrale Gegenwartsleistung des Subjekts, mit der es das Unbekannte der Situation auf bekannte Bedeutungen zurück führt.

Es liegt in Wilfrieds Lebensinteresse, seine Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten als Personalratsvorsitzender, d.h. seine gesellschaftlich-betriebliche Teilhabe zu erweitern. Sein Selbstverständigungsprozess zielt auf die Erweiterung seiner in den gesellschaftlichen Verhältnissen, im vorliegenden Fall also in den betrieblichen Beziehungs- und Beteiligungsstrukturen liegenden Möglichkeiten. Wer sich selbst verständigen will und die gesellschaftlichen Verhältnisse als produziertes Möglichkeitsfeld von Bedeutungen zu verstehen sucht, um kompetenter über gesellschaftlich mögliche Bedeutungen verfügen zu können, kann sich im Rahmen der geltenden Verhältnisse verständigen oder er überschreitet diese und reflektiert das gesamte zugängliche Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungen. Wilfried ist mit den ihm im betrieblichen Alltag angebotenen Situationsinterpretationen unzufrieden: Der Projekterfolg ist für ihn nicht das alleinige Ziel und auch die Interessen der ‚Verlierer‘ reichen nicht aus, um sein Handeln zu begründen. Wilfried will keinen Projekterfolg um jeden Preis. Wilfried fühlt sich als Vorsitzender in dieser Situation nicht kompetent. Er sucht Zwischentöne für eine differenziertere Situationsinterpretation. Er erhofft sich neue Einsichten, d.h. die Erweiterung und Differenzierung seiner bestehenden Bedeutungshorizonte in Verbindung mit dem Weiterbildungsangebot, das er besucht. Deshalb bietet er im Seminar seinen Fall an.

Die Teilnehmer und Fallberaterinnen an Wilfrieds Fallbearbeitung repräsentieren im Sinne des Bildungskonzepts ‚Fallarbeit‘ einen erweiterten Teil des gesellschaftlichen Möglichkeitsfeldes an Bedeutungshorizonten, der Wilfried selbst (noch) nicht verfügbar ist. In der Differenz dieser für Wilfried noch nicht verfügbaren Bedeutungshorizonte liegt seine Chance, wieder eine sinnvolle Situationsinterpretation leisten zu können und damit die Chance zur Kompetenzentwicklung für das Handeln in solchen und ähnlichen Situationen.

Das Feld möglicher Interpretationen auf den Fall muss im Rahmen des didaktischen Settings entwickelt werden. Jeder Teilnehmer hat im Anschluss an die Fall Erzählung Gelegenheit, seine persönliche Perspektiven auf Wilfrieds Fall zu entwickeln und sich individuell ein Bild des Falles zu machen. Im Anschluss an Wilfrieds Erzählung fragt deshalb jeder einzelne Teilnehmer jene Seiten der Fallsituation nach, die ihm besonders bedeutsam erscheinen. Gesucht werden diejenigen Seiten und Aspekte der Fallgeschichte, die Wilfried die Situationsinterpretation in der Projektgruppe so schwierig gemacht haben sowie Aspekte, die aus Sicht des jeweiligen Teilnehmers den Konflikt bestimmen. So wird durch die Nachfragen beispielsweise deutlich, dass ein Beteiligungsverfahren nach dem Personalvertretungsgesetz bisher nie eröffnet wurde und die betroffenen Beschäftigten noch nie Gelegenheit zur öffentlichen Artikulation ihrer Sorgen und Hoffnungen – z.B. bei einer Personalversammlung – hatten.

Teilnehmer lassen sich nur dann in dieser intensiven Weise auf den von Wilfried erzählten Fall ein, wenn dieser Fall für sie selbst bedeutsam ist, d.h. wenn sie Seiten im Fall entdecken,

die mit ihrer eigenen Lebenssituation zu tun haben. Im Grunde liegt dadurch nicht nur ein Fall in der Mitte des Seminars, sondern genau so viele Fälle, wie Fallbearbeiter im Seminar anwesend sind. Jeder einzelne legt seine Erfahrung und Feldkompetenz als Personalrat an Wilfrieds Fall an, bietet Wilfried und den anderen Teilnehmern dadurch neue Perspektiven und erhält auch umgekehrt für seine persönlichen Erfahrungen in ähnlichen Situationen neue Perspektiven angeboten, die bestehende Interpretationen irritieren können. Eine besondere Herausforderung für die Fallberaterin besteht in der Unterstützung einer verstehensorientierten und bewertungsfreien Kommunikationsatmosphäre während der Fallbearbeitung, die abweichende Interpretationen als mögliche und nicht als bessere Situationsinterpretationen stehen lassen kann: Die Fragen der Teilnehmer sollen das Handeln des Fallers in der Fallgeschichte nicht bewerten, sondern relevante Seiten des Falles hervorbringen, die mit der je eigenen individuellen Perspektive auf den Fall interpretierbar sind.

(2) Spuren suchen und Kernthemen finden

Der verstehende Zugang zur Fallgeschichte Wilfrieds wird im Anschluss an die Nachfragephase von den Teilnehmern in Form empathischer und analytischer Zugänge zu verschiedenen Handlungssituationen des Falles fortgesetzt. In diesem Prozess werden weiterhin – wie in der Nachfragephase – die Vielfalt der Bedeutungshorizonte der Teilnehmer genutzt, um sie mit Wilfrieds Fall zu verbinden, um sie Wilfried gegenüber explizit zur Sprache zu bringen und schließlich auch, um sie je individuell im Vergleich mit den Bedeutungshorizonten der jeweils anderen Teilnehmer zu erweitern oder zu differenzieren. Durch die Einführung neuer und durch die Differenzierung spezifischer Aspekte des Falles wird ein permanenter Vergleichsprozess zwischen bestehenden und neuen Bedeutungshorizonten bei Wilfried und allen anderen Teilnehmern möglich. Ein Vergleichsprozess, der seinen Ausgangspunkt bei den je eigenen Bedeutungshorizonten nimmt und im Vergleich mit anderen fremden Sinnhorizonten den Kern eines immer differenzierter werdenden Verstehens- und damit auch Lernprozesses bilden kann.

Die Teilnehmer versetzen sich mit der beschriebenen Zielsetzung in einer empathischen Haltung beispielsweise in Petra, Wilfried, Bettina, den Projektleiter und die negativ betroffenen Beschäftigten hinein. Dabei versuchen sie die Handlungsgründe, Befindlichkeiten und Interessen der Fallakteure aus ihrer jeweiligen Sicht zur Sprache zu bringen. Wilfried hört zu und lässt neue Sichtweisen und Sinnhorizonte auf seinen Fall auf sich wirken. So z.B. die Empörung der Beschäftigten, dass sie sich bis heute noch nicht öffentlich artikulieren konnten oder mögliche eigene Interessen des Projektleiters an einer Mitarbeit des Personalrats.

In einem zweiten Schritt werden aus einer analytischen Haltung heraus Spuren gesucht: In zentral erscheinenden Situationen des Falles werden durch die Seminarteilnehmer/innen Handlungsgründe der Fallpersonen ausgeleuchtet, Beziehungsstrukturen im Fall, berufsfachliche bzw. beteiligungspolitische Handlungslogiken sowie organisationale und gesellschaftliche Strukturen, die das Handeln im Fall rahmten. Auf diese Weise werden relevant erscheinende thematische Aspekte des Falles näher beleuchtet, von anderen aufgegriffen, mit eigenen Sinnhorizonten verglichen, integriert oder verworfen. In Wilfrieds Fall werden beispielsweise folgende thematische Seiten identifiziert:

- die Konkurrenzbeziehung zu Petra, die als alter, immer währender Konflikt den Prozess überlagert;
- die geringe Vertrauensgrundlage unter den Mitgliedern im neu zusammen gesetzten Personalratsgremium, die eine offene Verständigung erschwert;
- die nur informelle Beteiligung des Personalrats durch die Dienststelle;
- die fehlende Beteiligung der betroffenen Beschäftigten;

- die individuellen Interessen einzelner Akteure, wie z.B. berufliche Karriere oder politischer Gestaltungserfolg.

Indem solche thematische Aspekte des Falles herausgearbeitet werden, erhält Wilfried und alle anderen Teilnehmer die Chance, die Eigendynamik des Falles und den Fallverlauf aus neuen Perspektiven verstehen zu lernen und seine bisherigen biographisch gegebenen Bedeutungshorizonte zu differenzieren oder zu erweitern. Ziel der Spurensuche ist die Sammlung von Kernthemen, die den Verlauf des Falles und seine Entstehung zu typisieren erlauben. Die einzelnen Forumsmitglieder halten dazu jeweils diejenigen Fallumstände als Kernthemen fest, die sie als besonders relevant ansehen. Dies ist zum Beispiel der Umstand, dass Petra Wilfrieds Ausführungen im Protokoll verschweigt. Dieser Umstand wird mit den Kernthemen „Konkurrenz, Machtstrategie und Expertenmacht“ verbunden. Der Umstand, dass Petra, Bettina und Elvira der Ansicht sind, die Beschäftigteninteressen müssten angesichts der Bedeutung dieses sozialpolitischen Projekts hinten anstehen, wird mit den Kernthemen "Politikverständnis und Politikstil" verknüpft. Der Umstand, dass sich ein erheblicher Teil der Beschäftigten als Modernisierungsverlierer definiert, deren Arbeitsqualität abzunehmen droht, wird mit den Kernthemen „Interessensvertretungspolitik, Aufgaben und Rolle der Interessenvertreter in Modernisierungsprojekten“ verbunden. Insgesamt werden in Wilfrieds Fall ca. 20 solcher Umstände und Kernthemen identifiziert und gesammelt.

Damit Bedeutungsvielfalt bei der Spurensuche entstehen kann, wird im Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ zwar thematisch offen, methodisch aber innerhalb einer strengen Rahmung gearbeitet. Diese Rahmung ist im Kern durch wechselseitige Anerkennung charakterisiert und hat ein kooperatives Lernverhältnis zum Ziel. Die Situationsinterpretationen der einzelnen Teilnehmer gelten als prinzipiell gleichwertig und erhalten ihre Gültigkeit vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen biographischen Erfahrungen. Im Unterschied zur Alltagskommunikation werden Interpretationen einzelner Teilnehmer nicht abgewertet oder korrigiert, um sie von der Richtigkeit der jeweils eigenen Meinung zu überzeugen. Vielmehr gelten diese Interpretationen als Erweiterung des Möglichkeitsfeldes gesellschaftlich produzierter Bedeutungen und damit als Chance für alle anderen Teilnehmer, ihr eigenes Verständnis vom Fall auszudifferenzieren, also an dem Interpretationsangebot selbst zu lernen, anstatt es abzuwerten, wegzudrängen und als irrelevant erscheinen zu lassen.

Das kooperative Lernverhältnis besagt, dass je ich als Teilnehmer oder Fallberaterin bei der Entschlüsselung der Wirklichkeitskonstruktionen des Fallers zähler beteiligt bin. Ich mache mir mein Bild von der Fallgeschichte. Ich steuere meine inhaltliche Kompetenz zur Differenzierung der Fallgeschichte auf den thematischen Ebenen bei. Ich ermögliche dem Fallers zähler, sich mit meiner Konstruktion seiner Fallwirklichkeit auseinanderzusetzen und damit seine Sichtweisen auszudifferenzieren – um in die Tiefenstruktur seiner Fallgeschichte vorzudringen. Und dies alles in Kenntnis und Respekt vor der Autonomie der anderen Lerner.

Sinnherstellung ist eine Praxis des Unterscheidens und Verknüpfens (Stenger 1993: 136). Die besondere Herausforderung besteht dabei darin, das Andere nicht vorschnell an die eigenen Bedeutungen anzugleichen, weil damit mögliche Differenzen als Grundlage für einen Selbstverständigungsprozess verschwinden. Erkannt wird sonst immer nur das, was vorher schon gewusst war. Die Anerkennung des Anderen in der Handlungssituation mit seinem Eigensinn ist wichtiges Merkmal eines Selbstverständigungsprozesses, um mich selbst irritieren lassen zu können. Dies verlangt Distanz zur eigenen Interpretationsperspektive. Der Ausweis der eigenen Vergleichsperspektive ist ein wichtiges Indiz für diese Distanzierungsleistung, vor deren Hintergrund das Andere mit seinem Eigensinn und das Eigene verglichen werden.

Beim kooperativen Lernverhältnis gliedern Fallerzähler und Fallinterpreten eine für beide Seiten geltende Lernproblematik, nämlich die Fallgeschichte, aus. Allerdings kann es, wenn die erkenntnis- und lerntheoretischen Überlegungen in diesem Beitrage gelten, eine für mehrere Personen gemeinsame Lernproblematik eigentlich nicht geben. Denn das, was jemand lernen will, hat nur mit ihm selbst zu tun und entspringt ausschließlich seiner Perspektive und seinen Interessen. Je größer die Perspektivendifferenzen, desto stärker können sie den gemeinsamen Lernprozess vorantreiben - allerdings mit der Gefahr, dass sich die Perspektiven für den einzelnen so weit auseinander bewegen, dass er aus dem kooperativen Lernverhältnis aussteigt und er sich in Richtung auf ein „personal-autonomes“ Lernen fortbewegt (Vgl. Holzkamp 1993: 513 ff.).

Wilfried verbindet mit seiner Fallbearbeitung die Hoffnung, wieder mehr Klarheit und Situations-, ‚Durchblick‘ zu erlangen. Zunehmende Kompetenz erwächst ihm durch das immer weitere Eindringen in das Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungen, wie sie Wilfried von den anderen Teilnehmern angeboten werden. Die Erhöhung seiner Weltverfügung durch Bedeutungsdifferenzierung und -erweiterung stellt „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ (Holzkamp 1986: 399) dar, die hier als gesellschaftliche Handlungsfähigkeit bezeichnet wird.

Inwiefern Wilfried seine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit durch die ihm angebotene Bedeutungsdifferenzierung erweitern kann, bleibt vorläufig offen und kann ansatzweise während der Kernthemenbearbeitung beantwortet werden. Wilfried hat aber in seiner Rolle als Fallerzähler Gelegenheit, diese für ihn z. T. bekannten und z. T. neuen Perspektiven der anderen Forumsteilnehmer auf sich wirken zu lassen und auf seine Handlungssituation zu beziehen. Am Ende der Spurensuche wählt Wilfried diejenigen Kernthemen aus, die ihm vor dem Hintergrund seines Bedeutungshorizonts und für seinen individuellen Lernprozess am relevantesten erscheinen.

(3) Kernthemen bearbeiten

Die Bearbeitung ausgewählter Kernthemen, die während der Fallbearbeitung identifiziert wurden, verfolgt das Ziel, allgemeine und typische Seiten des Falles zur Sprache zu bringen, um erstens Wilfried, mit Blick auf seine Handlungsproblematik, tiefgreifende Differenzierungsmöglichkeiten in einem für ihn relevanten Bedeutungshorizont anzubieten. Zweitens geht es darum, den anderen Teilnehmern allgemeines Wissen für ihre ähnlich gelagerten Selbstverständigungsversuche (im Rahmen des Seminarthemas) anzubieten. Wilfried wählt schließlich das Thema „Interessensvertretungspolitik, Aufgaben und Rolle der Interessenvertreter in Modernisierungsprojekten“ für die weitere Kernthemenbearbeitung aus. Mit dem Recht auf die Auswahl des Kernthemas für die weitere Bearbeitung wird im didaktischen Setting der ‚Fallarbeit‘ dem Lerninteresse des Fallerzählers eine deutliche Priorität eingeräumt: die Handlungsproblematik des Fallerzählers wird sowohl in ihren besonderen als auch in ihren allgemeinen Facetten bearbeitet, während die anderen Teilnehmer ihre individuell ausgegliederten thematischen Lernaspekte mit dem angebotenen allgemeinen Wissen bearbeiten müssen, sie also eine umfassendere Transferleistung zu erbringen haben als Wilfried. Die Kernthemenbearbeitung entlang des Themas „Interessensvertretungspolitik, Aufgaben und Rolle der Interessenvertreter in Modernisierungsprojekten“ erfolgt im Rahmen der ‚Fallarbeit‘ mit Hilfe zusätzlich eingeführten Wissens, das mit dem Fall in abduktiver⁵ Weise verknüpft wird.

⁵ Abduktion bezeichnet in Anlehnung an Ch. S. Peirce einen logischen Schluss, der zwischen deduktivem und induktivem Schluss liegt. Die Abduktion schafft Neues, indem sie materiell reiche Beobachtungen mit formalen Theorien verknüpft und nicht das eine aus dem anderen ableitet, das Fremde immer schon unter Bekanntes subsumiert.

Wie ist es zu verstehen, dass Wilfried ausgerechnet dieses Kernthema auswählt, mit dem er sich sehr eng an sein anfangs formuliertes Lerninteresse anlehnt – die Wiedergewinnung einer aktiven Rolle, um nicht weiter Spielball unterschiedlicher Interessen zu sein? Dieses Phänomen findet sich häufig in der ‚Fallarbeit‘ und verdeutlicht die enge Bindung der Lernschleife an die identitätsrelevante Handlungsproblematik⁶: Wilfried hat sich in seiner schwierigen Lage bereits vor dem Seminar intensiv mit seiner Situation auseinander gesetzt und für ihn relevante Seiten identifiziert. Seine Reflexionsprozesse während der Nachfragephase und der anschließenden Spurensuche haben die thematischen Aspekte seiner Lernschleife nicht grundsätzlich verändert, aber unter dem Aspekt Rollen- und Selbstverständnis weiteren Differenzierungsbedarf geschaffen. Über diesen Aspekt möchte er nun in der Kernthemenbearbeitung nochmals detailliert nachdenken⁷. Zu Beginn der Kernthemenbearbeitung formuliert Wilfried seine spezifischen Erwartungen an die Bearbeitung des Kernthemas: Mit dem Kernthema „Aufgaben und Rolle der Interessenvertreter in Modernisierungsprojekten“ erwartet sich Wilfried weitere Einsichten in sein Selbstverständnisproblem als Personalratsvorsitzender, der ‚zwischen allen Stühlen sitzt‘, d.h. der zwischen unterschiedlichen Interessen steht.

In Wilfrieds Fall führt die Fallberaterin zur Kernthemenbearbeitung Wissen aus einem organisationssoziologischen Modell ein, das verschiedene Rollen in Organisationsentwicklungsprojekten unterscheidet: die Rolle des Generalisten, der Orientierungen stiftet und entscheidet, die Rolle des Moderators, der vermittelt, die Rolle des Mitarbeiters, der zwar Mitspracherecht besitzt, aber nicht mitbestimmt. Die spezifische Herausforderung für die Fallberaterin besteht darin, das organisationssoziologische Modell in abduktiver Weise durch den Fall hindurch zu ‚weben‘. Auf diese Weise soll das neue Wissen möglichst eng mit den im Fallverlauf produzierten Bedeutungshorizonten verknüpft werden. Wilfried und auch den anderen Teilnehmern sollen allgemeine Seiten im Besonderen des Falles deutlich werden können, die bisher noch undeutlich waren. Die Fallberaterin versucht mit ihrer Kernthemenbearbeitung zu verdeutlichen, dass Wilfried und sein Vorgänger im Fallverlauf unterschiedliche Rollen eingenommen haben: sie waren Generalisten, Moderatoren und Mitarbeiter. Im Vergleich dieser Rollen mit der klassischen Funktion des Personalrats als sozialem Gewissen des Betriebs, der eine Schutzfunktion für die Beschäftigten ausübt, werden mit jeder Rolle Diskrepanzen in unterschiedlichem Ausmaß deutlich.

Wilfried kann sich in dieser Fallbearbeitung die Einsicht erarbeiten, dass die Mitarbeiterrolle in der Projektgruppe nicht seinem Selbstverständnis entspricht und er Mitbestimmung über das formale Beteiligungsverfahren – neben der Mitsprache in der Projektgruppe - beansprucht und zukünftig realisieren will. Er will auch kein Generalist sein, der politische Ideen realisieren will, wie dies Bettina und Elvira, evtl. auch Petra beanspruchen. Er sieht sich eher in der Rolle des Moderators, der die Interessen der betroffenen Beschäftigten einerseits im Rahmen des formellen rechtlichen Beteiligungsverfahrens schützen und andererseits in die Arbeit der Projektgruppe einbringen will.⁸

⁶ Im Rahmen von Fallbearbeitungen finden sich auch viele Fallerzähler, die ihr ursprünglich formuliertes Lerninteresse während der Fallbearbeitung thematisch verändern. Dies lässt sich so verstehen, dass durch die intensive Reflexion der Handlungsproblematik völlig neue Seiten für den Fallerzähler erkennbar werden.

⁷ Dabei ist es ohne weiteres möglich, dass für Wilfried auch einige weitere Kernthemen relevant wurden, deren Bearbeitung er aus verschiedensten Gründen gegenüber seinem ausgewählten Thema zurückstellt.

⁸ Im Rahmen von Wilfrieds Fallbearbeitung wurden auch das Kernthema „Verständigung im Personalratsgremium“ bearbeitet, auf deren Darstellung hier aus Platzgründen verzichtet wird.

Mit der Kernthemenbearbeitung soll die individuell erlebte, besondere Handlungsproblematik in ihren allgemeinen typischen Strukturen erkennbar werden und sich sowohl für den Fallzähler Wilfried als auch für die anderen Teilnehmer in ihrer strukturellen Rahmung zeigen. Durch die Verallgemeinerung der besonderen Handlungsproblematik können die anderen Teilnehmer ebenfalls Einsichten in eigene schwierige Handlungssituationen gewinnen, die ähnliche Strukturen aufweisen. Am Ende dieses beratungsorientierten Bildungsprozesses werden vor dem Hintergrund der gewonnen Einsichten in den Fall von allen Teilnehmern mögliche Handlungsoptionen erarbeitet und Wilfried angeboten. Er kann aus diesem Fundus, der das Ergebnis der individuell verschiedenen Einsichten in seinen Fall darstellt, diejenigen Handlungsoptionen auswählen, die sich mit seinen Lernbewegungen verknüpfen lassen und deshalb aus seiner Sicht für sein künftiges Handeln im Modernisierungsprojekt passend sind.

Die hier skizzierte Fallbearbeitung ist als ein systematisch angelegter Verstehensprozess von Bedeutungshorizonten in schwierig gewordenen Handlungssituationen im Rahmen eines kooperativen Lernverhältnisses konzeptioniert. Kompetenzentwicklung, d.h. der verstehende Zugang und die Angebote zur Erweiterung und Ausdifferenzierung von Bedeutungshorizonten werden in der ‚Fallarbeit‘ als empirisches Problem verstanden. Der Kompetenzentwicklungsprozess wird als Selbstverständigungsprozess des Lernenden entlang der Spurensuche im Fall in seinen gesellschaftlich-situationalen sowie personalen Möglichkeiten und Begrenzungen untersucht, anstatt Kompetenz nur, so wie bei der Managementperspektive herausgearbeitet, als personale Disposition zu normieren und konzeptionell einzufordern.

Das Ergebnis dieses empirischen Zugangs zur Kompetenz ist relativ eng auf die im Fall bearbeiteten Situationen bezogen. Auf der anderen Seite ist das Ergebnis durch die Anbindung an die konkreten individuellen Bedeutungshorizonte transferstark: Es erweitert die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit Wilfrieds und der anderen Teilnehmer nicht in einem nur utilitaristischen Sinn, sondern verspricht Einsicht in allgemeine Strukturen des Falles, weil personale und situationale Handlungsbeschränkungen überwunden werden können. Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im Sinne verallgemeinerter Handlungsfähigkeit ist „die Alternative, die immer dann hervortritt, wenn mir der restriktiv-selbstschädigende Charakter einer Begründungsfigur deutlich wird“ (Holzkamp 1990: 39). In vielen Fällen wird der Reflexion dieser (selbst)schädigende Charakter verborgen bleiben. Die Reflexion des Selbstverständigungsprozesses, d.h. der Kompetenzentwicklung mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit ist deshalb ein offenes Projekt, das sich nicht positiv und damit normativ festlegen lässt. Die Reflexion kann lediglich mit der Leitfigur „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ auf Handlungsbeschränkungen und defensive Lernbegründungen als Ausdruck restriktiver Handlungsfähigkeit verweisen.

Kompetenzentwicklung bleibt auf diese Weise offen und unverfügbar, im Fallbearbeitungsprozess selbst und auch im gesellschaftlich-betrieblichem Umfeld. Keine attraktive Perspektive für manageriale Steuerungskonzepte, die sich auch, wie oben herausgearbeitet, im erwachsenenpädagogischen Feld finden. Aber attraktiv für professionell begründetes erwachsenenpädagogisches Handeln, das sich Kompetenzentwicklungsprozessen verstehend und beratend, damit letztlich empirisch zuwenden will.

5. Schlussbemerkung

Am Schluss dieses Beitrages erinnern wir an die im Untertitel offen gelassene Frage: ‚Fallarbeit‘ als Kompetenzentwicklung? – und an die beiden oben eingeführten gegensätzlichen Bedeutungen des Entwicklungsbegriffs. Eine Antwort auf die Frage fällt nun leicht und sie ist

eindeutig, wenn man die beiden unterschiedlichen Konnotationen des Entwicklungsbegriffes in Rechnung stellt. ‚Fallarbeit‘ als Bildungskonzept ist gegen die Managementperspektive von Kompetenzentwicklung gebürstet, ‚Fallarbeit‘ stellt sich quer zum Anspruch der Vermittlung von Herrschaftswissen, ‚Fallarbeit‘ entzieht sich dem Anspruch nach Steuerung von Kompetenzentwicklung im Sinne eines vom Außenstandpunkt normativ festgelegten Kompetenzmodells. Das Konzept nimmt vielmehr Partei für die Subjektperspektive und verschafft ihr durch ihre spezifischen didaktischen Vorkehrungen Raum.

Die Auseinandersetzung mit diesen Positionierungen zwingt uns Erwachsenenbildner, uns im Kontext von Kompetenzentwicklung auf der Ebene bildungskonzeptioneller und didaktischer Entscheidungen zu erklären. Sie legt offen, dass wir mit unserer Tätigkeit in einen deutlich rekonstruierbaren Interessenzusammenhang eingewoben sind, dem wir uns nicht entziehen können. Dies provoziert die Selbstverständnisfrage und wirft uns zurück auf unsere inneren Dialoge, die wiederum als Bedeutungs-Begründungsdiskurse zu verstehen sind: Welche guten Gründe haben wir, Kompetenzentwicklung als produktionsähnlichen Herstellungsprozess zu definieren und unsere didaktischen Arrangements darauf auszurichten? Welche guten Gründe haben wir, den lernbereiten Subjekten einen didaktisch strukturierten Raum zur Selbst- und Weltverständigung anzubieten?

Spätestens an dieser Stelle merken wir, wie intensiv wir selbst solche inneren Dialoge praktizieren, um uns weiter zu entwickeln, wie sehr wir also selbst an einem an der Idee der Subjektwerdung orientierten Bildungsgedanken interessiert sind. In diesem Beitrag haben wir eine Fülle an theoretischen Hintergründen aufgedeckt, die als Argumentationshilfe bei diesem Selbstverständigungsprozess dienlich sein mögen.

Literatur

Holzcamp, Klaus, 1986: Handeln, in: Rexilius, G., Grubitzsch, S. (Hg.): Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder, Reinbeck, 381-402

Holzcamp, Klaus, 1990: Worauf bezieht sich das Begriffspaar "restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit"? In: Forum Kritische Psychologie 26 (1990), 35-45

- Holzkamp, Klaus, 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York
- Holzkamp, Klaus, 1995: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, 817-846
- Ludwig, Joachim, 2000: Lernende verstehen. Bielefeld
- Müller, K.R., 1998: Handlung und Reflexion – ‚Fallorientierte‘ universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik. In: Knoll, J. (Hg.), Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 68-129
- Müller, K.R., 2001: Handlungsorientierte Fortbildung der Ausbilder. In: Cramer, G., Schmidt, H., Wittwer, W. (Hg.), Ausbilder-Handbuch. Loseblattwerk Köln 1994, 45. Erg.-Lfg, August 2001, 1-34
- Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B., 1997: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. ‚Fallorientierte‘ berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal. Band 1: Ergebnisse. München (zu beziehen über den Autor)
- Soeffner, Hans-Georg, 1999: Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Hitzler, R., Reichertz, J., Schöer, N. (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz 1999, 39-49
- Stenger, Horst, 1993: Kulturelle Kontexte und die Konstruktion von Sinnstrukturen. In: Bonß, W., Hohlfeld, R., Kollek, R. (Hg.): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft, Hamburg 1993, 135-147