

Jürgen Büssow

Zur Frage nach dem Standort antikapitalistischer Bildung

Jürgen Büssow wurde am 6. April 1946 in Bad Godesberg geboren. Er hat eine Berufsausbildung als orthopädischer Mechaniker abgeschlossen, war Sozialarbeiter und studiert jetzt an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuß. Verschiedene Ehrenämter in der SPD, bei den Jungsozialisten und im Sozialdemokratischen Hochschulbund. Seit 1968 ist Jürgen Büssow Bildungsreferent in der politischen Bildungsarbeit der IG Chemie, der IG Metall und der Gewerkschaft ÖTV; zeitweilig arbeitete er im Düsseldorfer Lehrlingszentrum mit. Verschiedene Zeitschriftenveröffentlichungen.

Wenn im folgenden antikapitalistische Jugendarbeit zur Diskussion gestellt wird, geschieht dies vor dem Hintergrund gewerkschaftlicher Jugendbildungsarbeit. Diese (wie sie vor allem im Metall- und Chemiebereich und bei der ÖTV begriffen wird) bestimmt sich nicht allein aus ihrer Zielfestlegung — „gewerkschaftliche Jugendarbeit soll die jungen Arbeitnehmer in die Lage versetzen, ihren gesellschaftlichen Standort zu erkennen und sie zu selbständigem Denken und Handeln befähigen“¹⁾ — sondern darüber hinaus, was allzu selbstverständlich scheint und doch immer wieder verdrängt wird, durch die gegebenen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse.

-Bildungsarbeit muß Anleitung zum Handeln vermitteln

Ausfluß dieser Herrschaftsverhältnisse in der herkömmlichen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist zum einen die Trennung von alt und jung und zum anderen von Lern- und Handlungssituation oder, mit anderen Worten, von Reflexions- und Aktionsort. Seminare der Bildungsarbeit finden außerbetrieblich in einem Gewerkschaftshaus statt. Inhaltlich beziehen sich die Bildungsmaßnahmen zwar auf die Handlungsebene im Betrieb, die in der Regel betriebsheterogene Zusammensetzung der Seminare, und das auf allen

1) Leitsätze der Gewerkschaftsjugend, Düsseldorf, o. J.

Stufen, verführt allerdings zur Verallgemeinerung. Damit aber werden die Lernprozesse losgelöst von der konkreten Arbeitssituation, die allenfalls noch zur Stützung allgemeiner Sätze herangezogen wird und degenerieren — gemessen an der Praxis — zu abstrakten Einsichten, die eher als Bildungswissen denn Aktionswissen beschrieben werden können.

Immer noch ist auf gewerkschaftlichen Bildungsveranstaltungen der Referatstil vorherrschend. Und jene, die referieren, scheinen wiederum unter dem Zwang zu stehen, theoretische „Einsichten“ zu vermitteln, die auf eine Vielzahl von Betriebsituationen zu übertragen sind. Gesucht wird nicht nur notwendigerweise das Verbindende, Vergleichende, Allgemeine kapitalistischer Produktionsweisen, sondern die „Bildungsveranstaltung“ beschränkt sich vielmehr hierauf. Daß der Arbeitnehmer auch in Seminarsituationen seine im Betrieb aufgezwungene Objektrolle nicht verliert, sondern „Gegenstand“ des Seminars ist, behindert die Chance, antikapitalistische Lernprozesse zu erzielen. Auch dort, wo Autoritätsstrukturen der Lernsituation Zug um Zug abgebaut werden und die Referenten Teamer genannt werden, bleibt weiterhin ein Abhängigkeitsverhältnis bestehen, solange die Teilnehmer in ihren Erfolgserlebnissen vom Kommunikator (Informationsanbieter) abhängig bleiben. Das Fehlen einer betriebsnahen Bildungsstrategie, d. h. die angemessene Berücksichtigung der Probleme des Einzelbetriebes, aus dem die Teilnehmer kommen, erschwert informationsaufgeschlossenen Arbeitnehmern die Chance, eigenständige Analysen und Strategiekonzeptionen zu entwickeln. Hierin scheint die Ursache für die Suche nach immer besseren, effizienteren Methoden zu liegen, die letztlich zum Zwang werden muß, weil die Arbeitsplatzsituation nicht simulativ herzustellen ist. Der Erfolg jeder gewerkschaftlichen Bildungsarbeit mißt sich aber gerade an und in der Praxis. Erfolgreiches Lernen als Verhaltensänderung begriffen, muß dort zum Verhaltensausdruck werden, wo er beabsichtigt ist: am Arbeitsplatz! Die Praxis scheint das Gegenteil zu beweisen: Verhaltensänderungen werden im Freizeitsektor aber nicht — überspitzt formuliert — in der Produktionssphäre beobachtet. Die Tendenz, den Freizeitrahmen immer mehr zum Äquivalent für die den Menschen verneinenden Produktionsverhältnisse aufzubauen, wird durch eine sich mit Verallgemeinerungen zufriedene stehende Bildungsarbeit objektiv verstärkt. Inwieweit die Verhaltensmuster in der Freizeit durch die Bedingungen der Arbeitswelt bestimmt sind, soll hier nicht weiter verfolgt werden²⁾, entscheidend ist, daß sie von dem Betroffenen als Ersatz erlebt und empfunden werden.

Eine auf die konkrete Situation des Einzelbetriebes bezogene Bildungsarbeit würde für die Teilnehmer eine Erlebnisqualität darstellen, die sie in ihren persönlichen Wirkungskreis anspricht und wieder zu Subjekten gewerkschaftlicher Betriebsarbeit werden ließe. Nicht allein die Kenntnis von den gesellschaftlichen Widersprüchen führt schon zu einem die bestehenden Verhältnisse überwindenden Verhalten, es muß bewußt werden, wie sich diese im Betrieb Y darstellen, welche spezifischen Bedingungen hier vorherrschen und wo konkret anzusetzen ist. Diese Überlegungen hätten zur Folge, daß die Zusammensetzung der Seminarteilnehmer sich nicht nur aus der Gewerkschaftszugehörigkeit bestimmt, sondern nach Branchen und lokalen Betriebsbedingungen, unter Umständen nach Abteilungen innerhalb eines Betriebes. Beispiel: Eine Diskussion über einen Manteltarifvertrag auf einem Gewerkschaftsseminar mit Teilnehmern aus verschiedenen Betrieben und Orten bleibt unverbindlicher, als wenn dieselbe Diskussion von Arbeitnehmern geführt wird, die aus einem Betrieb oder einem Ort kommen und gleichzeitig Überlegungen anstellen können, wie sie die einzelnen Forderungen zu stellen haben und wie sie durchzusetzen sind. Nicht in der Vergleichbarkeit marktwirtschaftlicher Produktionsstrukturen ist der Übersetzungsriemen zwischen antikapitalistischer Theorie und der dar-

2) Vgl. Jürgen Habermas, Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit, in: Freizeit und Konsumerziehung, hrsg. von H. Giesecke, Paedagogica, 2. Aufl. Göttingen, 1971, Seite 105 ff.

aus ausfließenden und geforderten Praxis zu sehen, sondern in der konkreten Erlebnis- und Nachvollziehbarkeit der einzelnen Arbeitnehmer.

Spaltung der Lohnabhängigen in Junge und Alte — wem nützt das?

Eine weitere Einengung gewerkschaftlicher Bildungs-, insbesondere Jugendarbeit, muß in der affirmativen Grundeinstellung der Gewerkschaften gegenüber den Interessen der Staatsadministration gesehen werden. Diese bestimmt letztlich mit ihrem öffentlichen Subventionsmonopol, in welcher *Form* gewerkschaftliche Bildungsarbeit durchgeführt wird. Wie jeder staatlich anerkannte (!) Jugendverband sich seine bildungspolitischen Aktivitäten durch die öffentliche Hand fördern lassen muß, ist auch die Gewerkschaftsjugend bereit, sich dem Run auf die Staatskasse anzuschließen. Was den anderen recht ist, sollte der Gewerkschaftsjugend in der Tat billig sein — wenn sie dabei nicht Gefahr liefe, die Eigenbestimmung der Kriterien ihrer Bildungsarbeit an den Wohlverhaltensklauseln der Exekutive auszurichten. Der gewissermaßen behördlich legitimierte Generationskonflikt dient ja nicht allein der Verschleierung des grundlegenden Widerspruchs von privatem Produktionsmittelbesitz und unselbständiger Arbeit, sondern darüber hinaus wird er als Rechtfertigung einer spezifischen Jugendpolitik strapaziert. Da gewerkschaftliche Bildungsarbeit sich schon von der Sache her nicht auf altersspezifisch ausgewählte Arbeitnehmer beziehen kann, sie also in einem altersheterogenen Rahmen durchgeführt werden müßte, unterliegt die Trennung von Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit der Gefahr, den von der bürgerlichen Ideologie als gesellschaftlich grundlegend interpretierten Konflikt zwischen jung und alt zu sanktionieren. Die Spaltung der abhängig Arbeitenden in Beamte, Angestellte und Arbeiter wird durch die Trennung in jung und alt nochmal verdoppelt. Angesichts dieser Situation wird deutlich, wie notwendig, im Interesse der Arbeitnehmer, eine Personengruppen überschreitende Kooperation und Solidarität anzustreben ist. Die Entwicklung in der Bildungsreform, hier der außerschulischen Jugendbildung, scheint allerdings mit Unterstützung der betroffenen Jugendverbände, die Trennung von Erwachsenen- und Jugendbildungsarbeit aufrechtzuerhalten³⁾.

Die geführte Diskussion um eine sich als emanzipativ verstehende Jugendarbeit hat herausgestellt, daß antikapitalistische Jugendbildung den jungen Arbeitnehmer, nicht Jugend in einem klassenüberschreitenden Sinne, zum Adressaten hat⁴⁾. Drei Viertel aller Jugendlichen im Alter von 15—20 Jahren sind Arbeitnehmer. Daraus folgt aber auch, daß antikapitalistische Bildungsarbeit dort organisiert werden muß, wo die gesellschaftlichen Widersprüche entstehen und erlebt werden: im Betrieb! Nicht in der gegenüber der Alltagssituation erlebnisindifferenten „pädagogischen Provinz“⁵⁾ oder gar auf „neutralem“ Boden⁶⁾ werden praxisbedeutsame Lernprozesse vollzogen, sondern unmittelbar am Arbeitsplatz. Ziel antikapitalistischer Bildungsarbeit ist, wie schon erwähnt, die Vermittlung von solidarischen Handlungsmustern, um die Zwänge der privatwirtschaftlichen Produktionsbedingungen zu überwinden.

Solidarisches Handeln schließt hier ältere wie junge Arbeitnehmer ein. Gemessen an den Gegebenheiten der Praxis, erweist sich dieses Ziel zur Zeit lediglich als theoretisches Konstrukt. Das faktische Konkurrenzverhältnis zwischen Nichtlernenden und Auszubildenden in der Leistungsproduktion des hocharbeitsteiligen Produktionssektors unterläuft tendenziell ihre Solidarisierung. Auszubildende und — weniger ausgeprägt — Jung-

3) Vgl. Ergebnisse der Bund-Länder-Kommission und die Stellungnahme des DBJR zum Hearing der Bund-Länder-Kommission in Bonn 1971.

4) Vgl. Manfred Liebel, Überlegungen zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit, deutsdie Jugend, Heft 1, Januar 1971.

5) Vgl. Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1968.

6) Vgl. Giesecke in: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, in: Politische Aktionen und politisches Lernen, München 1970, Seite 26.

arbeiter stellen für die erwachsenen Arbeitskollegen eine ökonomische wie soziale, kurz existenzielle, Bedrohung dar. Lehrlinge, die im produktiven Arbeitsprozeß eingegliedert sind, werden nicht nur unter ihrem eigentlichen Wert entlohnt, sondern helfen den produktiv tätigen Arbeitnehmern, den Wert ihrer Arbeitskraft zu steigern⁷⁾. Der im Akkord stehende Arbeitnehmer steigert den Wert seiner eigenen Arbeitskraft, indem er die Lehrlinge zu Handlangerdiensten anhält. Da für ihn real Zeit Geld bedeutet, ist er an der Vermittlung beruflicher Fertigkeiten für den jüngeren Kollegen nicht nur desinteressiert, sondern muß sie ihm in seinem lohnvitalen Interesse ausdrücklich versagen. Andererseits wirken sich die Jugendlichen auf die älteren Kollegen lohn- und verhaltensdisziplinierend aus, da jeder Arbeitnehmer durch die hochgradige Arbeitsteilung derartig austauschbar geworden ist, daß jeder Lehrling nach kurzer Einweisungszeit ganze Maschinengruppen bedienen kann. Damit werden die Auszubildenden gleichzeitig zu potentiellen Streikbrechern und stellen eine innerbetriebliche Reservearmee dar⁸⁾. „Ferner ist der Lehrling gezwungen, Dienstleistungen für seine Kollegen zu verrichten (Bier holen), wodurch ebenfalls deren Arbeitszeit oder Reproduktionszeit (Pausen) mit dem Ergebnis erhöhter Mehrwertproduktion verlängert wird!“⁹⁾

Das Auseinanderdividieren der Belegschaft eines Betriebes in zwei altersspezifische Personengruppen ruft in deren Verhältnis zueinander soziale Probleme hervor, die zwar auf ihre ökonomische Konkurrenzsituation zurückzuführen sind, diese aber zudem noch verschärfen. Da dieser Mechanismus von den kritischen Jugendlichen weitgehend noch nicht durchschaut wird, machen sie die erwachsenen Arbeitskollegen zum Gegenstand ihres Protests¹⁰⁾. Denn nicht das Management oder der private Anteilseigner setzen dem arbeitenden Jugendlichen persönlich zu, sondern seine unmittelbaren Vor-Gesetzten, die wie sie in abhängiger Arbeit stehen. Die Rebellion wird personalisiert, die Kluft zwischen älteren und jungen Arbeitnehmern vertieft. Da Repressionen meist durch Erwachsene erlitten werden, wird jeder Ältere als Gegner gedeutet. Die erstmals von dem amerikanischen Protestsänger *Bob Dylan* herausgegebene Losung „Trau keinem über 30“¹¹⁾ fand dementsprechend 1970 auf dem von den Jungsozialisten organisierten Lehrlingskongreß in Düsseldorf ihren agitatorischen Ausdruck. „Proteste, die sich gegen das System oder das Kapital richten, bleiben zu abstrakt und werden auf die sinnliche Ebene der Erwachsenen bezogen“¹²⁾. Damit werden die rebellierenden Lehrlinge von ihren erwachsenen Kollegen nicht nur als Bedrohung in ihrer beruflichen Rolle wahrgenommen, sondern darüber hinaus in ihrem Erwachsenenstatus verunsichert¹³⁾. Die immer schneller sich vollziehenden Änderungen der Produktionstechnik, das entsprechend kurzfristige Veralten von Information und technischen Fertigkeiten, wie der daraus folgende beschleunigte Verschleiß der Arbeitskraft und schließlich die damit einhergehende frühzeitige Auspowerung der Älteren, führt zum sozialen Problem der vorzeitigen „Überalterung“. Nicht zuletzt hat die „Bedrohung“ der erwachsenen Arbeitnehmer durch die jungen zu einer jugendfeindlichen Haltung der Arbeiterklasse geführt. Andererseits zwingen die Leistungsanforderungen der kapitalistischen Gesellschaft die ältere Generation zu betont juvenilen Verhaltensmustern, um der Gefahr der frühzeitigen Überalterung zu entgehen. Nicht älter werden wollen, aber nicht mehr jung sein, zwingt sie zu einer rückläufigen Anpassung an die Jugend. Durch jugend-simulierendes Verhalten versuchen sie, sich in der jungen Generation festzusetzen und laufen damit Gefahr, einer

7) Vgl. C. Hübner, M. Liebel, M. Reichert, Polit-ökonomische Bestimmungen zur Lage der Arbeiterjugend im Kapitalismus und deren Bedeutung für die Entwicklung des Klassenbewußtseins, in: Erziehung und Klassenkampf, Heft 1, Frankfurt 1971, Seite 8 ff.

8) Vgl. ebenda.

9) Vgl. ebenda, Seite 9.

10) Vgl. Werner Loch, die jugendliche Protestbewegung als stationäre Emanzipation, in: deutsche Jugend 1971, Heft 7, Seite 303 ff.

11) Vgl. Horst T. Opaschowski, Der Jugendkult in der Bundesrepublik, Düsseldorf 1971, Seite 13.

12) Vgl. Werner Loch, a.a.O., Seite 311.

13) Vgl. ebenda.

„Re-Sozialisierung“ ihres Erwachsenendaseins zu unterliegen¹⁴). Beide hier beschriebenen Tendenzen überschneiden sich und drücken sich in einer reservierten, mißtrauischen Haltung gegenüber jungen Arbeitnehmern aus. Eine antikapitalistische Strategie der Jugendarbeit wird diese Faktoren mit einbeziehen müssen.

Strategischer Exkurs

Die Bildung von Lehrlings- und Jungarbeiterzentren in der Bundesrepublik wird an dieser Stelle vorläufig als Reaktion auf ein total veraltetes Berufsbildungssystem, eine ungenügende Interessenvertretung im Betrieb und der — vor allem in der Vergangenheit — reservierten Einstellung der Gewerkschaftsverwaltung gegenüber der von den Jugendlichen empfundenen spezifischen Problemstellung gedeutet. So fällt zwar auf, daß das Rekrutierungsfeld der jugendlichen Rebellionsbewegung vorzugsweise der Arbeitsplatz ist und auch erklärter Bezugspunkt ihrer Aktivitäten, ob er indes auch ihr Handlungsfeld ist, muß angezweifelt werden¹⁵). Ja, es scheint, daß hier die Erfahrung der Außerparlamentarischen Opposition nachvollzogen wird, daß die Betriebe nicht im Resolutionsverfahren einzunehmen sind. Die Lehrlingszentren zeichnen sich ja gerade dadurch aus, daß sie eine Organisationsform *außerhalb* der Betriebe darstellen. Diese Feststellung soll nicht als Kritik an der Lehrlingsbewegung begriffen werden, der ja ohnehin nicht die Wahl ihres Organisationsortes zufiel, sondern es soll deutlich werden, daß eine Strategie, die von einem außerbetrieblichen und gruppenspezifischen Ansatz ausgeht, Gefahr läuft, eine außerbetriebliche Perspektive zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang drängt sich die Parallele zur Doppelstrategie der Jungsozialisten auf: Innerhalb und außerhalb der Partei den Kampf für strukturüberwindende Reformen zu führen, wobei die außerparteilichen Bemühungen der Jungsozialisten gleichzeitig außerbetrieblichen Charakter haben, indem sie Mieter, Benutzer öffentlicher Verkehrsmittel, Schüler und jetzt insbesondere Lehrlinge, zu konfliktfähigen Gruppen erklären. Obwohl beide Ansätze einer differenzierteren Betrachtungsweise unterliegen müßten, haftet beiden Konzeptionen eine (tatsächliche) Arbeitsplatzdistanz an. Die Anwendung dieser Strategie zeigt, daß die außerbetrieblich aufgegriffenen Konflikte im Bewußtsein der Adressaten nicht auf die Widersprüche in der Produktion handlungsrelevant zurückführbar sind. Sie bleiben zu abstrakt und schließen überdies die nichtlernenden Arbeiter aus dieser Konzeption aus.

In diesem Zusammenhang muß auch gefragt werden, ob nicht dem Ausbildungsansatz zuviel Aufmerksamkeit geschenkt wird und dies eine Verengung antikapitalistischer Perspektiven darstellt. Er unterteilt das Jungproletariat in lernende und nichtlernende Jugendliche und läuft Gefahr, sich in Ausbildungsfragen zu verlaufen, was tendenziell eine Entwicklung berufsständischen Denkens nach sich ziehen könnte. (Das *Spontan-Interview* „Was wollen die Lehrlinge“ mit dem zentralen Informationsbüro (ZIB) der Lehrlinge im Frankfurter Lehrlingszenter spricht hier eine beredte Sprache¹⁶). Daher muß die Aussage, daß „... der Kampf der Lehrlinge für eine bessere Ausbildung und mehr Rechte Teil des Kampfes der gesamten Arbeiterklasse gegen die kapitalistische Gesellschaftsordnung“¹⁷) ist, auf ihren Realitätsbezug kritisch hinterfragt werden. Nur eine an den Erscheinungsformen orientierte Betrachtungsweise führt die Lehrlingsbewegung isoliert auf den entwickelten Bewußtseinsstand der Lehrlinge selbst zurück. Die Unruhe der Auszubildenden ist vielmehr auf die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Wirtschaft an ein der modernen Technik entsprechendes Qualifikationsniveau der

14) Vgl. Horst W. Opaschowski, a.a.O., Seite 43 f.

15) Vgl. Manfred Liebel, Überlegungen zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit, deutsche Jugend, Heft 1, 1971, Seite 21.

16) Vgl. Spontan, Oktober 1971, Seite 23 f.

17) ebenda S. 23.

Arbeiter und dem staatlich wie privat organisierten Bildungssystem, das infolge fehlerhafter Prioritätensetzung — mit privatwirtschaftlichem Einverständnis — nicht in der Lage war (ist), eine zur Disponibilität führende Berufsausbildung zu vermitteln. So notwendig also eine ausbildungsorientierte Interessenvertretung der Lehrlinge durch die Lehrlinge selbst auch ist, um den Wert der Ware Arbeitskraft zu steigern und zukunftssicher zu machen, kommt der Ausbildungsansatz, begriffen als Strategie-Konzept, den Interessen der Unternehmungen tendenziell entgegen. Wenn weiterhin berücksichtigt wird, daß von den 2,5 Millionen erwerbstätigen Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren 1968 nur 59% in einem Lehr- oder Anlernverhältnis standen und von denen wiederum nur 32 % die Facharbeiter- bzw.- Gesellenprüfung bestanden¹⁸⁾, dann wird fraglich, ob eine antikapitalistische Strategie, die sich nicht nur als Jugendarbeit, sondern — weniger — als Lehrlingsbewegung versteht, fähig ist, eine die gesamte Arbeiterschaft umfassende und verbindliche Zielvorstellung zu entwickeln. Zwar mißt sich antikapitalistische Jugendarbeit an einer antikapitalistischen Praxis, diese wird aber nicht dadurch schon existent, wenn sie als solche deklariert wird¹⁹⁾. Ebenso wenig können spezifische Erfahrungen eines Lehrlingszentrums, solange sie nicht verallgemeinerungsfähig sind, zu einem für antikapitalistische Jugendarbeit schlechthin repräsentativen Handlungsmodell hochstilisiert werden²⁰⁾.

Forderung nach überbetrieblicher Berufsausbildung

Die Forderungen der Gewerkschaftsjugend nach überbetrieblicher Berufsausbildung in einer integrierten Gesamtschule hätte zur Folge, daß der heutige Status des Lehrlings aufgehoben würde. Die zur Zeit diskutierten Interessengegensätze zwischen lernenden und nichtlernenden Arbeitnehmern würden mit einem Schlage aufgehoben. Die überbetriebliche Berufsausbildung zu fordern, ist natürlich eine Forderung, die nur in kapitalistischen Verhältnissen gestellt werden kann! Der Verweis auf die sozialistischen Staaten, in denen die Berufsausbildung betriebsorientiert stattfindet, kann insofern zurückgewiesen werden, als dort die Interessen der Produktion — wenigstens dem selbstgestellten Anspruch nach — an den gesamtgesellschaftlichen Bedürfnissen orientiert sind und nicht am Profitinteresse einer kleinen Minderheit²¹⁾.

Eine verschulte Berufsausbildung muß allerdings die Mitbestimmung und wirksame Einflußnahme der Arbeiterorganisation auf die Kriterien der Lehrprogramme zur Folge haben. Nicht zuletzt hierauf muß der Widerstand der Industrieverbände gegen die Forderung einer staatlichen Berufsausbildung zurückgeführt werden. Die betriebliche Sozialisation hat in erster Linie das Ziel, den jungen Arbeitnehmer an die den Menschen entfremdeten Arbeitsbedingungen zu gewöhnen. Dieser Prozeß kann im Interesse der Privatindustrie nicht früh genug einsetzen. Kritisches Denken und desintegrierte Verhaltensweisen werden hier aufgebrochen und umgebogen in ein resignatives Bewußtsein, was die Veränderung der Klassensituation anbelangt, wie in leistungs- und konsumorientierte Fehlhaltungen, die die Entsprechung der Produktions- und Absatzinteressen der Privatindustrie darstellen.

Wenn der Betrieb also nicht allein Rekrutierungsfeld einer die Grenzen der Privatwirtschaft überschreitenden Strategie zu sein hat, sondern darüber hinaus Handlungsareal, dann kann nicht eine beliebige Personengruppe aus der Produktion herausgegriffen und zum revolutionären Promotor erklärt werden. Einmal unterstellt, daß eine schulische Berufsausbildung realisierbar ist, so würde eine spezifische Lehrlingsstrategie un-

18) C. Hübner, u. a., a.a.O., Seite 10.

18) Vgl. R., Crusius, M. Wilke, Gewerkschaftliche Selbstorganisation und Berufsausbildung, deutsche Jugend, Heft 9, 1971, Seite 299.

20) Vgl. ebenda, Seite 400.

21) C. Hübner, u. a., a.a.O., Seite 24.

interessant. Solange die berufliche Ausbildung jedoch von ihrer praktischen und in zunehmendem Maße auch theoretischen Seite her im (Groß-)Betrieb abläuft, wird man sich jetzt schon Gedanken machen müssen, wie hier eine Koordinierung von Jugend- und Erwachsenenarbeit zu organisieren ist. Da beide Personengruppen, arbeitende und lernende Jugendliche wie Erwachsene, sich durch Lohnarbeit — die einen potentiell, die anderen aktuell — bestimmen, ist hier der Ansatz zu einer antikapitalistischen Bildungskonzeption zu suchen.

Das Argument, das sich gegen eine staatlich getragene Berufsausbildung unter den hier besprochenen Voraussetzungen richtet, soll im folgenden kurz dargestellt und untersucht werden. Es lautet: Die Forderung nach überbetrieblichen Lehrwerkstätten sei keine Forderung, die sinnvoll der Phase des Aufbaues des Sozialismus zugeordnet werden könne, da die Lehrlinge dann von ihren Klassengenossen im Betrieb getrennt würden²²). Dazu ist zu sagen:

1. Die betriebliche Konkurrenzsituation (innerbetriebliche Reservearmee, Streikbrecher) zwischen lernenden und nichtlernenden Arbeitnehmern wird durch eine außerbetriebliche Ausbildung entschärft, wodurch Solidarisierungssperren aufgebrochen würden.

2. Die Anpassungsphase wird räumlich in die Schule verlagert, in der sie repressionsärmer verlaufen kann.

3. Der auf einer Schule ausgebildete Facharbeiter ist eher befähigt, den betrieblichen Anpassungs- und Disziplinierungsmechanismen Widerstand entgegenzusetzen. Die repressive Arbeitssituation muß dann nicht mehr als naturgesetzliches Ereignis hingenommen werden, sondern wäre eher der kritischen Reflexion zugänglich. Auch aus diesem Grund wehren sich die Unternehmer gegen eine staatlich getragene Berufsausbildung. Sie befürchten, daß nicht mehr wie bisher die Ausbildungskriterien und, noch wichtiger, der Ausbildungsverlauf ihrer Kontrolle unterliegen. Ein unternehmerisches Argument beschwört in diesem Zusammenhang die „betriebliche Atmosphäre“, die von der Ausbildung nicht wegzudenken sei!

4. Die Forderung, die Berufsausbildung in einer integrierten Gesamtschule durchzuführen, bleibt solange sinnvoll, als noch keine praktikablen Konzeptionen einer innerbetrieblichen Zusammenarbeit zwischen erwachsenen und lernenden Lohnabhängigen zu sehen sind, ja es vorläufig dahingestellt bleiben muß, ob das Fehlen einer solchen Konzeption nicht zum erheblichen Teil auf das hier diskutierte Konkurrenzverhältnis zwischen den Arbeitnehmern zurückzuführen ist.

5. Daß schließlich unter privatwirtschaftlichen Verhältnissen nicht die Kriterien einer sozialistischen Aufbauphase herangezogen werden können, muß deutlich werden. Zwar müssen alle zu ergreifenden Maßnahmen das sozialistische Ziel vermitteln können, dieses Ziel aber dadurch erreichen zu wollen, indem die Merkmale einer dem sozialen Individuum entsprechenden Gesellschaftsordnung auf die bestehenden Verhältnisse angewendet werden, hieße den Sozialismus mittels methodologischer Kniffe einführen zu wollen.

Was kann in der Übergangszeit getan werden?

Integration der Jugendlichen in die Arbeit des Vertrauensleutekörpers, in die Betriebsarbeit, sowie in eine gemeinsame gewerkschaftliche Jugend- und Erwachsenenbildung, wäre die formalorganisatorische Entsprechung einer inhaltlich bestimmten Bildungsarbeit, die beide Gruppen einschließt. Demnach müßten heute noch lernende Jugendliche in die Lohnkämpfe mit einbezogen werden. Die Einbeziehung der Jugendlichen in die Tarifikämpfe würde Solidarisierungseffekte zwischen Jungen und Alten nach sich ziehen. Wie im englischen Gewerkschaftssystem sollten Jugendliche unter 21 Jahren und

noch in der Ausbildung Befindliche für den gewerkschaftlichen Vertrauensleutekörper wählbar sein. Nicht wenige Jugendliche haben sich in englischen Betrieben unter 21 Jahren ausreichend profiliert, um als *Shop Stewards* auch die Interessen der älteren Kollegen zu vertreten. Ziel dieser Vorstellungen ist der wenigstens schrittweise Abbau der Konkurrenzsituation zwischen beiden Gruppen, mit dem Ergebnis einer solidarischen Kooperation.

Antikapitalistische Bildungsarbeit kann sich nicht allein von einer idealtypischen Zielbenennung her bestimmen, sondern diese muß die Bedingungen der Praxis reflektierend mit einbeziehen. Dieser Aspekt gewinnt insofern eine didaktische Dimension, als a) gefragt werden muß, wie die personelle und altersmäßige Struktur der Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen aussieht und b) wo antikapitalistische Arbeit stattfindet und c) was die didaktisch vorherrschenden Elemente antikapitalistischer Lernprozesse sind. Wenn man davon ausgeht, daß keine prinzipiell unterscheidenden Merkmale zwischen älteren und jugendlichen Arbeitnehmern gesehen werden, müssen Teilnehmer gewerkschaftlicher Seminare aus altersheterogenen Gruppen zusammengesetzt werden. Abgesehen von den Fragen der Berufsausbildung muß von einer Interessengleichheit zwischen älteren und jüngeren bzw. lernenden Arbeitnehmern gesprochen werden. Die Beteiligung ausgelernter Kollegen an Seminaren politischer Bildung mit spezifischen Ausbildungsfragen — wenn es überhaupt sinnvoll ist, Seminare mit gruppenspezifischen Fragestellungen zu organisieren! — würde seitens der produktiv schaffenden Arbeiter in größerem Maße Durchsichtigkeit und Verständnis für die Probleme ihrer jungen Kollegen erzielen.

Eine altersheterogene Teilnehmerstruktur gewerkschaftlicher Bildungsmaßnahmen setzt allerdings voraus, daß der Träger gewerkschaftlicher Bildungsmaßnahmen die Kriterien staatlicher Förderungsbedingungen problematisiert. Nicht staatsorientiertes Budget und generationsdifferenzierendes Denken hat Inhalt und Form antikapitalistischer Bildung zu bestimmen, sondern die Interessen der Mitglieder, die aus deren Arbeitsplatzsituation abgeleitet werden müssen. Lernprozesse, die zur Subjektstärkung der Arbeiter führen, die nicht nur das Erkennen der eigenen Situation zur Folge haben, sondern sie befähigen, diese selbstgestaltend zu verändern, müssen dort erfahrbar gemacht werden, wo sie ihren Ausgangs- und Bezugspunkt haben. Dabei muß berücksichtigt werden, daß diese Lernprozesse heute noch nicht alle im Betrieb organisiert werden können. Solange sie noch organisiert werden müssen, geschieht das zum erheblichen Teil im außerbetrieblichen Rahmen. Dort kann nicht mehr über die gesellschaftlichen Antagonismen im allgemeinen diskutiert werden und das Besondere des Einzelbetriebes den Teilnehmern überlassen bleiben, sondern es müssen Lernsituationen hergestellt werden, die einen ständigen Wechselprozeß von betrieblichen Aktivitäten und theoretischem Aufarbeiten ermöglichen. Da die lokale Aufteilung von theoretischen und praktischen Lernprozessen außerhalb und innerhalb des Betriebes die Gefahr verstärkt, die Praxis zu enttheoretisieren und die Theorie von der Praxis zu lösen, müßte das Ziel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sein, alle Lernprozesse im Betrieb selbst zu organisieren. Solange dies noch nicht möglich ist, wird man sich mit der Ist-Situation auseinanderzusetzen haben, wie sie sich aktuell darstellt.

Damit die Lernziele in einer gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eine relevante Betriebsbezogenheit erhalten, müssen die aktuellen Gegebenheiten des Einzelbetriebes in den Seminarverlauf eingearbeitet werden. Die jetzigen Tarifbewegungen des Metallbereichs können beispielsweise nicht allein aus der Sicht der Gewerkschaftsadministration interpretiert werden (vorgesehene Lohnforderung zwischen 9 und 11%), sondern in der Lehrgangssituation müssen die Einzelforderungen des Betriebes behandelt und über ihre Durchsetzbarkeit diskutiert werden. So verlangt beispielsweise der IG-Metall-Vertrauensleutekörper von *Klöckner-Draht*, Düsseldorf, eine lineare Lohnerhöhung von 100 DM, einen Mindestmonatslohn von 950 DM für alle Belegschaftsmitglieder und die Aufnahme

einer Preisgleitklausel, wenn in der Zeit des laufenden Tarifvertrages die Lebenshaltungskosten um mehr als 2 % steigen²²⁾. Jede Verallgemeinerung im Sinne einer Praxisunverbindlichkeit würde sich für das Engagement eines solchen Vertrauensleutekorpers, ja für die gesamte Belegschaft erstickend auswirken. Eine vergleichbare Situation läßt sich zur Zeit nach dem jetzigen Informationsstand des Verfassers bei *Ford* in Köln, *Klöckner* in Bremen, *Hoesch* in Dortmund, *Mannesmann* in Duisburg, den *Stahlwerken Südwestfalen* in Hagen und der *Schumacher KG* in Düsseldorf feststellen²³⁾. Fragen des Organisationsstandes der Einzelbetriebe, der Größe und Einflußstärke des Vertrauensleutekorpers, der Kooperationsbereitschaft des Betriebsrates mit der Geschäftsleitung, der Streikbereitschaft des Betriebes in den letzten fünf Jahren, des Solidaritätsbewußtseins der Angestellten und dergleichen mehr sind für die konkrete Arbeit entscheidend und lassen sich auf betriebsfernen Seminaren nicht in verallgemeinernde Formeln auflösen.

Gegen die Trennung von Reflexion und Aktion

Der hier vertretenen Auffassung, die Lern- und Aktionssituation als eine lokale Einheit zu begreifen, stellt sich die Meinung entgegen, daß Lernen und Handeln, Reflexion und Aktion räumlich voneinander zu trennen sind, um einen optimalen Lernprozeß zu erzielen²⁴⁾. Ihre Begründung wird darin gesehen, daß politisches Lernen und politische Aktionen miteinander in Verbindung gesetzt, zwei verschiedene Sozialsituationen und ihnen zugeordnete soziale Verhaltensweisen in Berührung bringen müssen²⁵⁾. Demzufolge werden von *Giesecke* formalanalytisch „Lernen“ und „Aktion“ als antinomisch zueinanderstehende Verhaltensweisen verstanden. Diese Auffassung ist aber nur dann aufrechtzuerhalten, wenn Lernen und Aktion als zwei unterschiedlich existierende Bedingungen interpretiert werden. Das antinomische Verhältnis beider Lernsituationen wird in einem als dialektisch bezeichneten Rahmen scheinbar aufgelöst. Reflexion und Aktion werden lokal getrennt und erst in einem zeitlichen Folgeschema wieder aufeinander bezogen. Wobei die Aktion ihren Platz in der Praxis findet, Reflexion aber auf aktionsneutralem Boden stattfinden soll.

Beide Begriffe, die hier zentral behandelt wurden, sind nur unzulänglich bestimmt und voneinander abgegrenzt worden. In der Tat ist *Giesecke* zuzustimmen, wenn er sagt, nichts werde auf die Dauer behalten (gelernt), was nicht sozial reproduzierbar ist²⁶⁾. Modifiziert könnte die Aussage lauten: Es wird in der Regel nur gelernt, was sozial vorgegeben ist. Und: „Immer dann, wenn wir eine Veränderung des Verhaltens bzw. ein neues Verhalten beobachten, das aus *Erfahrung* und *Übung* erwachsen ist, sprechen wir von Lernen.“²⁷⁾ Lernen als Verhaltensänderung setzt also immer bestimmte soziale Situationen voraus, die Verhaltensänderung erst ermöglichen. Damit setzt sich der Praxisbegriff Aktion von dem bei *Giesecke* verwendeten Begriff merklich ab. Bei ihm zwingt sich immer die Assoziation auf, daß Aktion gleichbedeutend ist mit „hohtouriger Aktivität“, die dann natürlich leicht als lernfremd oder reflektionsfern dargestellt werden kann. Einschlägige Erfahrungen mit den Aktionsformen der Außerparlamentarischen Opposition scheinen das Aktionsverständnis verstellt und lediglich auf die Demonstrationsdimension reduziert zu haben.

Obwohl *Giesecke* bemüht ist, das Praxiselement in der politischen Bildung stärker hervorzuheben als bisher, läuft er Gefahr, die politische Handlung und damit die poli-

22) Vgl. Juso-Info, ZAG, Düsseldorf, Nr. 9, Jahrgang 2, 1971, Seite 8.

23) Vgl. Konkret Nr. 9, 1971, Seite 13.

24) Vgl. Hermann Giesecke in: Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, a.a.O., Seite 11 ff.

25) ebenda, Seite 19.

26) ebenda, Seite 19.

27) Rolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 3. Aufl., 1968, Seite 37.

tische Auseinandersetzung aus der sich jedes politische Handeln ableitet, gegenüber der Lernsituation unterzubewerten. Bildungsbürgerliches Gefälle zwischen Theorie und Praxis wird hier nicht eingeebnet, sondern findet in der Abstraktheit des „dialektischen“ Wechselspiels: hier Reflexion — dort politisches Handeln, seine praxisunverbindliche Bestätigung. Als Aktion soll daher jedes zielgerichtete, bewußte Handeln begriffen werden. Der Aktion selbst haftet in diesem Sinne nicht die Tendenz der Flucht in die Aktivität, um sich der Lernsituation zu entziehen, an²⁸⁾, dieser Sachverhalt ist unter dem von der Arbeiterbewegung geprägten Begriff Aktionismus zu subsumieren. Die Giesecke'sche Benutzung des Begriffs „Aktion“ setzte sich in diesem Falle dem Verdacht aus, das Aktionselement des Lernens gegenüber abstrakten Lernvorgängen auf „neutralem Boden“ zu diskreditieren. Wenn unter Aktion dagegen jedes zielbewußte Handeln verstanden wird, dann wird ein breiter Aktionskatalog sichtbar: Die Diskussion am Arbeitsplatz über die aktuelle Tarifbewegung, auf Betriebsversammlungen, die Erstellung eines präzisen Forderungskataloges, das kollektive Suchen nach Aktionsformen, die diesen Forderungen Nachdruck verleihen könnten und die unmittelbaren Aktionsformen selbst: Diskussion mit der Geschäftsleitung, die Beschlußfassung über einen Arbeitsauftrag für den Betriebsrat und Vertrauensleutekörper und dergleichen mehr — der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt —, alles das stellt eine Einheit von Lern- und Aktionsform dar. Was soll zum Beispiel geschehen, wenn die Belegschaft eines Betriebes in einer Aktion mit der Geschäftsleitung konfrontiert wird, die teilweise auf ihre Forderungen eingeht, sie aber teilweise zurückweist? Sollten in dieser Situation alle Aktionen abgeblasen werden mit der Begründung, man müsse neutralen Boden aufsuchen, um sich von „hochtourigen Aktivitäten“²⁹⁾ zu distanzieren und sich in Ruhe den augenblicklichen Stand der Dinge durch den Kopf gehen zu lassen? Das Jonglieren mit den Begriffen „Lernen“ und „Handeln“ und dem Differenzieren von Raum- und Zeitdimensionen macht tatsächlich aus dem sich aufhebenden (antinomischen) Verhältnis längst noch kein dialektisches. Erst wenn ein sinnvolles Verständnis von Theorie und Praxis erzielt wird, begriffen als eine inhaltliche und räumliche Einheit, gewinnt die politische Bildung für die konkrete Situation des abhängig arbeitenden Menschen vitale Bedeutung.

Zusammenfassung

1. Die Trennung von alt und jung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist aufzuheben.
2. Die durch die Ausbildungssituation entstehenden Interessengegensätze zwischen den nichtgelernten und gelernten Arbeitnehmern werden durch eine Berufsausbildung in einer integrierten Gesamtschule unterlaufen.
3. Eine Bewegung, die sich als Bewegung von Lehrlingen für Lehrlinge und durch Lehrlinge versteht, muß die Isolationsgefahr ihrer eigenen Situation erkennen und auflösen.
4. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit muß konkrete Situationen des Einzelbetriebes berücksichtigen.
5. Sie ist daher immer Ernstsituation für die Betroffenen, was bei zu ergreifenden Bildungsmaßnahmen berücksichtigt werden muß!

28) Vgl. Giesecke, a.a.O., Seite 25.

29) Vgl. ebenda.