

Lernen im Organisation- und Lebenszusammenhang

Angelika Bahl-Benker, geb. 1949, Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften in Konstanz und Berlin, arbeitet an der Volkshochschule Frankfurt. Volker Röske, geb. 1947, Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften in Tübingen, arbeitet an der Gesamthochschule Kassel. Beide bildeten zuvor an der Freien Universität Berlin Berufsschullehrer aus und arbeiten zusammen seit Jahren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, insbesondere bei der ÖTV.

In der gegenwärtigen Diskussion um gewerkschaftliche Jugendarbeit sind unterschiedliche Auffassungen zur Jugendbildungsarbeit ein Schwerpunkt der Auseinan-

¹⁷ Ulrich Hentschel: Politische Einstellungen von Arbeitslosen - eine Vergleichsstudie aus Nordrhein-Westfalen. In: Ali Wacker (Hg.), Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1978.

dersetzung. Im folgenden geht es nun nicht darum, die Entwicklungen der damit verbundenen Konzeptionen, ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten im einzelnen nachzuzeichnen.

Wir wollen vielmehr einige zentrale Fragen und Probleme gewerkschaftlicher Bildungsarbeit aufgreifen und deutlich machen, wie die verschiedenen Konzeptionen mit diesen Fragen und Problemen umgehen. Daraus lassen sich Ansätze für eine Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit aufzeigen.

Thema ist damit die gewerkschaftliche Bildungsarbeit insgesamt; da sich wichtige Fragen grundsätzlich für beide Bereiche vergleichbar stellen, wird nicht nach Jugend- und Erwachsenenbildung unterschieden. Eine Fortführung und Umsetzung der hier genannten Problemstellungen müßte dann allerdings sehr genau die jeweils konkreten Bedingungen im Jugend- bzw. im Erwachsenenbereich aufgreifen; im Rahmen dieses Aufsatzes sind dazu nur einige Hinweise möglich.

Zentrale Fragen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist immer bezogen auf die Durchsetzung von Interessen Lohnabhängiger im gewerkschaftlichen Organisationszusammenhang. Auf dieser allgemeinen Ebene von Ziel- und Zweckbestimmung besteht Übereinstimmung. Für eine Umsetzung in der konkreten Konzeptionsentwicklung, Planung und Durchführung von Lehrgängen stellen sich dann jedoch vielfältige politisch-pädagogische Fragen auf zwei — nicht von einander zu trennenden — Ebenen, auf die die verschiedenen Ansätze unterschiedliche Antworten geben.

Die eine Ebene betrifft unmittelbar die Bildungsarbeit, die Lernprozesse selbst: In welcher Weise gehen alltägliche Erfahrungen im Betrieb und im gesamten Lebenszusammenhang sowie gesellschaftliche Theorie und gewerkschaftliche Praxis in die Bildungsarbeit ein? Von welchen Voraussetzungen der Teilnehmer (Arbeits- und Lebenssituation, Reproduktionsbedingungen, Bewußtseinsstrukturen, usw.) wird ausgegangen, wie werden diese interpretiert und welche Konsequenzen werden daraus für die Bildungsarbeit gezogen? Wie und nach welchen Kriterien erfolgt die Bestimmung über konkrete Zielsetzungen und Inhalte, über Arbeitsformen?

Die zweite Ebene betrifft das Verhältnis von Bildungsarbeit und Organisation: Lernen, das sich auf die eigene soziale Lage als Lohnabhängiger, auf die dadurch wesentlich bestimmten Interessen und deren Durchsetzungsmöglichkeiten bezieht, kann prinzipiell nicht abgeschlossen, kanalisiert, eingegrenzt werden. Auf der anderen Seite gibt es aber in jeder gewerkschaftlichen Organisation Ansätze für eine bestimmte Interpretation von Gesellschaft und deren Entwicklung (z. B. der Krisenentwicklung) sowie bestimmte Strategieformulierungen, die sich — mehr oder weniger ausgeführt — in der für die Mitglieder verbindlichen „Beschluslage“ niederschlagen. Diese ist Ausdruck von Mehrheitsmeinungen, die sich gegen Minderheitsposi-

tionen durchgesetzt haben und stellt eine „Vereinbarung auf Zeit“ dar, die — aufgrund sich wandelnder gesellschaftlicher und innergewerkschaftlicher Bedingungen — veränderbar ist. Zu fragen ist, wie sich die Funktion gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in diesem Diskussions- und Willensbildungsprozeß bestimmt.

Zur Entwicklung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Entstanden sind die verschiedenen Konzepte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, um die sich die gegenwärtige Diskussion dreht, aus Überlegungen in den 60er Jahren. Die ersten Ansätze wurden in der IG Metall unter dem Stichwort „betriebsnaher Bildungsarbeit“ entwickelt; sie setzten sich fort in Materialien, die in Zusammenarbeit von „Arbeit und Leben Niedersachsen“, der IG Metall und der IG Chemie entstanden, wie in der Jugendbildungsarbeit von IG Chemie und IG Metall¹. Ab 1970 verabschiedeten dann Einzelgewerkschaften Konzeptionen für die Bildungsarbeit: so beispielsweise 1970 die IG Druck und Papier, 1972 die IG Metall „Thesen zur Bildungsarbeit“, 1974 die ÖTV eine „Bildungskonzeption“²; für die DGB-Jugendbildungsarbeit wurden eine „Rahmenkonzeption und Leitfäden“ erarbeitet³.

Diese Entwicklungen zielten darauf, die herkömmlichen Referentenschulungen, die wesentlich formales Organisations- und Rechtswissen vermittelten⁴, zu ersetzen durch eine Bildungsarbeit, die sich auf die politischen Bedingungen und Inhalte von Gewerkschaftsarbeit, auf die Konflikte und Probleme in den Betrieben und auf die Bewußtseinsstrukturen der Gewerkschaftsmitglieder und Lehrgangsteilnehmer bezieht. Für die Arbeitsformen bedeutete dies zum großen Teil eine Abkehr vom Frontalunterricht mit Referaten; es setzte sich teilweise die Einbeziehung von Bedingungen und Interessen der Teilnehmer und die Arbeit in kleinen Gruppen — das „Teamprinzip“ — durch.

1 Da hier nur Stichpunkte ausgeführt werden können: vgl. zur Entwicklung in der Jugendbildungsarbeit und den Bedingungen, die dazu führten (!), vor allem: Joost/Kalms/Kraushaar/Oetjen/Trautwein: Die Krise der Gewerkschaftsjugendarbeit und neue Ansätze der Jugendbildung, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 11/1971; H. Deppe-Wolfinger: Arbeiterjugend-Bewußtsein und politische Bildung, Frankfurt/M. 1974; H. Oetjen, Die Zusammenarbeit von Studenten und Gewerkschaftern in der Jugendbildung und der Notstandsbewegung, in: G. Kösel (Hg.) APO und Gewerkschaften. Berlin 1978. Zur Entwicklung in der Erwachsenenbildungsarbeit vgl.: A. Brock, Arbeiterbildung - Lernen der Arbeiter für sich und ihre Emanzipation, in: Brock/Müller/Negt: Arbeiterbildung - Lernen für Selbstbestimmung, Reinbek 1978, S. 11 ff.

2 IG Druck und Papier: R. Herbig: Grundlage und Methodik der Bildungsarbeit in der IG Druck und Papier, Stuttgart, 1971 (S. 26-32 in dieser Broschüre dokumentieren den Beschluß des Hauptvorstandes von 1970 zur Bildungsarbeit); IG Metall: Thesen zur Bildungsarbeit der IGM, in: Der Gewerkschafter, 11/1972; ÖTV: S. Merten: Der Funktionär soll nicht nur funktionieren, in: ÖTV-Magazin, 12/1972; Bildungskonzeption der ÖTV, 1974.

3 DGB (Hg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung (Rahmenkonzeption), Frankfurt/M. 1973, wie auch DGB (Hg.): Leitfaden-Stufe I der gewerkschaftlichen Jugendbildung, Ffm, 1973; vgl. dazu: G. Trautwein-Kalms, F. Wiethold: Was heißt eigentlich „praxisnahe“ Bildungsarbeit? in: Materialien zur gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit, 1/73 hrsg. DGB-Bundesvorstand, Abt. Jugend.

4 Dies ist zurückzuführen auf die Einbindung der gewerkschaftlichen Praxis in das Arbeitsrecht. Wie stark diese Einbindung nach wie vor ist, zeigt die Tatsache, daß Teilnehmer an gewerkschaftlichen Bildungsveranstaltungen, zumal wenn sie von der Arbeit freigestellt werden müssen, zum allergrößten Teil Betriebs- und Personalräte sind.

Aktuelle Diskussion

In der derzeitigen Diskussion um (Jugend-)Bildungsarbeit machen sich die unterschiedlichen Positionen wesentlich am sogenannten „Leitfadenansatz“ einerseits und am sogenannten „Erfahrungsansatz“ andererseits fest. In der Realität der Bildungsarbeit finden sich vielfältige Mischformen; hier soll aber zunächst das Typische beider Ansätze gegenübergestellt werden.

Gemeinsam ist beiden Ansätzen, die als „interessenorientiert“ bezeichnet werden können, zunächst:

- die Berücksichtigung praktischer Probleme und betrieblicher Konflikte der Teilnehmer,
- die - theoretische - Analyse von Ursachen und gesellschaftlichen Bedingungen der Situation von Lohnabhängigen und von Gewerkschaftsarbeit,
- die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten zur Interessendurchsetzung (Praxisorientierung)
- eine auf Aktivierung der Teilnehmer gerichtete Arbeitsform in Arbeitsgruppen mit einem im gesamten Lehrgang arbeitenden Team.

Auf dieser Grundlage beginnen die *Differenzen* über das „Wie“ der Bildungsarbeit im einzelnen: Der „Leitfadenansatz“, der beispielsweise bestimmend ist für die Konzeption der Jugendbildungsarbeit von DGB und IG Metall wie auch für das Curriculum „Gewerkschaften und Mitbestimmung“ des DGB, legt zentral Lernziele, Lerninhalte, Lernschritte und -materialien in einem Leitfaden fest. Der gewünschte Lehrgangsverlauf wird detailliert beschrieben. Zu Beginn des Seminars wird auf Probleme und Konflikte der Teilnehmer zurückgegriffen; diese „Einstiegsdiskussion“ soll „den Zusammenhang zwischen ihren Problemen und dem Seminarablauf aufzeigen“. Der weitere Seminarablauf ist im Leitfaden teilweise bis hin zum „Tafelbild“ geplant⁵.

Begründet wird der Leitfadenansatz im wesentlichen mit zwei Argumenten: mit der Notwendigkeit einer zentralen Festlegung von Inhalten und Vorgehensweisen, um die Einheitlichkeit der Bildungsarbeit — als Voraussetzung einheitlicher Interessendurchsetzung — zu gewährleisten. Dies könne — das weitere Argument — nur er-

⁵ Zitate: IGM-Vorstandsverwaltung: Positionspapier zur Überarbeitung des Seminarmodells „Jugendfunktionäre I“, Frankfurt/M. 1978, S. 14 und 52. Vgl. Zur Einstiegsdiskussion auch im DGB-Curriculum „Gewerkschaften und Mitbestimmung“ (Düsseldorf 1977) die Ausführungen zur Orientierungsphase: sie „dient der Orientierung der Referenten über die Erwartungen, Bedürfnisse und Probleme der Teilnehmer“; sie soll „die Erwartungen steuern und einen ‚roten Faden‘ vermitteln“ . . . (25). Eine rigide Variante beschreibt Gerlach (in: Brammerts/Gerlach/Trautwein: Lernen in der Gewerkschaft, Frankfurt 1976, S. 179): „Diese Phase dient dazu, die Lernerwartungen der Teilnehmer, die durch die eigenen interessenpolitischen Probleme und deren persönliche Einschätzung geprägt sind, mit dem Lehrprogramm der Referenten zu vermitteln, das durch das Wissen und die Strategie der Organisation bestimmt ist. So orientieren sich Teilnehmer und Lehrer wechselseitig über die Voraussetzungen der jeweils ‚anderen Seite‘, ohne dabei eine falsche Angleichung zu betreiben.“

reicht werden durch eine systematische, für alle geltende Lehrgangsplanung, die in der Form eines Seminarplans oder Seminarmodells unabdingbare Voraussetzung einer Zweckbildung sei, wie sie die gewerkschaftliche Bildungsarbeit darstellt⁶. Damit hegen die jeweiligen Lehrgangsinhalte genau fest; dies erleichtert auch eine Stufung von Lehrgängen.

Der „*Erfahrungsansatz*“ ist eingegangen beispielsweise in die Konzeption der DGB-Bundesjugendschule Oberursel, in die ÖTV-„Bildungskonzeptionen“ von 1974 und 1979, in die Bildungsarbeit des Landesbezirks der HBV Baden-Württemberg, des DGB-Landesbezirks Baden-Württemberg, in die Bildungsarbeit der IG Druck und Papier, ohne daß immer direkt von „Erfahrungsansatz“ gesprochen wird.

Er geht davon aus, daß Bewußtseinsbildung unmittelbar die vielfältigen und widersprüchlichen Erfahrungen und Bedingungen der Teilnehmer(innen) aufgreifen muß, um daran Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge als Voraussetzung bewußten gewerkschaftlichen Handelns zu erarbeiten. Bezugspunkte dieses Ansatzes waren Erfahrungen gewerkschaftlicher Praxis - vor allem in der IG Metall -, die einmündeten in die von Negt entwickelte Konzeption der „soziologischen Phantasie“ und des „exemplarischen Lernens“. Negt begreift die „soziologische Phantasie“ als notwendige Voraussetzung interessenbewußten Handelns, als die Fähigkeit, strukturelle Zusammenhänge zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Interessen zu entwickeln und dadurch „handlungsmotivierende Strukturen in die chaotische Fülle der Informationen und des Lehrstoffs zu bringen“⁷.

Voraussetzung dazu ist ein „exemplarisches Lernen“, das aus den vielfältigen Erfahrungen eine „zuverlässige Beschreibung von Geschehnissen, Entwicklungen und Verhaltensweisen, die den Bedingungen im kapitalistischen Industriebetrieb entsprechen“, herausarbeitet. „Dadurch müssen die dem Konflikt zugrunde liegenden Probleme und Zusammenhänge deutlich gemacht werden und dazu befähigen, auch andere Konfliktfälle in ihrer grundsätzlichen Bedeutung und in ihren sozialen Bedingungen zu verstehen und zu interpretieren“⁸. Demnach ist eine am exemplarischen Lernen orientierte Bildungsarbeit eingebunden in eine Strukturierung; nur verlangt sie eine flexible und gründliche Planung und Strukturierung im Lehrgangsverlauf selbst — bezogen auf die Erfahrungen und Bewußtseinsstrukturen der jeweiligen Lehrgangsteilnehmer(innen).

In den Auseinandersetzungen um die beiden Ansätze wird nun deutlich, daß Unterschiede im Verständnis von Lernen wie von gewerkschaftlicher Organisation und

⁶ Udo Achten: *Gemeinsam lernen, solidarisch handeln*, Frankfurt 1976, S. 109.

⁷ Oskar Negt: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt, 6. Auflage 1971, S. 27.

⁸ Brock/Flinrichs u. a.: *Industriearbeit und Herrschaft, Themenkreis Betrieb 1*, Frankfurt/M. 1969; Diese Formulierung bezieht sich auf die Beschreibung exemplarischen Lernens anhand von Fällen, die Ausgangspunkt der Materialien des „Themenkreis Betrieb“ sind, die als Beispiele zur Unterstützung exemplarischen Lernens geschrieben wurden.

Interessendurchsetzung vorhanden sind. Gleichzeitig ist diese Diskussion aber zu einem großen Teil durch Mißverständnisse, Unterstellungen, Scheingefechte bestimmt⁹.

Lernen zwischen „Hinterherdenken“ und „Selbstdenken“

Die *Leitfäden* versuchen, die für einen Lehrgang geplanten Diskussionen mit einem „roten Faden“ zuzuordnen und zu begründen. Sie können eine Unterstützung für Teamer sein, gerade wenn diese noch wenig Erfahrungen in der Bildungsarbeit haben. Gleichzeitig ist aber die Gefahr gegeben, daß man sich an ihnen festklammert und den Lehrstoff „durchzieht“. Dies tritt sicher am leichtesten auf bei Themen, in denen ökonomische Zusammenhänge vermittelt werden sollen wie beispielsweise in den Abschnitten „Ökonomische Grundlagen für die Macht der Unternehmer“ und „Grundlagen für die Macht der Lohnabhängigen“ des DGB-Leitfadens (Stufe I). Was gedacht ist als Erklärung der eigenen Situation von Lohnabhängigkeit bleibt leicht - bedingt durch die Vielfältigkeit der Zusammenhänge, durch Zeitprobleme etc. - abstrakt. Wenn aber die Diskussion gerade bei einem solchen Thema nicht sehr eng auf die vielfältigen Teilnehmerbedingungen bezogen wird, wenn Fragen und Zweifel der Kolleginnen und Kollegen nicht verarbeitet werden, ohne in ein schulmeisterliches „kommt später“ zu verfallen, werden diese wesentlichen gesellschaftlichen Zusammenhänge schnell zum bloßen „Schulstoff“: so wird Theorie aufgesetzt, die Lernenden müssen Argumente und Erklärungsmuster „hinterherdenken“.

Diese Gefahr wird verschärft, wenn *ein* Leitfaden Grundlage für alle Lehrgänge ist. Gerade die DGB-Bildungsarbeit wendet sich an Teilnehmer(innen) aus allen Beschäftigungsbereichen, der DGB-Leitfaden ist aber wesentlich am Produktionsbereich orientiert. Welchen Erklärungswert haben beispielsweise die Leitfadeneinhalte für Beschäftigte aus dem Dienstleistungsbereich, wenn die Verbindung zum eigenen Beschäftigungsbereich nicht differenziert hergestellt wird? Wie soll darüber ein Instrumentarium zur Analyse der eigenen gesellschaftlichen Situation als Voraussetzung für interessenbewußtes, solidarisches Handeln entwickelt werden?

Hier zeigen sich die Grenzen von vorgefertigten Leitfäden. In der pädagogischen Diskussion ist die Euphorie über die Tauglichkeit solcher „geschlossener“ Curriculumkonzepte, an die sich die Leitfäden anschließen, längst verflogen- insbesondere, wenn es um Lernprozesse geht, die auf soziales Lernen und Handlungsfähigkeit zie-

⁹ Ein Beispiel dafür etwa ist die Rezeption von Negt durch Trautwein (in: Brammerts/Gerlach/Trautwein, S. 54): das „exemplarische Lernen“ wird zur reinen Methode erklärt und damit von einer „inhaltlichen Position“ her kritisiert, während an anderer Stelle die „Erfahrungsorientierung“ beschrieben wird (S. 70 ff.), ohne sie mit dem Negtschen Ansatz in Verbindung zu bringen. Trautwein sieht bei der „erfahrungsorientierten Bildungsarbeit“ gerade die „am stärksten systematisierten“ Konzeptionen - meint aber hier die Konzeptionen, die - in der aktuellen Diskussion - mit „Leitfadenansatz“ beschrieben werden. Die Differenzierung von Trautwein nach „Problem-“ und „Erfahrungsorientierung“ überzeugt insgesamt nicht. Zu einer etwas differenzierten Darstellung der Probleme des Leitfaden- und Erfahrungsansatzes vgl. K. Johansson/N. Trautwein: Falsche Fronten — richtige Fronten. Zu außer- und innergewerkschaftlichen Kontroversen um die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, in: Praxis (hg. v. Arbeit und Leben Niedersachsen), Dezember 1979.

len. Wenn in diesem Zusammenhang dann von „Erfolgskontrolle“ die Rede ist, werden leicht Konzepte technokratischer Pädagogik in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit¹⁰ hineingetragen. Erfolgskontrolle in diesem Sinn kann allein formales Wissen abfragen; der Erfolg von auf Handlungsfähigkeit bezogener Bildungsarbeit läßt sich allerdings nur an der Praxis selber messen.

Dies verweist auf ein anderes Defizit des Leitfadenansatzes: diese Konzeption berücksichtigt nur kognitive Lernprozesse; all die Ängste, Abwehrstrategien, psychischen Barrieren und Blockierungen, die interessenbewußtes Handeln erschweren und verhindern, die aber gleichzeitig tagtäglich durch fast alle Medien und die herrschende Öffentlichkeit verstärkt werden, werden darüber nicht aufgegriffen — genauso wenig wie Bedürfnisse, die nicht mit den durch die soziale Lage bestimmten Interessen in Einklang stehen, aber wesentliche Bedeutung für den (subjektiven) Lebenszusammenhang der Lernenden haben.

Gegen den *Erfahrungsansatz* — vor allem seine Grundlage, die Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie von Negt - wurden in den letzten Jahren viele, zum Teil sehr polemische Einwände vorgebracht¹¹. Hauptpunkte der Kritik sind dabei:

- „Ansetzen an Erfahrungen“ liefere Lehrgänge zufälligen Einzelerlebnissen aus. Der in der erfahrungsorientierten Bildungsarbeit in Anlehnung an Negt verwandte dialektische Erfahrungsbegriff meint jedoch nicht individuelle, zufällige Einzelerlebnisse, sondern bezieht sich auf kollektive Erfahrungen von Lohnabhängigen. In diese gehen ein zentrale Momente des Arbeits- und Lebenszusammenhangs und deren — subjektive — widersprüchliche Verarbeitung; dies muß aufgegriffen und im Lernprozeß weiterentwickelt werden.

- Das exemplarische Prinzip sei eine mit beliebigen Inhalten zu füllende Methode¹². Diese Lernform ist bei Negt jedoch unmittelbar bezogen auf die Erarbeitung eines Instrumentariums zur Analyse der gesellschaftlichen Situation der Lohnabhängigen; gerade die Fähigkeit, gesellschaftliche Prozesse zu durchschauen und von der eigenen Interessenlage her zu bewerten, ist wesentliche Voraussetzung für interessenbezogenes, solidarisches Handeln.

- „Ansetzen an Erfahrungen“ hieße ungeplant zu arbeiten. Unter dem Stichwort „Lehrgangsplanung contra Spontaneität“ sieht Achten hier nur „Konzeptionslosig-

10 Vgl. z. B. IG Metall - Thesen zur Bildungsarbeit: „Ziele und Inhalte der Bildungsarbeit müssen genau beschrieben werden. Diese Beschreibung ist Voraussetzung für eine Erfolgskontrolle, auf die wir nicht verzichten dürfen.“ (Nr. 17). Auf die Gefahr der Übernahme technokratischer Curriculumkonzepte und der damit verbundenen Verschulung verweist auch Trautwein (in: Brammerts/Gerlach/Trautwein, S. 31).

11 Zur Auseinandersetzung mit diesen Einwänden: Negt: *Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern*, in: Brock/Müller/Negt, S. 43 ff. Vgl. dazu auch: *Arbeiterbildung in der Diskussion, Kooperation* Nr. 22/23, Hg.: Universität und Arbeiterkammer Bremen, 1978 sowie: Negt/Kluge: *Öffentlichkeit und Erfahrung*, Frankfurt 1972.

12 Trautwein, in: Brammerts/Gerlach/Trautwein, S. 54.

keit"¹³. Eine am oben beschriebenen Erfahrungsbegriff orientierte Bildungsarbeit bedeutet jedoch eine sehr genaue - auf Erfahrungen bezogene! - Lehrgangplanung. Diese muß sich an Fragestellungen orientieren wie: Was sind die betrieblichen Bedingungen der Teilnehmer, welche Probleme sind für sie zentral (z. B. Rationalisierungsprozesse, Entwicklung des Arbeitsprozesses, Ausbildungsfragen oder auch spezifische Rechtskenntnisse), wo und wie drücken sich in ihrem Erfahrungsbereich Interessengegensätze aus, wie sind diese zu verallgemeinern, welche Erwartungen haben die Lernenden aufgrund ihrer bisherigen gewerkschaftlichen Praxis und ihren Lernerfahrungen, welche Handlungsperspektiven sind für sie möglich usw.? Die Auswahl dieser Fragestellungen geschieht auf der Grundlage des Interessengegensatzes von Kapital und Arbeit und der auf die Emanzipation der Arbeiterklasse bezogenen Theorie von Gesellschaft. Sie setzt sich um in einer gemeinsamen Strukturierung der Erfahrungen der Teilnehmer auf der Ebene des konkreten Lernprozesses mit dem Ziel einer gemeinsamen Erarbeitung der Bedingungen von Interessendurchsetzung zur Verbesserung der Arbeits- und Lebenssituation.

Dieser Anspruch verweist nun allerdings auch auf die *Schwierigkeiten der Realisierung* des Erfahrungsansatzes: Ein Problem ist die zeitliche Dimension: erfahrungsbezogenes Lernen braucht Zeit; u. a. deshalb konnten sich diese Konzeptionen bislang leichter in Internatslehrgängen durchsetzen als in der täglichen Bildungsarbeit von Abendseminar und Tageslehrgang, von gewerkschaftlicher Mitglieder- und Vertrauensleuteversammlung, wo die Umsetzung schwieriger ist. Schwierigkeiten ergeben sich weiter aus der häufig recht heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmer: Unterschiedliche betriebliche Bedingungen, betriebliche und gesellschaftliche Erfahrungen und Erwartungen erschweren eine exemplarische Aufarbeitung.

Der Anspruch, aus den vielfältigen Erfahrungen der Teilnehmer Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge zu entwickeln, verlangt eine sehr „offene“ Vorgehensweise. Die Anforderungen an die Teamer sind entsprechend hoch — setzen sie doch neben Wissen über politische, ökonomische und gesellschaftliche Zusammenhänge — auch in der historischen Dimension — umfangreiche instrumentelle (rechtliche, organisatorische) Kenntnisse und betriebliche Erfahrungen voraus. Angesichts der realen Bedingungen der Bildungsarbeit (Fluktuation von Teamern, Freistellungsprobleme usw.) lassen sich solche Qualifikationen schwerlich als verbindlich fordern. Sie sind selbst in einen langwierigen Lernprozeß eingebunden und lassen sich am ehesten in einem Team abdecken¹⁴.

Eine weitere Schwierigkeit erfahrungsbezogener Bildungsarbeit liegt in der Gefahr, bei den Erfahrungen der Teilnehmer zu verweilen und keine Strukturierung

13 Achten, S. 110. Im Antrag 300 der 10. DGB-Bundesjugendkonferenz (1977) heißt es: „Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist Zweckbildung . . . Somit müssen Ziele und Inhalte geplant werden“. Auch diese Formulierung wird in der gegenwärtigen Kontroverse häufig als Gleichsetzung von „Zweckbildung“ mit starrer Planung verstanden.

14 Auf diese Problematik verweist auch Conert: Probleme und Grenzen der Verwirklichung der Negtschen Konzeption von Arbeiterbildung im gewerkschaftlichen Bereich, in: Brock/Müller/Negt, S. 124 ff.

gemeinsam mit ihnen zu leisten. Der Schritt von den Erfahrungen zu einer auf die Bedingungen gewerkschaftlicher Praxis bezogenen Handlungsperspektive wird oft nicht geschafft. Dies liegt teilweise daran, daß Umwege des Lernens in Kauf genommen werden, Widerstände und Barrieren in Frage gestellt und aufgearbeitet, unterschiedliche Interessenlagen von Teilnehmergruppen in den gemeinsamen Lernprozeß einbezogen werden müssen. Gleichzeitig wird hier jedoch deutlich, daß die Vermittlung von Erfahrung und gesellschaftlicher Theorie nicht allein ein „pädagogisches Problem“ ist, sondern Ausdruck der subjektiven *und* kollektiven Verarbeitung der widersprüchlichen gesellschaftlichen Realität und den dadurch gesetzten Bedingungen für Lernprozesse. Eine Schwierigkeit, mit der sich alle interessenorientierte Bildungsarbeit auseinandersetzen hat.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß sich die wesentlichen Unterschiede der verschiedenen Ansätze von Bildungsarbeit nicht festmachen lassen an schriftlichen Materialien. Auch erfahrungsbezogenes Lernen braucht Strukturierungs- und Argumentationshilfen (zur Struktur solcher Materialien vgl. unten); ausgearbeitete Leitfäden mit detaillierten Lernschritten, wie sie oben beschrieben wurden, sind aber eben nur scheinbar „perfekte“ Lösungen, da sich die konkreten Lehrgangsbedingungen und -Situationen nicht in ein vorgefertigtes Schema pressen lassen. Umgekehrt müssen aber auch solche Leitfäden eine auf Erfahrung bezogene Bildungsarbeit nicht verhindern, sofern sie nicht als „Fahrpläne“ verstanden werden.

Die wesentlichen Unterschiede der Ansätze werden vielmehr deutlich am jeweils eingehenden *Lernbegriff*. Es stehen sich gegenüber:

- Die Vorstellung, daß Lernen „in Gewerkschaftsschulungen . . . eine Vereinheitlichung und Korrektur vorfindlicher Deutungen, Kenntnisse und Handlungsperspektiven zu leisten“ hat, d. h. eine revidierte Orientierungsgrundlage für ein interessengemäßes Handeln unter der Regie der Organisation zu vermitteln¹⁵. Die Lernenden werden tendenziell als Objekte behandelt, deren Bewußtsein durch Nachvollziehen der „richtigen“ Inhalte verändert werden soll.
- Und die Vorstellung von einem Lernen, in dem die Lernenden in ihrer gesellschaftlichen Situation Subjekte sind und das ihre widersprüchlichen, unterschiedlichen Erfahrungen und Gesellschaftsinterpretationen ernst nimmt. Damit geht es nicht um ein Bildungsangebot *für* Lohnabhängige als vielmehr um einen gemeinsamen Lernprozeß *von* gewerkschaftlich Organisierten.

Bildungsarbeit und Organisation

Diese unterschiedlichen Lernbegriffe verweisen auf die politische Dimension gewerkschaftlicher Bildungsarbeit: auf die Kriterien für Zielsetzungen und Inhalte, auf die darin eingehenden Theorien gesellschaftlicher Entwicklung und die in diesen

¹⁵ Brammerts, in: Brammerts/Gerlach/Trautwein, S. 159.

begründeten Strategieformulierungen, auf die Vorstellungen und Möglichkeiten innergewerkschaftlicher Diskussion und Auseinandersetzung im Wechselverhältnis von Mehrheitsmeinung und Minderheitspositionen.

Bezogen auf die Bildungsarbeit bedeutet das: „Wie weit darf gedacht werden?“ Es geht um das Verhältnis von Bildungsarbeit und Organisation - bestimmt durch den Widerspruch der Notwendigkeit von Zentralisierung und Vereinheitlichung als Voraussetzung gewerkschaftlicher Schlagkraft einerseits und andererseits der Unmöglichkeit, das Lernen und Denken zu begrenzen, das sich auf die eigenen Interessen als Lohnabhängiger und deren Durchsetzungsmöglichkeiten bezieht. Dies ist die Frage nach dem Organisationsverständnis: Sind die sich in der Beschlußlage manifestierenden langen, wechsellvollen, kollektiven Erfahrungen der Organisation als statisch zu betrachten, die es nur immer wieder neu in die Köpfe hineinzubringen gilt? Oder „dürfen“ Probleme und Entwicklungen, die zu dieser innergewerkschaftlichen „Vereinbarung auf Zeit“ geführt haben, wieder neu in ihren einzelnen Fragestellungen, Bedingungen und Konsequenzen diskutiert werden? Letzteres birgt zwar die „Gefahr“, daß Gewerkschaftsmitglieder zu neuen Ergebnissen kommen, stellt aber eine Chance dar, möglichst viele politisch-bewußte, aktive Mitglieder in die Gewerkschaftsarbeit einzubeziehen. Gerade in der Einheitsgewerkschaft muß es dauernde Aufgabe sein, unterschiedliche Vorstellungen gewerkschaftlicher Praxis in dieser Art verarbeiten zu können.

Zentral erstellte Leitfäden lösen diesen Zusammenhang von Bildungsarbeit und Organisation nur scheinbar eindeutig, wenn sie als Aufforderung zum „Hinterherdenken“ vereinheitlichter Inhalte verstanden werden. Die organisationsinterne „Kontrolle“ erfahrungsbezogener Konzeptionen gestaltet sich - unter dem Absolutheitsanspruch von Einheitlichkeit — aufwendiger, was manches Mißtrauen und Angriffe erklärt.

Zu entscheiden ist damit die Frage, welche Anforderungen an Bildungsarbeit zu stellen sind, um tatsächlich eine „Befähigung der Funktionäre und Mitglieder zur solidarischen Interessendurchsetzung“ zu erreichen, wie Hans Preiss die allgemeine Zielsetzung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit formuliert¹⁶.

Arbeitsprozeß und Lebenszusammenhang als Bezugspunkte von Bildungsarbeit

Angesichts der Kontroverse um Leitfaden- und Erfahrungsansatz geraten viele für eine Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit wichtige Fragen aus dem Blickfeld; abschließend soll auf einige solche Punkte eingegangen werden. Nach wie vor findet ein nicht unbeträchtlicher Teil gewerkschaftlicher Bildungsarbeit - vor allem im Erwachsenenbereich - nach dem Referentenprinzip statt. Häufig scheitert Bildungsarbeit einfach an fehlenden oder nicht ausreichend qualifizierten

¹⁶ H. Preiss im Vorwort zu Achten, S. 8.

Teamern, schlechten organisatorischen Bedingungen, brauchbaren Materialien usw.; hier wäre anzusetzen.

Gerade angesichts der beschriebenen Schwierigkeiten sind zur Unterstützung von erfahrungsbezogener Bildungsarbeit *Materialien* notwendig, die als Strukturierungs- und Argumentationshilfen wesentliche Fragestellungen, Inhaltsstrukturen und mögliche Argumentationen aufgreifen, um darüber die für die gewerkschaftliche Praxis zentralen Problemstellungen zu entfalten. Beispiele dafür sind die Materialien zur Jugendbildungsarbeit der ÖTV¹⁷, die sich zwar (bezeichnend für die teilweise herrschende Begriffsverwirrung!) auch „Leitfaden“ nennen, aber keine strikte Abfolge von Lerninhalten und Lernschritten darstellen, sondern differenziert Problembereiche der Jugendbildungsarbeit aufgreifen. Auch die Bildungskonzeption des HBV-Landesbezirks Baden-Württemberg, die Fragestellungen inhaltlich definiert, aber die verschiedenen Möglichkeiten für den konkreten Seminarverlauf innerhalb dieser Struktur gestaltungsfähig erhält, kann als Beispiel gelten. Die Entwicklung solcher Materialien kann sich entsprechend - um diesen Argumentationsstrang nochmals aufzugreifen - nur an Vorstellungen „offener Curricula“ orientieren¹⁸.

In der Bildungsarbeit — ob sie auf den Leitfaden- oder den Erfahrungsansatz zurückgeht, sind häufig recht phantasielose *Arbeitsformen* vorherrschend - zumeist verbale Methoden, Diskussionen oder „Lehrgespräch“; Medien werden meist passiv-rezeptiv eingesetzt. Die Weiterentwicklung von Bildungsarbeit, die den Anspruch hat, interessen- und praxisbezogen zu sein, müßte vor allem Arbeitsformen entwickeln, die die inhaltliche Problemverarbeitung stärker mit der Phantasie und Aktivität der Teilnehmer verbindet. Ansätze dazu finden sich bislang eher in der außergewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit. Planspiele, wie sie gerade in Leitfäden beschrieben sind, reichen nicht aus, da sie weitgehend auf formale Handlungsstrukturen ausgerichtet sind. Diese Notwendigkeit zur Überprüfung von Arbeitsformen gilt erst recht für all die Bereiche von Bildungsarbeit, in denen nach wie vor über Referate Rechts- und Organisationswissen „vermittelt“ wird. Man denke nur an die zahlreichen Arbeitsrechtsschulungen, die durch „Kleben an Paragraphen“ mehr Rechtsgläubigkeit verstärken als zu einem interessenbewußten Umgehen mit gesetzlichen Regelungen beitragen.

Angesichts der Veränderung der Arbeitsprozesse und damit einhergehender Qualifikationsveränderungen in allen Beschäftigungsbereichen wäre in der Jugendbildungsarbeit eine verstärkte qualitative Thematisierung von Ausbildung, die sich

17 Materialien für die Jugendbildungsarbeit der Gewerkschaft ÖTV, Leitfaden (Entwurf), Stuttgart, 1978. Dieser Entwurf ist nicht unumstritten, wie andere, ebenfalls in den Materialien enthaltene Stellungnahmen aus dem ÖTV-Jugendbereich zeigen.

18 Vorschläge für die Erstellung „offener Curricula“ mit dieser Zielsetzung sind dargestellt im Rahmen einer arbeitsorientierten Konzeption berufsbezogenen Lernens in: Bahl-Benker/Röske: Berufliche Bildung als beruflich-politisches Lernen, in: Weiterbildung zur Sekretärin, Hg. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1979.

an Ausbildungsinhalten und Arbeitsprozeßentwicklung festmacht, dringend notwendig. Damit könnte die Argumentationsebene verlassen werden, die heute in der Jugendbildungsarbeit weitgehend die Qualität von Ausbildung allein an Verstößen gegen rechtliche Regelungen mißt („Mängel-Diskussion“). Diese Begrenztheit der Analyse, die eine entsprechende Begrenztheit von Forderungen und gewerkschaftlicher Praxis nach sich zieht, vermag in keiner Weise den derzeitigen quantitativen wie qualitativen Umstrukturierungen von Arbeitsplatz-, Qualifikations- und Berufsstrukturen zu begegnen. Als Schwerpunkt aufgenommen ist dieses Problem u. W. nur in der Diskussion der ÖTV-Jugend¹⁹.

Genauso - und hier stellt sich die Verklammerung von Jugend- und Erwachsenenarbeit her — müßten diese Probleme von Technologie- und Arbeitsorganisationsentwicklung jedoch zentral in die Erwachsenenbildungsarbeit auf allen gewerkschaftlichen Ebenen einbezogen werden²⁰. Sind doch durch Arbeitsplatzvernichtung, zunehmende Belastungen und Verschleiß von Arbeitskraft, durch Veränderungen von Arbeitsinhalten, Qualifikation und Entlohnung die Lohnabhängigen aller Bereiche unmittelbar von diesen Durchsetzungsformen kapitalistischer Rationalität betroffen. Die Bedingungen gewerkschaftlicher Praxis und damit der Einflußnahme auf die eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen werden immer stärker durch diese Faktoren bestimmt, die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der „traditionellen“ gewerkschaftlichen Politikbereiche — Tarifpolitik, Sozialpolitik, Arbeitsschutz, Gesundheitspolitik - dadurch neu herausgefordert.

Gewerkschaftliche Arbeit und entsprechend die Bildungsarbeit haben als Ansatzpunkt den Betrieb und damit einen - zweifellos bestimmenden - Ausschnitt aus dem Arbeits- und Lebenszusammenhang der Lohnabhängigen. Die Entwicklung der Jugendarbeit in den letzten Jahren zeigt jedoch deutlich, daß der Bezug auf diesen Ausschnitt gesellschaftlichen Lebens nur begrenzte Tragfähigkeit hat; d. h., daß weite Teile der Jugendlichen - nicht zuletzt deutlich beeinflußt durch die Krisenentwicklung — von den Gewerkschaften nicht erreicht werden. Die gegenwärtige Diskussion um die Jugendarbeit in den Gewerkschaften greift diesen Zusammenhang auf. Aber das Problem, daß gewerkschaftliche Organisation bislang nur einen Teilbereich des Lebenszusammenhangs berücksichtigt, besteht auch für andere Gruppen:

- z. B. für *Frauen* und den zunehmenden Ausbau der Frauenarbeit als Teilzeitarbeit, deren Möglichkeiten zu gewerkschaftlicher Arbeit durch Familienbedingungen

19 In der Diskussion der ÖTV-Jugend sind diese Ansätze umstritten, vgl. Anm. 17. H. Preiss formuliert den Zusammenhang von Rationalisierungs- und Berufsbildungsdiskussion hinsichtlich der Tarifpolitik: „Über Tarifpolitik können bildungspolitische Forderungen mit unseren auf Veränderung der Bedingungen der Produktion zielenden Forderungen verbunden werden . . .“. Berufsbildung und Sicherung der Qualifikation durch Tarifverträge, in: GMH 7/79.

20 Vgl. dazu: H. Bürger: Einsatz der neuen Technik in der Text- und Datenerfassung und -Verarbeitung. Betriebliche Erfahrungen und Interessenvertretung der Arbeitnehmer, in: GMH 8/78.

stark eingeschränkt sind und deren Interessen in den Gewerkschaften erst in Ansätzen vertreten werden. Diese Problematik wird im gewerkschaftlichen Zusammenhang kaum thematisiert - ebensowenig wie die der gewerkschaftlich aktiven Männer, die auf Grund ihrer Aktivität im weiteren Lebenszusammenhang oft „ausfallen“. Seminare mit Kinderbetreuung, wie sie inzwischen vereinzelt durchgeführt werden, sind nur ein Anfang . . .

- z. B. für *Arbeitslose*, für die mit dem Herausfallen aus dem Betrieb auch kein gewerkschaftlicher Organisationszusammenhang mehr vorhanden ist bzw. für die — als arbeitslose Schulabgänger - dieser Zusammenhang gar nicht erst entstehen kann²¹.

Ansätze, diese Probleme aufzugreifen und Gewerkschaftsarbeit verstärkt auf den *gesamten* Lebenszusammenhang zu beziehen, finden sich in der DGB-Ortskartellarbeit. So wird beispielsweise versucht, die über den Betrieb hinausgehenden gewerkschaftlichen Interessenfelder Wohnen, Verkehr, Stadtsanierung usw. in die örtliche Bildungsarbeit einzubeziehen, um Handlungsorientierungen für die Ortskartellpraxis zu erarbeiten.

Schluß

Insgesamt ist zur Weiterentwicklung einer so verstandenen Bildungsarbeit ein gewerkschaftliches Klima notwendig, in dem die begonnenen Diskussionen fortgeführt und offene Fragen inhaltlich aufgenommen werden können. Nur so ist eine ständige Überprüfung und Verbesserung von Inhalten und Methoden möglich. Gleichzeitig verhindert dies, daß gewerkschaftliche Bildungsarbeit in eine Tendenz zur Verschulung gedrängt wird, die sie mit der Zeit gegen Probleme der gewerkschaftlichen Praxis immunisiert; eine Perspektive, die angesichts des Zustandes des staatlichen Bildungswesens, seiner für Lohnabhängige immer noch geltenden Bildungsfeindlichkeit und angesichts krisenhafter gesellschaftlicher Entwicklung verhängnisvoll wäre.

21 L. Mahlein hat erst kürzlich auf der 7. Bundesjugendkonferenz der IG Druck und Papier im März d. J. darauf hingewiesen, daß sich die Gewerkschaften mit der Organisation dieser Gruppe Jugendlicher befassen müßten.