

Die Bildungsarbeit der IG Metall – unter anderem im Hinblick auf die Umsetzung des Forschungs- und Aktionsprogramms Humanisierung des Arbeitslebens¹

1. Einleitung

Bei dieser Verknüpfung von Bildungsarbeit und Forschungs- und Aktionsprogramm HdA im Titel wird man zwingend auf einen bedeutenden Gewerkschafter und Politiker gestoßen, nämlich Hans Matthöfer. Die Anfänge gewerkschaftlicher Bildungsarbeit mit der Bildungsoblatezeit der 1960er Jahre und das HdA-Programm sind mit seiner Person unauflöslich verknüpft.

Wichtige konzeptionelle Bezugspunkte wie O. Negts „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (Negt 1967) oder die Arbeitshefte zum „Themenkreis Betrieb“ (Brock u. a. 1969) erschließen sich von hier aus (vgl. zuletzt Allespach u. a. 2009, 37-40). Auch die Errichtung der IGM-Schule in Sprockhövel, für die H. Matthöfer zunächst O. Negt und dann W., Pöhler als Schulleiter durchzusetzen versucht hat (Abelshauer 2009, 182), fällt noch in dessen Amtszeit als Leiter der Bildungsabteilung der IGM.

Spannungen und Konflikte zwischen zentral gesteuerter und dezentraler auf Mobilisierung und Kampagnenfähigkeit gerichteter Bildungsarbeit tauchen in diesem Jahrzehnt erstmals auf. Wer nachlesen will, findet das alles gut aufbereitet in der 2009 erschienenen Matthöfer-Biographie von W. Abelshauer – die ich neben der von Otto Brenner für heutige Gewerkschafter für besonders lesenswert halte (Abelshauer 2009, 130-201).

Ich will von diesen Anfängen ausgehend im Folgenden eine kurze Skizze der Bildungsarbeit der IGM im Hinblick auf die Fragestellungen unseres Projekts zeichnen.

2. Betriebsnahe Bildungsarbeit der 1960er Jahre

Die Zeit der betriebsnahen Bildungsarbeit der 1960er Jahre ist die Zeit der Bildungsoblatebewegung als eines Konzepts, das

- auf die Politisierung betrieblicher Alltagskonflikte zielte,
- dabei an dem Prinzip des exemplarischen Lernens orientiert war

¹ Bei dem Text handelt es sich um ein Arbeitspaket zum Abschlussbericht einer an der sfs in den Jahren 2009/10 durchgeführten Konzeptstudie zur „Präventiven Arbeitsgestaltung unter Nutzung der §§ 90/91 BetrVG“.

- als gewerkschaftliches Mobilisierungskonzept der seit der Mitte der 1950er Jahre und dem Scheitern gewerkschaftlicher Neuordnungsvorstellungen von Otto Brenner u. a. mit dem Konzept der „aktiven Tarifpolitik“ geprägten Gewerkschaftsstrategie verpflichtet war,
- und sich als Konzept einer stetigen Stärkung gewerkschaftlichen Drucks und gewerkschaftlicher Gegenmacht durchaus an der erfolgreichen Institutionalisierung repräsentativer Interessenvertretungsstrukturen rieb.²

Es ist von daher nicht zufällig, dass dieses Konzept im Boom nach der ersten großen Nachkriegsrezession mit den Septemberstreiks von 1969 zum innergewerkschaftlichen Konfliktfall geworden ist (Abelshauer 2009, 184-187 Budde, 2002, 163f). Dies gilt gesellschaftlich aufgrund der offenen industriellen Konflikte, die damals ja in allen fortgeschrittenen westlichen Gesellschaften auf dem Scheitelpunkt des später so genannten „fordistischen Regulationsmodells“ aufbrachen, und das gilt innergewerkschaftlich in Bezug auf die Reibungen zwischen einem dominanten zentralistischen Organisationsverständnis und den eher dezentral ansetzenden Mobilisierungskonzepten betriebsnaher Tarif- und Betriebspolitik, flankiert von einer entsprechenden betriebsnahen Bildungsarbeit – und im Übrigen auch damals von unterstützenden Organizing-Konzepten: bei Ford, bei VDO, der AEG und geplant, schon damals, auch für den Siemenskonzern (Abelshauer 2009, 155-158).

3. Ausweitung und fachliche Professionalisierung in den 1970er Jahren

Mit den sozialen und industriellen Konflikten im Ausgang der 1960er Jahre kam es, so kann man sagen, zu einer „neuen reformpolitischen Konstellation“ mit großen arbeitspolitischen Herausforderungen für die Gewerkschaften (Peter u. a. 2010). Und jedenfalls kam es so zu Anfang der 1970er Jahre zu Irritationen und „Beunruhigung“ auf Seiten der Protagonisten eines doch eher zentralistischen gewerkschaftlichen Organisationsverständnisses, für das bei der IG Metall Gewerkschaftsführer wie Otto Brenner oder Willi Bleicher standen, bzw. gestanden hatten.³

² Sehr plastisch ist der Erfahrungsbericht bei Schrade, 1994, 21-32.

³ Abelshauer (2009,186f) resümiert pointiert und treffend: „Es ging also in der Auseinandersetzung mit dem IG Metall-Vorstand nicht um den Zusammenprall grundsätzlich unterschiedlicher Vorstellungen von der Rolle, die Gewerkschaftern in Wirtschaft und Gesellschaft einnehmen sollten; vielmehr stieß der politisch ambitionierte Angestellte der Vorstandsverwaltung auf den Widerstand seiner Vorgesetzten, die nicht bereit waren, die Konsequenzen dieser Strategie der gewerkschaftlichen Gegenmacht für ihre eigene Position konsequent zu Ende zu denken. („,) Gegen eine radikale Umsetzung ihrer eigenen Konzeption sprach auch die normative Macht des Faktischen. (...) auf der Bundesebene der Wirtschaftspolitik passte das Modell der Gegenmacht immer weniger in die Landschaft einer staatlich moderierten 'konzertierten Aktion', die von den Tarifparteien eher Kooperations- denn Konfliktbereitschaft erwartete.“

Die Antwort auf die am Erfahrungsansatz orientierte Betriebsnahe Bildungsarbeit entwickelte sich damals in Gestalt einer am Deutungsmusteransatz orientierten wieder stärker zentralisierten Bildungsarbeit - die das „richtige“ Bewusstsein an die Funktionäre herantragen sollte. (vgl. Jelich 2002) ⁴. Hinzu kamen als Herausforderungen: die erweiterten Möglichkeiten und Anforderungen waren nach der Reform des BetrVG von 1972 mit erheblich vermehrten Bildungsansprüchen der Betriebsräte und wachsendem Bedarf der Vermittlung von Fachwissen mit der politischen Bildung zu verknüpfen (Budde 2002, 163).

Hieraus entstanden die gestuften Bildungsangebote an den Gewerkschaftsschulen, wie sie im Organisationsbereich der IG Metall in den Jahren 1974 bis 1978 im Sprockhöveler Modellseminar pädagogisch umgesetzt wurden (Johannson, 1990). Diese Seminare (Funktionsträger I bis V bei der IG Metall, BR I bis V bei der IGCPK) zielten im Sinne der Thesen der Bildungsarbeit der IG Metall von 1972 auf „Zweckbildung“, die den Teilnehmern organisationspolitische Zielsetzungen mit leitfadengestützten Curricula nahe bringen sollten. Vertrauensleute (aus Großbetrieben) und neu gewählte Betriebsratsmitglieder waren hier die wesentlichen Adressaten der Bildungsarbeit. Die hohe Fluktuation bei Betriebsratswahlen machte eine Verstetigung eines breiten Angebots wichtig.

Das Ergebnis dieser Entwicklung waren einerseits erheblicher Ausbau und Stärkung der zentralen Bildungsarbeit, andererseits ein Zurückfahren und Korrigieren der betrieblichen, betriebsnahen Bildungsarbeit. „Die Bildungsarbeit der IG Metall wurde wieder stärker zentralisiert, inhaltlich enger an die Organisationsinteressen gebunden und in ihrer kritischen Dimension stark eingeschränkt“ (Abelshausen 2009,197). Ich kann mich z.B. aus meiner frühen Dortmunder Zeit ganz gut erinnern, dass wichtige Aktive aus der Bildungsobleutezeit damals in manchen Verwaltungsstellen auf örtlicher Ebene Bildungsarbeitsverbote erhielten und externe Referenten in der IGM Bildungsarbeit damals in NRW nur noch in der Verwaltungsstelle Oberhausen vom dortigen 1. Bevollmächtigten Heinz Schleußer zugelassen wurden.⁵

⁴ Weischer (1996,32f) , spricht in seiner Untersuchung der Bildungsdebatte der IG Metall davon, dass eine einheitliche, zentralisierte und schlagkräftige Organisation über eine einheitliche, zentrale Bildungsarbeit mit einer klaren politischen Ausrichtung hergestellt und reproduziert werden“ sollte. Entsprechend der Planungseuphorie der 1960er und frühen 1970er Jahre, so Jelich (a. a. O.) unter Bezugnahme auf Weischer, sollten sich die Bildungsprozesse einfügen in „Vorstellungen von einer rational agierenden, planmäßig und zentral geführten Großorganisation“.

⁵ Das war die Dortmunder Gruppe W. Hindrichs, W. Kruse und H. Martens in den drei Oberhausener Großbetrieben, in der Jugendbildungsarbeit zeitweise auch R. Martens. Die Gruppe hat mit dem örtlichen Bildungsausschuss in einem Wochenseminar die Themen für das Bildungshalbjahr festgelegt, dazu selbst die Unterlagen zusammengestellt bzw. erstellt und dann die jeweilige betriebliche Bildungsarbeit durchgeführt. Für einzelne Mitglieder der Gruppe war das über ca. vier Jahre hinweg ein jährlicher Arbeitsaufwand von ca. 5 bis 6 Wochen, der der Gruppe nicht einfach unter dem Aspekt einer Transfers sondern vor allem im Hinblick auf eine systematische vorwissenschaftliche Erfahrungssammlung zur Praxis von Betriebsratshandeln wichtig war.

Neben den Stufenseminaren („Modellseminar“) hat es sicherlich schon in den 1970er Jahren eine Ausdifferenzierung von weiterführenden Spezialseminaren (z.B. zu Recht, Rhetorik und dann sicherlich auch zu menschengerechter Arbeitsgestaltung) gegeben. Impulse dafür, und etwas später dann für stärker regionalisierte Angebote (z. B. Umsetzung des Lohnrahmentarifvertrags II in Baden-Württemberg) hat es ja aus der Praxis reichlich genug gegeben.

Um die Mitte der 1970er Jahre entwickelte sich so also mit dem Aktionsprogramm Humanisierung des Arbeitslebens ein weiterer immens wachsender Bildungsbedarf. Betriebsräte mussten sich spätestens jetzt mit den gesicherten Erkenntnissen der Arbeitswissenschaften beschäftigen, von denen ja schon im neuen Betriebsverfassungsgesetz die Rede war. Hieraus entstanden Projekte zur „Umsetzung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Zimmermann 1982, Bd. 1-5) und neue Curricula.

4. Fachliche und curriculare Umsetzung des HdA-Programms

Zu dem Punkt der curricularen Umsetzung des HdA-Programms sind wir ja nun gerade dabei die Archive der IG Metall zu sichten und uns einschlägige Literatur (z. B. Zimmermann 1982) näher anzusehen. Was man in Bezug auf dieses thematische Feld sozusagen vorab sagen kann, ist, dass uns seit Beginn der 1980er Jahre eine neue Gruppe von Betriebsratsmitgliedern aus Großbetrieben begegnet: die Experten in Sachen Arbeitswissenschaften, die also entsprechende Lehrgänge besucht und sich auf das neue Feld spezialisiert hatten.

Sie wären ohne das HdA-Programm und dessen gewerkschaftliche Umsetzung nicht denkbar. An ihnen wird aber auch sichtbar, dass hier eine neue Spezialistenkultur entstanden ist, die auf spezifische Grenzen der Integration von Fragen der Arbeitsgestaltung in die laufende Arbeit der betrieblichen Interessenvertretungen verweist. Komplementär wären entsprechende Fragen in Richtung auf die Managementseite zu stellen.

Analog zu unseren generellen präventionspolitischen Orientierungen stellt sich hier dann weiterhin die Frage, wie heute entsprechende Orientierungen auf Arbeitsgestaltung systematisch - bei Entfaltung entsprechender Professionalität und Nutzung vorhandener Expertise – in die Arbeit der Interessenvertretungen integriert werden kann.

5. Debatten um die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den 1990ern

Die zentrale, fachliche wie politische, Bildungsarbeit wird seit den 1970er Jahren von ihren Protagonisten als ein zentraler Baustein der Sicherung und Festigung von Tradition und Selbstverständnis der Gewerkschaften angesehen. Nach den starken Orientierungen an „linearer Wissensvermittlung und Aufklärungsdidaktik, „wenn man so

will einer Belehrpädagogik“ (Jelich 2002, 177) in der ersten Phase der Wende gegen den Erfahrungsansatz der Bildungsoblatezeit wird nun allgemein der „Beutelsbacher Konsens“ mit den Elementen des „Überwältigungsverbots, der Ermöglichung kontroverser Positionsbestimmung, politischer Kritik und Handlungsfähigkeit“ betont (Jelich/Schemmann 2006,96).

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist in den 1970er und 1980er Jahren gut nachgefragt, vor allem von den Vertrauensleuten aus gewerkschaftlich gut organisierten Großbetrieben. Um aus den Vertrauenskörpern in die Betriebsratsgremien aufzusteigen, muss man die Funktionsträger Lehrgänge schon durchlaufen haben. Spezialisierende Weiterbildungsangebote kommen dann hinzu.

D. Budde (2002, 164f), damals Leiter der Bildungsabteilung der IG Metall, weist allerdings schon für die 1980er Jahre auf erste Risse hin: flexible und bedarfsgerechte Angebote seien durch die zentrale Bildungsarbeit mit i. d. R. mindestens 1 ½ Jahren Planungsvorlauf nicht hinreichend anzubieten gewesen. Die regionalen Organisationsgliederungen hätten so „hohe Kreativität im Unterlaufen der zentralen Vorgaben“ (Budde 2002, 165) entwickelt.

Die örtliche und regionale Bildungsarbeit ist zu Beginn der 1970er Jahre, wie oben angedeutet, oft innergewerkschaftlich heftig umkämpft und entwickelt sich zunächst ganz sicher nicht mehr in der deutlichen Tradition der 1960er Jahre (Martens 2006, 36).⁶ Die Gewerkschaften entwickeln sich aber in den 1970er und 1980er Jahren - gemessen an zentralen Erfolgsparametern der Mitgliederentwicklung, Wahlergebnisse bei Betriebsratswahlen, Tarifabschlüsse – stabil – und gegen die „Übertreibungen“ der Zentralisierung der Bildungsarbeit entstehen, wie eben gezeigt, durchaus wirksame praktische Aushilfen.⁷

Die Konflikte zwischen den Protagonisten eher dezentraler, auf Mobilisierung orientierter Ansätze der Bildungsarbeit und den eher dezentralistisch auf Bindung der Funktionsträger an die Organisation setzenden Bildungsarbeiter sind eher still gestellt als geklärt. Das gilt im Übrigen auch in gewisser Weise für das Verhältnis von inzwischen oft hoch professionalisierten Betriebsräten und Vertrauensleuten, in dem in den 1960er Jahren – gerade aufgrund des Konzepts der betriebsnahen und durchaus konfliktorientierten Bildungsarbeit - ebenfalls innergewerkschaftlich konflikt-

⁶ Für unsere Oberhausener Erfahrungen kann man z.B. sagen, dass sie in zweien der drei Großbetriebe dem Modell der betriebsnahen Bildungsarbeit noch relativ nahe kam, im dritten Fall aber doch eher dem Typus einer soliden Funktionärsschulung entsprach. Konkrete Probleme der Arbeit der Interessenvertretung konnten nur sehr vorsichtig aufgegriffen werden.

⁷ Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre entsprechen, wie D. Budde ausführt, nur noch 50% der regionalen Seminar-Bildungsarbeit dem ursprünglichen Seminarkanon (Budde 2002, 166) und um die Mitte der 1990er Jahre werden die zentralen Bildungsstätten ausdrücklich für die regionale Bildungsarbeit geöffnet, wobei Verwaltungsstellen und Bezirke als „Beleger“ der Veranstaltungen über konzeptionelle und/oder inhaltliche Unterstützung durch die Bildungsstätten entscheiden konnten (Budde 2002,168).

trächtige Konstellationen entstanden waren, als sich Vertrauensleute z. T. auch als Kritiker und demokratisch legitimierte Kontrolleure der Betriebsräte verstanden.

Ein Folgeproblem ist, dass die Rolle der Vertrauensleute z. T. inhaltlich wenig gefüllt ist: Am ehesten werden sie als Vermittler von Informationen verstanden – von den Beschäftigten zu Betriebsrat und Gewerkschaft und umgekehrt –; aber ihrer aktive Funktion bei der alltäglichen Interessenvertretung bleibt merkwürdig unscharf. Spätestens in den 1990er Jahren, als – übrigens in allen DGB-Gewerkschaften – als eine Folge dieser Entwicklung von einer „Beteiligungslücke“ und z. T. Krise der Vertrauensleutearbeit die Rede ist (Martens 1997, 37), während die Gewerkschaften auf unternehmerische Beteiligungsansätze Antworten suchen und finden müssen (Freichs/Martens 1999), kommt die zentrale Bildungsarbeit erneut in die Diskussion.

Im Zuge der OE-Prozesse der 1990er Jahre geht es u. a. um die Frage, ob und wie die Bildungsarbeit der IG Metall wieder dichter an die Betriebe herankommen kann – z.B. über die Unterstützung von Ansätzen „beteiligungsorientierter gewerkschaftlicher Betriebspolitik“ im Wege von Qualifizierung für und prozessbegleitender Stützung von Projektmanagement.⁸ Außerdem wird zunehmend als Problem wahrgenommen, dass nicht nur Spitzenbetriebsräte gewerkschaftliche Bildungsangebote zu wenig annehmen. Auch aus Bereichen jenseits der klassischen „Kernklientel“ in den Großbetrieben will man potentielle TeilnehmerInnen gezielter ansprechen können.

6. Modularisierung der Bildungsarbeit

Schon in den 1990er Jahren ist die „hohe Zeit“ der Impulse aus der reformpolitischen Konstellation der frühen 1970er Jahre und des daraus hervorgegangenen Forschungs- und Aktionsprogramms Humanisierung des Arbeitslebens vorbei. Auf die „fordistischen“ Arbeitsbedingungen, die mit dem Ausgang der 1960er Jahre in erheblichem Maße konflikträchtig geworden waren, sind in wichtigen Bereichen, etwa der ergonomischen Arbeitsgestaltung, durchaus Antworten entwickelt worden, und auch bestimmte Modelle der Beteiligung der Beschäftigten (Gesundheitszirkel) beginnen sich breit durchzusetzen.

Mit der Implosion des Realsozialismus erscheint das in der alten Bundesrepublik erfolgreich institutionalisierte System der industriellen Beziehungen - einschließlich der darin eingebundenen, und eigentlich selbst mehr als Institution denn als alte soziale Bewegung zu verstehenden Gewerkschaften – als geradezu exportfähiges Erfolgsmodell, und zwar auch aus der Sicht vieler Gewerkschafter.

⁸ Vgl. auch hierzu für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit Budde (2002, 169) sowie zu entsprechenden Ansätzen beteiligungsorientierter gewerkschaftlicher Betriebspolitik Freichs/Martens 1999.

Gleichzeitig entwickeln sich unter den Vorzeichen von „Subjektivierung“, Flexibilisierung und teilweiser „Entgrenzung“ von Arbeit neue Herausforderungen. Das neoliberale Rollback beginnt spürbar seine erodierenden Wirkungen gegenüber den bemerkenswert erfolgreichen Institutionalisierungsprozessen der vorausgegangenen Jahrzehnte zur Geltung zu bringen.⁹

Zugleich wird damit auch die politische Bildungsarbeit der Gewerkschaften vor neue Herausforderungen gestellt. Auf wissenschaftliche Evaluationen der Konzepte der 1970er und 1980er Jahre (Weischer 1996) folgen, parallel zu den praktisch bereits eingetretenen Veränderungen (Budde 2002), Untersuchungen zu den Erwartungen der relevanten gewerkschaftlichen Zielgruppen (Frerichs 2002). Zugleich entwickelte sich eine lebhafte Debatte im Zuge des Arbeitsvorhabens „Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“.¹⁰

Die Bildungsarbeit der IG Metall sah sich mit diesem Arbeitsvorhaben vor einer mehrfachen Herausforderung:

- sie sollte und musste neuen betriebsnahen Beteiligungsansätzen folgen und zuarbeiten, die nun in Reaktion auf institutionelle Erosionsprozesse – also anders als in den 1960er Jahren in einer defensiven Handlungssituation – wichtig wurden.
- Sie sollte und musste dem Umstand Rechnung tragen, dass sich die Bildungserwartungen potentieller TeilnehmerInnen in den neuen Zeiten eines „lebenslangen Lernens“ verändert hatten. Es ging mithin auch um die Frage nach dem Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung und die Aufrechterhaltung des gewerkschaftlichen Anspruchs auf politische Bildung „als kritische Instanz zur Problematisierung gesellschaftlicher Widersprüche“ (Allespach u.a. 2009, 16).
- Sie sollte und musste dem Umstand Rechnung tragen, dass die Gewerkschaften sich am Ende des Fordismus nicht länger einseitig auf die „große Fabrik“ orientieren konnten.
- Sie sollte und musste schließlich wieder einmal - und dieses Mal wohl unausweichlich und geradezu als letzte Chance¹¹ – auch darauf orientiert werden,

⁹ Zur Diskussion dieser Umbrüche und ihrer Herausforderungen für eine „neue Politik der Arbeit“ siehe Scholz u. a. 2006.

¹⁰ Vgl. die verschiedenen Beiträge in den beiden von W.J. Röder und K. Dörre herausgegebenen Sammelbänden (Röder/Dörre 2002 und 2006).

¹¹ Wie oben erwähnt hatte bereits das Matthöfer'sche Mobilisierungskonzept die organisationspolitisch „weißen Flecken“ der höher qualifizierten Angestellten im Auge: Bei der AEG gab es „Fallstudien“ (unter diesem Titel liefen die damaligen „Organizing-Projekte“ in einem Produktionsbetrieb der AEG mit Frauenbeschäftigung und in der AEG Hauptverwaltung. Das Siemensprojekt blieb damals nur Planung (Abelshausen 2009). Gegen Ende der 1980er Jahre gab es dann einen neuerlichen systematischen Ansatz „gewerkschaftlicher Angestelltenpolitik“ bei IG Metall und IG Chemie (Baethge 1987), der aber nach der Implosion des Realsozialismus mit dem „Organisationsaufbau Ost“ rasch in der Prioritätenliste nach hinten

nach der alten industriellen Elite der Facharbeiterschaft nun auch die Elite postindustrieller Wissensarbeit gewerkschaftlich zu organisieren.

Das Konzept der Modularisierung der Bildungsarbeit an den Gewerkschaftlichen Bildungsstätten (Hof/Herzer 2006) ist der Versuch einer Antwort auf alle diese Herausforderungen. Konzeptuell orientiert an den Begriffen der Kompetenz der Einzelnen und der Handlungskonstellationen, in die sie gestellt sind, zielt es darauf ab, den strukturellen Veränderungen und neuen Nutzenerwartungen der Adressaten politischer Bildung Rechnung zu tragen (Roeder 2002). Die jüngsten Entwicklungen in der Bildungsarbeit der IG Metall sind damit zugleich der Versuch einer Antwort auf die tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüche infolge der Durchsetzung eines finanzmarktgetriebenen flexibel-marktzentrierten Produktionsmodells und einer Auflösung alter, noch durch stabile Milieus gestützter Bindungsfähigkeit. Es geht um die Anknüpfungsfähigkeit der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit an neue Subjektivitäten und die produktive Nutzung des dadurch zugleich hervorgebrachten großen und neuen gesellschaftspolitisch kritischen Potentials der Beschäftigten (Dörre 2002).

Das modularisierte Bildungskonzept wird innergewerkschaftlich durchaus kontrovers diskutiert. Manche (Beerhorst 2006) sehen darin einen Schritt zur Entpolitisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, andere (Jehlich 2006) einen unausweichlichen oder doch jedenfalls prinzipiell geeigneten Schritt, um neue Antworten auf veränderte Bildungserwartungen entwickeln zu können. Im weiteren Verlauf der innergewerkschaftlichen Selbstverständigungsdebatten, die in der IG Metall heftig geführt wurden (Allespach u. a. 2009, 46f), rückten Fragen der Handlungsorientierung stärker in den Vordergrund. Sie werden gegenwärtig seitens der IG Metall durch einen subjektwissenschaftlichen Zugriff begründet, der sich an der Lerntheorie von K. Holzkamp und der kritisch-konstruktiven Didaktik von W. Klafki orientiert. (Allespach u.a. 2009, 55ff und 70ff).

7. Schlussbemerkung

Es ist hier nicht der Ort, vertiefend in diese Debatte einzusteigen. Unter Verweis auf den hier in knapper Form gegebenen Überblick über Entwicklungen seit den 1950er Jahren kann man aber sagen, dass wir es hier mit einer Kontroverse zu tun haben, die sich durch die Geschichte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit hindurch zieht.

Dabei ist weiterhin zu beachten, dass die Bildungsarbeit je spezifische, gesellschaftskritische, organisationspolitisch eher funktionale oder auf Nutzenerwartungen potentieller Adressaten flexibel reagierende Akzentsetzungen und Orientierungen immer im jeweiligen Zusammenhang mit entsprechenden Orientierungen der ge-

rutschte (Dechmann/Martens 2010, 126-130). Ab 1998 hat die IG Metall dann noch einmal in Teilen erfolgreiche Neuanläufe (Siemensprojekt) unternommen (Martens 2005).

werkschaftlichen Arbeitspolitik insgesamt entwickelt hat, wobei wohl zu keiner Zeit einzelne Akzentsetzungen vollständig durchschlugen.

Außerdem darf man nicht übersehen, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit einerseits immer politische Bildung und zugleich Zweckbildung gewesen ist, die immer auch eine fachlich qualifizierende, ggf. vertiefende spezialisierende Weiterbildung war, und dass sie andererseits immer ganz wesentlich auch neben den zentralen Bildungsstätten auf der zweiten Säule der örtlichen und regionalen Bildungsarbeit geruht hat.

Hier kann und wird die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auch zukünftig ihr Potential nur entfalten können, wenn es ihr gelingt, praxis-, also auch betriebsnah, neue subjektive Erfahrungen ihrer TeilnehmerInnen mit veränderten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen aufzunehmen und dann den Schritt zurückzutreten um aus einer so gewonnenen Distanz die Reflexion und Überprüfung der gewerkschaftlichen Praxis im Umgang mit diesen Erfahrungen zu ermöglichen. Die muss im Betrieb ansetzen, kann aber nicht auf ihn als Lösungsraum begrenzt bleiben. Sie sollte auf weit gefasste, also partiale Blickwinkel überschreitende, Interessen bezogen sein und so schließlich auch den Raum für „soziologische Phantasie“ öffnen. Denn die allein erlaubt es, auch den „Möglichkeitssinn“ der Teilnehmenden zu schärfen, der über das „Elend der Welt“ (Bourdieu) so wie es sich heute in unserer durch das neoliberale Rollback geprägten Zeit darstellt, im Ergebnis offener von den Erfahrungen der TeilnehmerInnen ausgehender Dialoge hinauszuschreiten erlaubt.

Literatur:

- Abelshausen, W. (2009): Nach dem Wirtschaftswunder. Der Gewerkschafter, Politiker und Unternehmer Hans Matthöfer, Bonn
- Allespach, M.; Meyer, H.; Wentzel, L. (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften, Marburg
- Baethge, M. (1987): Zum Wandel von Berufsperspektiven und sozialen Interessenlagen von Angestellten in Leitungsfunktionen, in: IG Chemie-Papier-Keramik (1987): Fachtagung Angestellte in Leitungsfunktionen am 19./20. April 1987 in Hannover. Referate und Arbeitsgruppenberichte, Hannover, S. 47-64
- Becker, J.; Jentsch, H. (2007): Otto Brenner. Eine Biografie, Göttingen
- Beerhorst, J. (2006): Die IG Metall und die Bildungsarbeit nach dem Gewerkschaftstag, in: Röder, W. J.; Dörre, K. (Hg.) (2006): Das politische an (in) der Politischen Bildung, Recklinghausen
- Brock, A.; Hindrichs, W.; Hoffmann, R.; Negt, O.; Pöhler, W.; Sund, O.; Welteke, R. (1969): Themenkreis Betrieb, 4 Bde(Bd. 1: Industriearbeit und Herrschaft, Bd. 2 Der Konflikt um Lohn und Leistung, Bd. 3 Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb, Bd. 4 Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt), Frankfurt am Main
- Budde, D. (2002): „Bildung ist Bewegung“ – zur Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall. In: Röder, W.,J.; Dörre, K. (Hg.) (2002): Lernchancen und Marktwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus, Münster, S.161-174
- Dechmann, U.; Martens, H. (2010): Am Ende der Deutschland AG. Standortkonflikte im Kontext einer neuen Politik der Arbeit, Münster

- Dörre, K. (2002): Politische Bildung im flexiblen Kapitalismus. Anregungen für die gewerkschaftliche Debatte, in: Röder, W.,J.; Dörre, K. (Hg.) (2002): Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus, Münster, S. 29-46
- Frerichs, J. (2002): Lernerfahrungen – Erfahrungslernen. Zum Wissensbedarf von Zielgruppen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, Köln
- Frerichs, J.; Martens, H. (1999): Projektmanagement und Beteiligung in der Betriebspolitik. Betriebspolitische Innovationen im Rahmen gewerkschaftlicher Organisationsentwicklung, in: ARBEIT 4/1999, S. 389-404
- Jelich, F. J. (2002): Kompetenz und? – Gewerkschaftliche politische Bildung und die Veränderung von Lernkulturen am Beispiel der IG Metall, in: Röder, W.,J.; Dörre, K. (Hg.) (2002): Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus, Münster, S. 175-186
- Jelich, F.-J.; Schemmann, M. (2006): Kompetenz – Entideologisierung der Debatte um politische Bildung, in: Röder, W. J.; Dörre, K. (Hg.) (2006): Das politische an (in) der Politischen Bildung, Recklinghausen, S. 89-98
- Johannson, K. (1990): Interessenvertretung im Lernprozess. Das Sprockhöveler Modellseminar. Möglichkeiten und Grenzen konzeptioneller Planung von Lernprozessen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, Köln
- Martens, H. (1997): Gewerkschaftszusammenschlüsse und Organisationsreformen. Die Entstehung der IG Bergbau-Chemie-Energie und die Organisationsreform des DGB, sfs Beiträge aus der Forschung Bd. 92
- Martens, H. (2005): Nach dem Ende des Hype. Zwischen Interessenvertretungsarbeit und Arbeitspolitik, Münster
- Martens, H. (2006): Politische Bildung als Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, in: Röder, W. J.; Dörre, K. (Hg.) (2006): Das politische an (in) der Politischen Bildung, Recklinghausen; 29-47
- Negt, O. (1967): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt a. M.
- Peter, G.; Paust-Lassen, P.; Wolf, F.O. (2010):
- Röder, W.,J.; Dörre, K. (Hg.) (2002): Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus, Münster
- Röder, W. J.; Dörre, K. (Hg.) (2006): Das politische an (in) der Politischen Bildung, Recklinghausen
- Scholz, D.; Glawe, H.; Martens, H.; Paust-Lassen, P.; Peter, G.; Reitzig, J.; Wolf, F., O. (Hg.) (2006): Turnaround? Strategien für eine neue Politik der Arbeit. Herausforderungen an Gewerkschaften und Wissenschaft, Münster
- Schrade, K (1994): Die Flucht aus der Verantwortung war ihm ein Greuel, in: Krahn, K.; Peter, G.; Skrotzki, R. (Hg.) (1994): Immer auf den Punkt: Beiträge zur Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung, Arbeitspolitik. Willi Pöhler zum 60. Geburtstag, Dortmund, S. 21-31
- Weischer, C. (1996): Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation. Aspekte der Bildungsdebatte in der IG Metall, Münster
- Zimmermann, L. (Hg.) (1982): Humane Arbeit. Leitfaden für Arbeitnehmer, 5 Bde, Reinbek bei Hamburg